



**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN GRADO EN MAESTRO EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**COMPARATIVA ENTRE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS
ESPAÑOL Y SUIZO EN LA PRIMERA INFANCIA A
TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE SUS ITINERARIOS
CURRICULARES**

AUTORA: NATALIA JULIANA SANTOS LAMBEA

TUTORA: INMACULADA MARTÍN SÁNCHEZ

En Salamanca, a 3 de junio de 2024

ANEXO III

TRABAJO DE FIN DE GRADO

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

D./Dña. NATALIA JULIANA SANTOS LAMBEA

con DNI _____, matriculado en la Titulación de Grado en _____

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

COMPARATIVA ENTRE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ESPAÑOL Y SUIZO EN LA PRIMERA INFANCIA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE SUS ITINERARIOS CURRICULARES

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 3 de junio de 2024



Fdo.: NATALIA SANTOS LAMBEA

A mi abuelo,
que observa en la distancia cada paso de este camino.

A Diva,
mi primera alumna, allá donde esté.

Y al recuerdo de ambos,
que pasea en mi memoria por los Alpes suizos.

*“La educación no es preparación para la vida;
la educación es la vida misma.”*
— John Dewey.

ÍNDICE

1. RESUMEN	6
2. INTRODUCCIÓN	7
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	9
4. MARCO TEÓRICO	9
A. Contextualización de la etapa	9
B. Origen de la Educación Infantil	10
C. Organización de los sistemas educativos	15
D. La escolarización en la etapa educativa	20
E. El currículum	21
F. Documentos oficiales estatales	29
5. OBJETIVOS	30
6. METODOLOGÍA	31
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS	32
8. CONCLUSIONES	37
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
ANEXOS	49
Anexo 1. Imágenes	49
Anexo 2. Gráficos	54
Anexo 3. Tablas	59

1. RESUMEN

La educación de un país, entendida en un sentido amplio, condiciona el carácter propio del mismo; su organización y su cultura quedan impregnadas de ésta de la que su ciudadanía es fiel reflejo. La educación desempeña el papel más importante en el desarrollo y la que reciba la infancia de hoy será la base del cauce por el que se conducirán las personas adultas del mañana. Mas no todos los sistemas educativos son iguales, ni los resultados obtenidos de los mismos tampoco; pero de su estudio y análisis, además de la comparación, se pueden extraer buenas prácticas que, adoptadas, redunden en el beneficio de otros sistemas y de lo que ello conlleva, y que en definitiva conduzcan a una mejor educación. Partiendo de esta premisa se procede a realizar un análisis cualitativo de dos sistemas educativos, el suizo y el español, a través de sus itinerarios curriculares centrándonos en la de educación para la primera infancia.

El estudio comparará los currículos de Suiza y España en la Educación Infantil para identificar buenas prácticas transferibles. Se entenderá el currículum como “conjunto de reflexiones, propuestas, prescripciones y previsiones para la acción” (Clemente, 2013). Por un lado, Suiza, destacada en el informe PISA, tiene un sistema educativo federal con 20 cantones y 6 semicantones que diseñan su propio currículo, armonizados por acuerdos como el *Harmos* y el *Lehrplan21*. Por otro, España, con un sistema unitario descentralizado, regula la educación mediante leyes orgánicas. La comparación se centrará en la formación inicial de los estudiantes y considerará las diferencias organizativas territoriales. El objetivo es profundizar en los elementos curriculares del sistema suizo y evaluar su aplicabilidad en el contexto español, buscando mejorar la Educación Infantil en España mediante la adopción de prácticas exitosas de Suiza.¹

¹En este trabajo se ha optado por no utilizar de manera exhaustiva un lenguaje inclusivo para mantener de este modo la claridad y la fluidez del texto. Con esta decisión se pretenden garantizar contenidos precisos y accesibles, entendiendo que el lenguaje utilizado de manera tradicional facilita la lectura y la comprensión, incluso en un contexto académico. Esta decisión no significa excluir a ambos géneros y se reconoce la importancia del lenguaje inclusivo para promover la igualdad y que, por otro lado, en buena medida se ha tenido en cuenta en la redacción de este texto. Durante la lectura ha de considerarse que todas las referencias al género masculino genérico incluyen por igual a todas las personas, independientemente de su género.

2. INTRODUCCIÓN

El panorama educativo global cuenta con una amplia diversidad de metodologías cuya máxima pretensión es la de una educación óptima que se adapte todo lo posible a las necesidades de la ciudadanía, en este caso, estudiantes de cada país. Dentro del continente europeo podemos contemplar gran cantidad de corrientes, ya no solo entre los diferentes países sino dentro de las propias fronteras. Es la singularidad de cada sistema educativo la que refleja los valores inherentes a cada sociedad. Además, dichas particularidades inherentes a cada uno de ellos moldean las trayectorias de futuro de los estudiantes de cada uno de los sistemas educativos.

La tendencia a comparar unos con otros sistemas es algo bastante usual así como necesario, pues gracias a ello podemos incorporar y adoptar nuevas y favorables prácticas educativas o abandonar aquellas menos actualizadas e incluso inapropiadas, si se diera el caso. Si se analizan las similitudes y diferencias entre las respuestas normativas de diferentes tradiciones sociopolíticas y culturales, se buscan cuestiones tras una meditada reflexión que puedan ser transferibles más allá de la diversidad contextual. No obstante, se trata de una ardua tarea, ya que son muchos los criterios y características a tener en cuenta para realizar comparaciones fieles a la realidad y, ante todo, objetivas. Sumado a la complejidad de esta tarea, cabe mencionar que no todos los documentos oficiales de cada país contemplan los mismos apartados o regulan la enseñanza atendiendo a las mismas características.

En el trabajo que nos ocupa, realizaremos un análisis y comparación cualitativa de itinerarios curriculares de los sistemas educativos español y suizo poniendo el foco en la educación infantil. Atendiendo a Akkari y Ferrer (2000) “una estructura político-administrativa descentralizada y su diversidad lingüística evidente constituyen elementos comunes” (p.285), es por ello que ambos países cuentan con una realidad política, social y cultural similar en diversos aspectos, si bien en otros difieren notablemente. La incidencia de estos factores influye directamente en la manera en que se regula y organiza la educación en cada país, siendo un punto que se abordará en profundidad a lo largo de estas páginas.

Para llevar a cabo la comparación de sistemas educativos haremos uso del currículum de los dos países. El término en sí tiene diversas acepciones, si bien, y para el campo que nos ocupa, podemos definirlo, en sentido amplio, como elemento del sistema educativo que, entre otros aspectos, recoge los puntos que regulan la enseñanza y que, a su vez, reflejan sus singularidades. No obstante, podríamos decir que el currículum es algo más que eso, si bien se torna complicado encontrar una definición que desarrolle lo que entendemos y lo que simboliza esta herramienta, considerada incluso en ocasiones por algunos autores como la base del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se trata de un concepto relativamente nuevo iniciado por Bobbit en su libro *“The Curriculum”* (1918) donde introdujo el concepto pese a que no fue utilizado como tal hasta mediados del siglo XX. Según Grundy (1987):

El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas (p. 5).

De hecho, pese a que han pasado décadas desde la publicación de su obra, la definición que nos legó Stenhouse (1984) es una aproximación muy acertada a lo que podría entenderse hoy en día por currículum:

Lo que determina qué pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decirse en una acepción amplia que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesor (p. 12).

A raíz de dicha afirmación podemos determinar que se trata de una herramienta, una base y guía donde apoyarse y donde consultar las dudas recurrentes en relación a la educación y al estudio de la misma. Al tratarse del elemento que regula la enseñanza, lo consideraremos por tanto, entre otros, un documento idóneo al que acudir para la tarea que realizaremos a continuación.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

En un mundo cada vez más interconectado, donde la globalización nos une tanto como nos separa, el intercambio de conocimientos y experiencias entre sistemas educativos puede resultar clave para la evolución eficaz de los mismos frente al creciente y peligroso estancamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Alonso-Jiménez (2011) la educación es un factor clave y estratégico en la antes mencionada globalización, ya que al tratarse de una herramienta de adaptación a los frenéticos cambios de las esferas sociales, forma y capacita al hombre para una inserción en la sociedad del siglo XXI (p. 44).

Esta comparativa de los itinerarios curriculares español y suizo y en particular en la etapa de la educación infantil se justifica por la gran trascendencia e importancia que se otorga actualmente a alcanzar una comprensión de las dinámicas educativas a nivel global, buscando la transferencia de buenas prácticas que trasciendan las diferencias contextuales. La necesidad de una formación docente continuada y a lo largo de toda la vida retroalimentan el sentido y razón de la investigación que en estas páginas nos ocupa.

4. MARCO TEÓRICO

A. Contextualización de la etapa

La primera infancia, conocida como infancia temprana, es la etapa básica del desarrollo y formación de la personalidad. Durante la misma, el cerebro del niño cuenta con una gran plasticidad en las primeras etapas de desarrollo, que ofrece oportunidades muy amplias para crear conexiones que pueden servir como vínculos en un futuro. La forma en que cada persona se relaciona con la realidad, las personas y el mundo que le rodea y cómo comprende y responde a los estímulos se basa en una variedad de sistemas fisiológicos, psicológicos y sociales complejos diseñados para satisfacer todas las necesidades del funcionamiento humano. Estos sistemas se crean y desarrollan especialmente en los primeros seis años de vida, de ahí que se diga comúnmente que los niños “son como esponjas”. Esta etapa de la educación sienta las bases y fundamentos más importantes para todo desarrollo futuro, especialmente las cualidades y habilidades personales y la propia personalidad (Hurtado, 2021). Es por ello, que se ha de prestar

especial atención a la misma y, en concreto, a su regulación por parte de las autoridades, siendo este el ámbito o nivel político de la planificación curricular junto con el del centro y el aula, y un cuarto ámbito en el que se elaboran los materiales para la enseñanza según establece Gimeno (1992). Este último ámbito lo introduce este autor considerando las ideas de Saylor et al. (1981) indagando en aquello que las autoridades consideran oportuno que los alumnos aprendan, pues estos niños y niñas son el futuro de cada país y su sociedad, así como del desarrollo de la misma.

Los dos países que nos ocupan están localizados en territorio europeo, siendo España un país perteneciente a la Unión Europea y formando Suiza parte del grupo de países recogidos bajo el territorio Schengen. El acuerdo firmado en la ciudad luxemburguesa de Schengen que también entró en vigor en 1995, establece un espacio común conocido como *espacio Schengen*, que comprende una gran parte del continente europeo y por el cual los países participantes aplican normas comunes en los ámbitos establecidos (Ministerio del Interior, s. f.).

B. Origen de la Educación Infantil

Para poder hablar de la regulación de la etapa de Educación Infantil se pasará a contextualizar el origen de la etapa y los más importantes precursores o referentes de la misma en ambos países, así como los documentos legislativos que han llevado hasta el punto en que la educación se encuentra en la actualidad. De esta forma, se analizará el proceso evolutivo y la manera en que ha sucedido hasta la fecha actual para entender qué tanto influyen en el vigente curriculum de ambos territorios.

Sin embargo, lo cierto es que no podemos adentrarnos en la regulación de la etapa de educación infantil sin conocer en profundidad a qué nos referimos morfológicamente. Para comenzar, nos centraremos en el desglose y análisis de la palabra *educación*, proveniente del latín. Tiene su origen etimológico en el término latino “*educatio*”, que a su vez proviene del verbo “*educare*”, que significa “criar”, “dar a luz” o propiamente “educar”. Este verbo también está relacionado con “*educere*” que significa “sacar”. Desde una perspectiva más amplia, combinando ambas ideas, podríamos decir que la educación trata del proceso mediante el cual se instruye, dirige o guía a una persona para que desarrolle sus capacidades y destrezas. Sin embargo,

centrándonos en las ideas predominantes de la actualidad y abandonando antiguas convenciones que concebían la educación como un proceso donde una figura representante de sabiduría compartía sus conocimientos con un grupo de alumnos, sabemos que es trascendente conceder gran importancia al hecho de dotar al alumno del poder y habilidad para no sólo reproducir, sino emprender. Atendiendo a la tercera entrada del diccionario de la Real Academia Española (2013) la palabra educación se define como “la instrucción por medio de la acción docente”.

Consecuencia de todo ello, y de conformidad con la definición anterior, podemos afirmar que se trata de un fenómeno eminentemente social, base de la interacción entre los agentes educativos y que responde a las necesidades de los grupos sociales. Según Durkheim (1998) cada nación forma una idea del ser humano que es, en parte, única para ella, ya que refleja sus propias necesidades, su mentalidad particular, su historia, así como una serie de aspectos específicos inherentes a la misma. Debido a esto, no en todos los países la evolución de la misma ha seguido caminos similares, pues los principios y aspiraciones que cada país ha marcado para sus ciudadanos y conforme a todo ello, los progresos de las naciones no son similares. He ahí el foco del presente documento. Por ello, “la situación actual de la disciplina solo puede ser entendida adecuadamente a la luz de su historia llena de incidentes” (Hofmann, 2014, p. 224).

Pasemos ahora a conocer el origen de la educación infantil en ambos países. El término *Educación Infantil* en España, *Early Childhood Education and Care (ECEC)* en Suiza (“*Educación y Atención de la Primera Infancia*”), se trata de un término acuñado recientemente, pues no siempre ha sido conocido como tal. En los comienzos de lo que conocemos hoy día como educación fue siempre la iglesia la principal encargada de impartir los saberes a la población allá donde mires.

En toda Europa los primeros pasos de la actual Educación Infantil surgen a través de Comenio, que ya en el siglo XVII sentó las bases para un cambio en el método en la formación de la época, ofreciendo una propuesta innovadora en cuanto a métodos: enseñanza vinculada a la realidad y una metodología activa (Mayordomo, 2010, p. 30). “No se debe enseñar nada por la mera autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional” (Comenio, 1998, p. 60). En aquel momento se trataba de algo apenas accesible para la gran mayoría de la población, por lo que se

centró en la creación de unas nuevas y más accesibles instituciones educativas, siendo las que nos ocupan la *Escuela Maternal* -educación del hogar- y la *Escuela Vernácula* -cuyo foco cae en el estudio de la lengua materna-.

Unos años después, Pestalozzi, un ilustre maestro suizo, con ayuda de las ideas de su mentor Rosseau, inició una reforma pedagógica en pos de la educación en colectividad. Su propuesta de enseñanza se articula en base a la combinación de tres elementos “cabeza, corazón y mano” (*Herz, Kopf, Hand*) cuya interacción de forma holística prepara al hombre para sobrevivir en su entorno próximo y por ende para su vida (Soetard, 1994).

En el año 1848 los cantones confederados, veinticinco en total, formaron un estado federal, y desde ese momento el gobierno federal y los cantones han dividido las responsabilidades gubernamentales en una interacción binaria. El gobierno federal tenía poderes muy limitados y la mayoría de las tareas administrativas, incluida la responsabilidad del sistema educativo, correspondían a cada uno de los cantones, convirtiéndose desde ese momento en un sistema educativo muy diverso que perdura hasta la fecha. De hecho, atendiendo a Hofmann (2014) “a diferencia de otros países, Suiza carecía de una historia nacional de escolarización, un hecho que sigue siendo cierto hoy en día y que se menciona repetidamente como un desiderátum de investigación”. La descentralización es perceptible en diversos campos, en el caso del educativo a través del hecho de que el gasto público en educación sea financiado en su 90% por los cantones (Eurydice, 2023). Así, y al estudiar un sistema educativo, ya desde el siglo XIX se considera más eficaz y sensato el prestar atención no a las similitudes sino a aquellos puntos en los que las líneas educativas difieren, es decir, a las idiosincrasias del mismo (Hofmann, 2014).

Más adelante, y conforme a bases ya asentadas, un conjunto de pedagogos y estudiosos dieron lugar al movimiento que conocemos como *Escuela Nueva* y que marcaría un antes y después en el mundo de la educación. Priorizaban, entre otros aspectos, la presencia del juego en el aprendizaje y atendían a las tendencias naturales del niño. Entre ellos, destacamos la obra del pedagogo suizo Fröbel que defendía la idea de que la educación debe sustentarse en la evolución natural de las actividades del niño. Atendiendo a CSM (s.f) “en el año 1845 abrió sus puertas el primer Kindergarten

(jardín de infancia) en Suiza” (p.1.) gracias al pedagogo mencionado anteriormente. Sin embargo, para la consolidación del jardín de infancia, se tomaron ideas de diferentes autores, que combinadas entre sí dieron lugar a una institución que la Confederación Helvética mantiene en funcionamiento con éxito hasta la fecha. Entre las ideas más relevantes, destacan las máximas de María Montessori a partir de 1920, siendo su lema “Ayúdame a hacerlo solo” una forma de cultivar la autonomía del niño en su propio aprendizaje.

En lo que respecta a España, existían entre los siglos VI y VII centros para el cuidado de niños de carácter meramente asistencial conocidos como las *escuelas monacales*. Más adelante pasaron a existir las *escuelas de amigas* entre los siglos XVI y XVII (Colmenar Azores, 2010) si bien no podemos comenzar a hablar de las primeras iniciativas de escuelas infantiles oficiales con carácter propiamente educativo hasta la aparición de la figura de Pablo Montesino que en 1838 creó la *Escuela de Virio y escuelas de párvulos para niños*. Estos centros diseñados para la asistencia de infantes de dos a seis años, contaban de manera innovadora con un carácter educativo y no solo asistencial (Álvarez Lázaro, s.f.). Cabe mencionar que parte de las ideas de este autor podrían ser rescatadas del meditado pensamiento del pedagogo hispanorromano Quintiliano que ya en la obra publicada en su época, *Instituciones Oratorias*, mencionaba la necesidad de una educación temprana antes de los siete años (Colmenar Orzaes, 2010).

A partir de 1850, el desarrollo de las escuelas de párvulos pasó a quedar influenciado por la creciente divulgación del método Fröebel de la mano de diversas innovaciones pedagógicas. El creciente avance en esta etapa educativa y su visibilización y relevancia quedaron evidenciadas cuando unos años más tarde en la promulgación de la Ley de Instrucción Pública Moyano (1857) se contempló en su artículo 105 “El Gobierno cuidará de que, por los menos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas, se establezcan además Escuelas de Párvulos” (p.2) De estos años en adelante hubo diversos intentos de aplicar las ideas froebelianas a esta etapa educativa como publicaciones literarias o cursos para formación de maestras (Colmenar Orzaes, 2010). Sin embargo dicha implantación no fue posible debido a la falta de medios y a la baja tasa de escolaridad de los alumnos de este rango de edad. En el año 1868, recientemente comenzada la Revolución de la Gloriosa, un decreto que

trataba de establecer un equilibrio entre educación pública y privada, fue promulgado (Garrido Palacios, 2005). Tan solo ocho años más tarde, en medio de un periodo de dicotomía política, apareció la Institución Libre de Enseñanza y se promulgó la Constitución de 1876, que contemplaba artículos algo contradictorios, como la religión católica como la oficial del Estado a la par que una libertad de cultos y conciencia (Garrido Palacios, 2005).

Entre finales del siglo XIX y principios del siguiente, se sucedieron diferentes y variados regímenes políticos que planteaban reformas educativas ligadas a sus ideales y que tomaban lugar en breves periodos de tiempo. Esta línea de monotonía que tomó el panorama educativo político nacional desembocó en una complejidad para establecer unos cimientos estables en el ámbito educativo. Atendiendo a las palabras de Quintana de Uña (1975):

De los dieciocho millones de habitantes con que contaba España por la fecha, doce eran analfabetos, es decir, el 68 por 100 de la población [...] Las escuelas eran escasas; los maestros, pocos, mal pagados y, por ende, mal preparados; los niños dejaban la escuela para trabajar y ayudar a sus familias (p. 34-35).

A lo largo de la II República, originada tras una crisis política unida a la depresión de 1929 (Quintana de Uña, 1975) y siguiendo las directrices e ideales de la misma, se realizaron diversos intentos por renovar el sistema educativo. Según Colmenar Orzaes (2005) “La República siempre estuvo convencida de que el atraso español se podía superar con un Sistema Educativo adecuado” (p. 99). Algunas medidas llevadas a cabo fueron: un aumento del sueldo medio de los maestros, una reforma en las Escuelas Normales así como intentos de reformas en los estudios universitarios. (Quintana de Uña, 1975). Durante esta etapa y en base al panorama político del país se sucedieron varias leyes educativas que no tuvieron gran trascendencia e incluso fueron revertidas con el régimen franquista, si bien consolidaron una firme base para futuras reformas, con medidas como una Educación Primaria obligatoria gratuita entre los 6 y los 14 años o la disminución del papel de la iglesia en la educación. A lo largo de la dictadura franquista se volvió a un enfoque tradicionalista, contemplando un adoctrinamiento político y religioso que supuso un retroceso en técnicas innovadoras para la educación. En 1970 se promulgó la Ley General de Educación (LGE) que

reflejaba las ideas o valores del régimen, si bien la educación se estableció como derecho fundamental.

Tras la caída de este régimen político, en 1980 se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE) donde se descentralizó el sistema educativo, medida vigente a día de hoy. En los diez años siguientes se sucedieron varias leyes educativas; en primer lugar, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, que dio importancia a la igualdad de oportunidades de acceso a la educación. Más adelante, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) promulgada en 1990, que impuso una alta cantidad de reformas significativas para el país, amplió la edad obligatoria de educación con la introducción de la ESO y dió un papel importante a la educación inclusiva. En este nuevo siglo, se han sucedido únicamente dos leyes en estas dos décadas, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) en 2013 que no tuvo un gran impacto en la Educación Infantil, sino que estuvo más enfocada en la etapa de Educación Secundaria. Finalmente, encontramos la Ley Orgánica de Modificación de La LOE, aprobada en 2020, que promueve el principio de atención a la diversidad e igualdad de oportunidades, además de reconocer la importancia del papel de la Educación Infantil, por lo que debido a implicaciones indirectas de modificación de estructuras curriculares o principios educativos generales, influye en la concepción de la etapa que nos ocupa.

C. Organización de los sistemas educativos

Pasemos ahora a identificar la estructura de cada sistema. En primer lugar, y para poder llegar a una comparación lo más objetiva y real posible entre ambos sistemas, es importante mencionar que para facilitar la comparación entre unos y otros sistemas educativos nacionales y debido a las evidentes variaciones en términos de estructuras curriculares, enfoques o prioridades a la que cada país atiende, la UNESCO ha desarrollado la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, agrupada bajo las siglas CINE, (*ISCED*)(UNESCO Institute for Statistics, 2012). Dicha clasificación consta de ocho niveles, agrupados bajo unas características comunes compartidas según los criterios seleccionados. En el trabajo presente nos centraremos en los niveles 0 y 1, relativos a la etapa de desarrollo infantil en cuestión.

El nivel ISCED 0, conocido internacionalmente por el término “educación de la primera infancia” según la UNESCO, agrupa, según las cláusulas: programas para niños de entre 0 y 6 años que estén estrictamente estructurados por niveles. No están destinados exclusivamente a cuidados del niño, y se llevan a cabo fuera del hogar, con la intención de ayudarles a desarrollar las habilidades socioemocionales y académicas así como al desarrollo cognitivo, físico e integral, necesarios para integrarse a la escuela primaria y la vida social. Prima la interacción entre alumnos bajo la supervisión docente. Mayormente, los programas recogidos contemplan a su vez una subdivisión en otros dos niveles, el primero de 0 a 2 años (desarrollo educacional de la primera infancia) y otro más (la educación preprimaria) desde los 3 años hasta el ingreso en primaria. Los programas de este nivel incluyen itinerarios para niños con necesidades educativas especiales. Pueden recibir diferentes nombres (guarderías, centros infantiles, jardines de infancia, educación preescolar) y aún más con la traducción de sus términos a un lenguaje común, pero es importante contemplar que, en especial, las guarderías, estén recogidas bajo los estándares señalados en el nivel 0. Sin embargo, y volviendo a la singularidad de cada sistema, es complicado encontrar alguno que pueda encajar con precisión en estos parámetros, y es por esto que, atendiendo cuidadosamente a las características contempladas, algunos de ellos abarcan niveles entre 0 y el siguiente, ISCED 1 (UNESCO Institute for Statistics, 2012).

El nivel consecutivo, ISCED 1, agrupa programas en los que los alumnos ingresan entre los 5 y 7 años y son conocidos como Educación Primaria internacionalmente si bien en ciertos sistemas puede encontrarse como educación elemental o básica. Este nivel, que suele coincidir con el inicio de la educación obligatoria e incluye itinerarios para niños con necesidades educativas especiales (se proporciona enseñanza en lectoescritura y matemáticas de forma sistemática sin importar la edad del alumnado) así como programas de reintegración. Se enfocan principalmente en proporcionar habilidades básicas en lectura, escritura y matemáticas, estableciendo una base sólida para el aprendizaje en áreas esenciales del conocimiento y el desarrollo personal y social, todo ello de forma básica sin incluir especialización. Los años de duración de esta etapa son entre 4 y 6 años, pasando al término de la misma a la educación secundaria obligatoria. A lo largo de esta etapa, por norma general un docente principal tutoriza al grupo de alumnos, aunque puede haber más de un docente en el aula para ciertas unidades o materias (UNESCO Institute for Statistics, 2012).

Por un lado, en el caso de España, de conformidad con el art. 3.1 del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (B.O.E. nº 28 de 22 de febrero de 2022). Atendiendo al Real Decreto 95/2022 “La educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años” (2022). Se subdivide en dos ciclos, ambos dentro de los parámetros ISCED 0, agrupando el primero de ellos a niños y niñas desde los 0 a los 3 años y el segundo a un alumnado desde los tres a los seis. Se plantea como un periodo no obligatorio pero gratuito en el caso del segundo ciclo, en cualquier centro sostenido por fondos públicos como los centros públicos o los centros privados concertados. Aquellos centros públicos que la imparten se conocen por el nombre de escuelas infantiles, y los que ofrecen además de educación infantil, Educación Primaria, son conocidos por las siglas CEIP, es decir, colegio de educación infantil y primaria. Al término de esta etapa los alumnos acceden a la etapa de Educación Primaria, de carácter obligatorio que pertenece al nivel ISCED 1 (véase en el Anexo 1, Imagen 1).

Por otro lado, al hablar de Suiza cabe mencionar que “No existen directrices educativas vinculantes en el ámbito del cuidado infantil a nivel nacional” (Eurydice, 2023). Podemos hablar por un lado del cuidado de niños (*Kindertagesstätten*) y por otro lado de la educación preescolar (*Primarschule*). El primer término engloba a los niños de entre 0 y 4 años que son atendidos de forma regular fuera de su propia familia en un centro de cuidado financiado por fondos públicos o privados, tratándose de una etapa no obligatoria, sin garantía de plaza en centros infantiles para los alumnos, siendo además financiados los costes, en gran medida, por los padres. Ciertas familias suizas optan por guarderías, públicas o privadas, basadas en centros infantiles (*Kitas o Krippen*). A su vez existe la posibilidad de las “familias de día”, que se agrupan por asociaciones o redes. Finalmente, cabe mencionar en relación a este primer ciclo, que es una opción bastante frecuente entre las familias suizas, dejar los niños al cuidado de personas del barrio, amigos o incluso conocidos particulares, pero en especial de los abuelos. En lo que respecta a la regulación, son los cantones y los municipios los encargados de los niños menores de cuatro años. De hecho, y de acuerdo con la Conferencia Suiza de Ministros Cantonales de Educación (EDK), sabemos que cada cantón determina la edad de ingreso a la escuela primaria (o bien jardín de infancia o bien primer ciclo

educativo). Los niños que han alcanzado la edad adecuada en la fecha límite establecida (generalmente el 31 de julio) comienzan la escuela primaria al comienzo del año escolar (en otoño). El alumnado suele tener entre cuatro y cinco años y cabe la opción de una inscripción anticipada o tardía a petición de los padres (Eurydice, 2023) (véase en el Anexo 1, Imagen 2).

La siguiente etapa en Suiza, a diferencia de en España, es la educación preescolar que pertenece a pre-primaria. Esta dura dos años y se incluye dentro de la enseñanza obligatoria en la mayoría de los cantones, siendo la edad de ingreso del alumnado los 4 años en el primer año de la escuela primaria, llamándose la institución *Primarschule* (véase Tabla 1). Si bien cabe mencionar que en ciertos cantones germanoparlantes la situación difiere, ya que, o bien esta etapa no es obligatoria, o sólo lo es por un año, la gran mayoría de familias suele escoger que sus hijos acudan los dos años. Además, en algunos casos, dentro de los cantones de habla alemana, existe por parte de los vecindarios la propuesta de *Basisstufe*, como alternativa al parvulario, y se trata de una forma de organización para niños de 4 a 8 años agrupados en un mismo aula, combinándose de esta manera los dos años de preescolar con los dos primeros años de primaria. Por otro lado, existe la *Grundstufe*, una organización similar, donde se combinan los dos años de preescolar con el primero de primaria. En el caso de los cantones francófonos, los dos años de preescolar son parte del *cycle primaire 1*, que se extiende cuatro años. Hay, a su vez, excepciones como el cantón de Ticino, que contempla la posibilidad de cursar además de los dos años obligatorios de preescolar, un año adicional para alumnos desde los tres años de edad (Eurydice, 2023).

Tabla 1. La estructura de la etapa de educación para la primera infancia.

EDAD	SUIZA		ESPAÑA	
	CICLO	CURSO	CICLO	CURSO
0 años	<i>Eingangsstufe o Vorschulstufe</i> ¹		1 ^{er} ciclo Ed. Infantil	
1 años	<i>Krippen</i>		Escuelas Infantiles y CEIP	
2 años				
3 años			2 ^o ciclo Ed. Infantil ² 1 ^o	
4 años	<i>Primarstufe</i> ^{3,4}	<i>Kindergarten 1</i>	Escuelas Infantiles y CEIP	2 ^o
5 años		<i>Kindergarten 2</i>		3 ^o
6 años	<i>Kindergarten y Primarschule</i>		1 ^o ciclo EP	1 ^o Ed. Primaria
7 años				<i>1st course</i>
			<i>2nd course</i> ⁵	

Fuente: Eurydice (2023), *Lehrplan21* (2014), Real Decreto 95/2022. Elaboración propia.

Leyenda

-	Niveles educación infantil
	Educación obligatoria

¹ En el cantón de Ticino: tercer año de preescolar opcional.

² Por lo general, el segundo ciclo de E.I. en España se divide en tres cursos.

³ En cantones germanoparlantes: *Basisstufe* y *Grundsstufe*.

⁴ En cantones francófonos: *Cycle primaire 1*.

⁵ Solo en cantones germanoparlantes con *Basisstufe* combinado con educación preescolar.

D. La escolarización en la etapa educativa

El legado de todos los estudiosos de la materia mencionados previamente sigue muy presente en la actualidad, pues en lo que respecta a la oferta de los centros infantiles en España en los últimos años, Gútiez Cuevas (1995) afirma lo siguiente:

La escuela infantil debe configurarse como una oferta educativa generalizada para la población comprendida entre los cero y los seis años, dirigida a lograr el crecimiento y la optimización del desarrollo de los niños durante esa etapa (p.102).

Actualmente, al hablar de la escolarización del alumnado en la etapa de Educación Infantil en España, sabemos que “pese a ser voluntario, el segundo ciclo se ha generalizado en todo el país, de modo que, en la actualidad, más del 98% de los niños y las niñas de entre 3 y 5 años están escolarizados” (Eurydice, 2023). Si bien, por diversas razones, y atendiendo al Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) se puede observar cómo la cifra total de alumnos matriculados ha disminuido constantemente a lo largo de las décadas (*véase en el Anexo 1, Imagen 3*). En el caso del primer ciclo, de 0 a 3 años, se puede apreciar la manera en que ligeramente ascendió la cifra entre 2011-2012 a 2016-2017, si bien desde ese momento se produjo un considerable descenso, alcanzando los 434.498 alumnos siendo así la última cifra registrada en el curso 2021-2022. De la misma manera, el segundo ciclo, de 3 a 6 años, también ha experimentado una disminución notable entre estos tres intervalos, siendo la cifra más baja de los tres períodos, el del último curso con 1.188.421 alumnos. Sin embargo, y al analizar las tasas de escolarización podemos observar un aumento en las edades tempranas, lo que sugiere una mayor conciencia o valoración por parte de las familias en lo que respecta a esta etapa, así como una creciente disponibilidad favorecida por la mayor accesibilidad a plazas en centros educativos para estos niveles (*véase en el Anexo 1, Imagen 4*). El hecho de que la cifra de matriculación total a lo largo de los años sea cada vez más alta, frente a una cantidad menor en el número total de alumnos, sugiere un cambio en las tendencias de las familias españolas así como una variación en los cambios demográficos nacionales. De hecho, de acuerdo con el INE (2024) podemos comprobar cómo la tasa bruta de natalidad ha disminuido notablemente desde el año 2011 (*véase en el Anexo 2, Gráfico 1*).

Pasando a la escolarización en Suiza, según el BFS (2024) podemos observar que más del 30% de la población de entre 0 y 3, pertenecientes al nivel *Eingangsstufe* en el año escolar 2021/2022 constaba como matriculada en guarderías, escuelas o escuelas de día (*véase en el Anexo 2, Gráfico 2*). La cifra está muy igualada al porcentaje de niños que son cuidados por los abuelos, cerca de un 30%. La cantidad de alumnos que son atendidos por personas del vecindario, acuden a guarderías familiares o son atendidos por una niñera rondan, cada uno el 5% del total. En lo que respecta a la siguiente etapa en la enseñanza de la primera infancia, *Primarstufe*, ya obligatoria en Suiza, y atendiendo a los informes oficiales del país OFS (2022) y OFS (2017), cabe señalar que en el curso académico 2021/2022 se registró un total de 182.158 alumnos matriculados (*véase en el Anexo 1, Imagen 5*) a diferencia de los 170.758 en 2016/2017 (*véase en el Anexo 1. Imagen 7*) lo que sugiere un incremento en el número total de estudiantes, asociado a nuevas políticas educativas como la implantación del *Lehrplan21* y una creciente tasa de natalidad en los últimos años (*véase en el Anexo 2, Gráfico 4*). El siguiente nivel, *Primary level 3-8*, también refleja un incremento en el número de estudiantes, pasando de 468.813 a 535.434. En definitiva, se registra un alza en la matrícula de ambos niveles de la Educación Primaria, con incrementos en todos los grupos demográficos contemplados.

En lo que respecta a las instituciones educativas, podemos observar que entre los años 2017 y 2022 según la OFS (2023) no se han producido diferencias significativas. Destacar la gran cantidad de centros de oferta pública en comparación a centros privados, siendo el punto medio entre ambos, los centros independientes privados.

E. El currículum

La conceptualización y el desarrollo de itinerarios curriculares eficaces son factores clave para el éxito de cualquier sistema educativo y afectan directamente a la calidad de la educación impartida. De hecho, atendiendo a Restrepo (1994) “Un fin de la actividad docente está en compenetrar armónica y eficientemente todos y cada uno de los puntos de que consta el currículum” (p. 158).

Para el desarrollo del mismo, son muchos agentes y factores los que entran en juego en cualquier país o sociedad, ya que la educación es un elemento altamente

politizado en el que no siempre es el aprendizaje el único foco de interés. Según Gimeno (1988) “Los currícula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada” (p.18). Por otro lado, atendiendo a Apple (1996): “es un mecanismo para el control político del conocimiento” (p. 62).

Por ello, para tratar de comprender al analizar los currículum se deben tener en cuenta los factores sociales, políticos, culturales, demográficos, etc; que conducen a que esté redactado atendiendo a un enfoque curricular o a otro. Cabe mencionar por tanto, que un currículum ha de buscar adaptarse a las necesidades de la sociedad. Afirma Taba (1987) que:

Los currículos están estructurados de manera que los estudiantes puedan aprender. Puesto que los antecedentes de los estudiantes varían, es importante reconocer los vacíos, las deficiencias y las variantes que pudieren surgir. El diagnóstico, entonces, es un primer paso importante para determinar cómo debe ser el currículum para una población dada (p.27).

Podemos afirmar que dentro de la gran variedad de definiciones que encontramos, apreciamos diferencias significativas entre unos y otros modelos. Para Gimeno Sacristán (1988) “La complejidad misma de los currícula modernos de la enseñanza obligatoria es el reflejo de la multiplicidad de fines a los que se refiere la escolarización” (p.19). Pasemos a analizar qué engloba el concepto de currículum y qué división podemos encontrar entre unos y otros modelos. Adentrándonos en las diferentes formas de abordar los apartados de este documento o el interés otorgado a cada cuestión, podemos clasificarlos dentro de cuatro modelos principales: academicista, experiencial, práctico-procesual y tecnológico.

Primeramente hablamos del modelo academicista, que atendiendo a Luna y López (2020) está centrado en el contenido que es impartido de forma unidireccional. El maestro es considerado fuente inquebrantable de conocimiento, eje central del sistema y experto en el contenido; por tanto el alumno pasa a ser un sujeto pasivo. Hoy en día se considera la base de algunos planteamientos educativos y es cada vez menos frecuente en la enseñanza.

Adentrándonos en las diferentes formas de abordar los apartados de este documento o el interés otorgado a cada cuestión, vamos a profundizar en los tres enfoques curriculares que más influencia han ejercido en la redacción de las leyes educativas europeas en la etapa elemental: el modelo tecnológico, el modelo práctico-procesual y el modelo experiencial.

Por un lado se ubica el modelo tecnológico, cuyo referente fue el educador americano Ralph Tyler. Se trata de un modelo centrado en el diseño, parte esencial para lograr buenos resultados en la consecución de los objetivos. En el currículo tecnológico, los elementos más importantes del plan de estudios son los objetivos y la evaluación. El diseño debe realizarse siguiendo meticulosamente las instrucciones para garantizar un buen resultado, el principal objetivo. El desarrollo, por tanto, pasa a ser algo secundario y no hay cabida a la improvisación. A su vez y en consecuencia a lo anterior, el papel del docente se limita a la implementación del propio currículo, teniendo un bajo margen de maniobra (Clemente, 2013). Según Toaquiza (2015) “En la actualidad, la evaluación de Tyler se ha aplicado en el sistema educativo como una herramienta fundamental para los docentes, ya que ayuda a identificar en los estudiantes las debilidades y fortalezas sobre su aprendizaje” (p. 2.)

Por otro lado, y en contraposición al modelo anterior, encontramos el modelo práctico-procesual, cuyo creador, defensor y referente fue el pedagogo británico Lawrence Stenhouse. Este modelo surgió como respuesta al rigor de los modelos tecnológicos, centrándose en la práctica en lugar de en el desarrollo curricular. Atendiendo a la obra de Stenhouse (1984) el modelo de proceso es más rico que el de objetivos (tecnológico) y depende de la calidad del profesor. Esa es su fuerza y al tiempo su debilidad. Pero se pueden facilitar grados de autonomía profesional, manteniendo válida su filosofía (p.18). Por tanto, los ejes de este modelo son la contextualización, la autonomía docente y la práctica. Como consecuencia, el énfasis pasa a ser la selección de contenidos y actividades que sirvan para desarrollar la práctica y brindarlos como herramienta para que los docentes gestionen sus aulas en un contexto específico. Este modelo aboga por la necesidad de flexibilizar el currículo para adaptarlo a todas las situaciones y necesidades, tanto de estudiantes como de profesores. Dado que el diseño permite acciones y cambios, también se realizará una evaluación

constante, lo que dará la oportunidad de intervenir en el proceso si se constata que no se están logrando las metas trazadas.

De acuerdo con Mauri et al. (1993) “Un currículum abierto tiene precisamente en cuenta que existen realidades educativas diversas donde ha de plasmarse la propuesta de educación básica y obligatoria” (p.31). El papel del profesor es más activo, teniendo potestad de realizar los reajustes necesarios. Además, le invita a reflexionar y mejorar la práctica, es decir, deja de ser un mero ejecutor del currículum para convertirse en un investigador del desarrollo curricular del aula. Si bien es cierto que cuanto más abierto sea el currículum más complejo resulta asegurar que los aprendizajes seleccionados como básicos lleguen a todos los alumnos de una comunidad y no se pierdan en las sucesivas reelaboraciones de las intenciones educativas por diferentes instancias (Mauri et al. 1993).

De esta forma, de acuerdo con Rasco y Félix (1994) las diferencias entre las percepciones de Stenhouse y Taylor con respecto al currículum se refieren a que el primero acepta y asume todos los problemas asociados con la consideración del currículo como una realidad escolar y una actividad interactiva. Sin embargo, Tyler muestra una falta de interés en los aspectos interactivos del modelo curricular liderando a una reflexión científica sobre éste.

Finalmente, encontramos el modelo de currículum experiencial, el cual es el que está más directamente relacionado con la etapa educativa que nos ocupa en este documento. De acuerdo con el mismo “el aprendizaje es el proceso por medio del cual construimos conocimiento mediante un proceso de reflexión y de “dar sentido a las experiencias” (Pawelek, 2007, p. 2). Al tratarse la infancia de un periodo donde la presencia de los estímulos de alrededor cobran gran importancia a la hora de interpretar las situaciones, no es de extrañar que este modelo esté cada vez más en auge en los sistemas educativos de diversos países. El enfoque de aprendizaje experimental asocia que lo que el ser humano aprende sigue unas fases concretas, lo que se conoce como Ciclo de Kolb. Este psicólogo defendió que para que un aprendizaje tuviera lugar, los individuos viven una experiencia concreta, que les conduce a realizar una observación reflexiva, dando lugar a una conceptualización abstracta del hecho que finalmente desemboca en una experimentación activa. Según Romero y Lugo (2015), este tipo de

aprendizaje contribuye a que el alumnado desarrolle una valoración positiva de las experiencias vividas y sea capaz de reconocer la gran medida en que el hecho de adquirir competencias requeridas para su proceso educativo le ayuda a tener una imagen más clara de sí mismo. De hecho, y atendiendo a las palabras de Ariza (2010):

El aprendizaje experiencial ofrece una oportunidad única para conectar la teoría y la práctica. Cuando el alumnado se enfrenta al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en él un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional y se fomenta su capacidad de aplicar lo aprendido (p. 90).

Comprendiendo los tipos de currículo y lo que representan podemos pasar a analizar qué partes esenciales lo forman y que serán el objeto de estudio. Atendiendo a las palabras de Taba (1987) partimos de la base de que todos los currículos, independientemente de las líneas que sigan, constan de ciertos elementos específicos comunes. Han de contar con una definición de metas y objetivos específicos (dando lugar a modelos de aprendizaje y enseñanza) ya sea en función de los objetivos establecidos o de la estructura del contenido. Constan a su vez de unas actividades para la consecución de los objetivos y adquisición de los contenidos mencionados previamente, y concluyen con un programa de evaluación de los resultados. De hecho, Taba (1987) afirma que "Los currículos, difieren entre sí de acuerdo con la intención que se imprime a cada uno de estos elementos" (p. 24).

Los filósofos y los políticos siempre han fijado objetivos para la educación. El concepto de objetivo es esencial y resulta clave cuando hablamos del término educación. La etimología de la palabra lo expresa: "educar es liderar, conducir para alcanzar una meta, por lo tanto no se concibe educación sin una meta que alcanzar" (De Landsheere & De Landsheere, 1977, p. 13). Podemos afirmar por tanto que son una parte de la que no se puede prescindir; según Taba (1987) "La formulación de objetivos claros y amplios brinda una plataforma esencial para el currículo. En gran parte, ellos determinan qué contenido es importante y cómo habrá de ordenárselo" (p.27). Los objetivos pueden ser de tres tipos: generales, referidos a un resultado amplio y genérico que se espera obtener al final de una etapa; específicos, formulados en relación estrecha a un contenido; y operativos, relacionados directamente a un contenido y a unos

criterios o condiciones concretas para poder ser considerado superado (Mager, 1973; Taba, 1983).

Si bien, no se puede hablar de objetivo sin contenido, pues uno se forma en base al otro y uno carece de sentido sin el otro. De hecho, en palabras de Gimeno (2015): “Centrarse en los contenidos es situarse en la médula de la educación” (p. 31). Los contenidos son algo polémico a la hora de ser definidos, pues hay diversas formas de expresar de qué se tratan en función de la corriente o perspectiva elegida para ello: sociocultural, psicologista o académica. Estas diferentes visiones suponen una diferenciación a la hora de seleccionarlos, dando lugar, entre otros muchos factores, a los modelos curriculares que se decantan por unos u otros contenidos en función de las realidades sociales, políticas, culturales, etc. De acuerdo con Clemente (2013) “el modelo de pedagogía por objetivos confunde la racionalidad con el tecnicismo” (p. 276) además de presentar notables carencias. La autora pone esta afirmación de manifiesto ya que según su obra, se pretende que el alumnado adquiera destrezas y habilidades sin dar importancia a los contenidos de las asignaturas, dejando la cultura al margen. Nos decantaremos por una fusión de todas las perspectivas y los designaremos como los puntos, pautas o conocimientos seleccionados que serán abordados y que los alumnos han de conocer y comprender a lo largo de su formación, que los ayudarán a desarrollar destrezas y habilidades específicas. Para tratar plenamente este concepto tan trascendente en el trabajo que nos ocupa, recurriremos a los enfoques filosófico y sociológico, que no necesariamente deben presentarse en contraposición, sino que combinando sus ideas podemos interrelacionarlos entre sí para alcanzar una mejor comprensión del currículum.

Por un lado encontramos la perspectiva filosófica del currículum, que se centra en las preguntas: ¿Qué debe enseñarse?, ¿por qué debe enseñarse? y ¿cómo debe hacerse?. “Para Dewey, toda la educación es moral, aunque también sea científica, y la educación moral no constituye una actividad específica distinta de las otras actividades del currículum” (Restrepo, 1994, p. 135). Atendiendo a las bases de este enfoque y a la obra de este filósofo, este autor consideraba que debe anteponerse el concepto de formación al de educación, adaptando el currículum a las necesidades del alumnado (Restrepo, 1994, p. 159).

Por otro lado, podemos mencionar la perspectiva sociológica, que centra su atención en cómo el currículum y todo conocimiento impartido en los centros educativos puede interaccionar con la sociedad, analizando, afectando o incluso pudiendo llegar a cambiar a las estructuras y relaciones sociales así como las desigualdades dentro de la ciudadanía. Atendiendo a Clemente (2013) podemos afirmar que la escuela se trata de un elemento clave en la vida de los niños, y a través de la misma se canaliza lo que se conoce como cultura social. A raíz de estas corrientes se plantea la duda de si es conveniente o no la existencia de un currículum. Por su parte, Apple (1966) es uno de los mayores detractores de las políticas tendentes a un currículum nacional ya que partía del hecho de que la educación siempre está unida a la política y dirigida por el grupo que tiene el poder, el cual a su vez se siente legitimado, lo que hace que la propia política educativa pueda funcionar como un “marcador de clases”. El autor cree que en parte ya hay un currículum, pero oculto, por el nexo existente entre las políticas estatales de adoptar determinados libros de texto y las editoriales que los elaboran. Una solución a esto sería disponer de un conjunto estandarizado de objetivos y orientaciones curriculares para elevar los niveles, en vez de acrecentar desigualdades.

Volviendo nuevamente a los contenidos como tal, es necesario tener en cuenta la secuenciación y organización de los mismos. Según Clemente (2013) “proporcionan un importante cauce para transmitir las distintas visiones culturales de la realidad”. En lo que respecta a la organización nos referimos a la jerarquización y presentación de los contenidos al alumnado. “En el nivel CINE 1 (especialmente en los primeros años), las actividades educativas suelen estar organizadas por unidades, proyectos o amplias áreas de aprendizaje, donde se aplica usualmente un enfoque integrado de instrucción en lugar de asignaturas específicas” (UNESCO Institute for Statistics, 2012, p. 32). Por lo general se presentan en forma de materias pero puede realizarse también de forma globalizada, por proyectos o interdisciplinariamente (Feito 2010). De acuerdo con las afirmaciones previas, el Real Decreto 95/2022 establece que la etapa de Educación Infantil se organiza en torno en tres áreas esenciales de conocimiento: Crecimiento en Armonía, Descubrimiento y Exploración del Entorno, y Comunicación y Representación de la Realidad. Éstas, no son independientes unas de otras, sino que se interconectan y se trabajan de forma conjunta para dar pie al desarrollo integral del alumnado en los aspectos cognitivo, emocional y social. Es por ello que al hablar de

este nivel educativo, hablamos de un enfoque holístico donde el conocimiento se presenta al alumno de forma globalizada.

Al hablar de secuenciación nos referimos a la forma de impartir los contenidos en función del grado de complejidad o trascendencia de unos en relación a otros con respecto al tiempo del que se dispone. Puede hacerse de diversas maneras, si bien algunos contenidos, debido a su naturaleza, son más fáciles de encajar en ciertos tipos de secuenciación que otros. Algunas de las formas de secuenciación más conocidas y comunes son: de lo simple a lo complejo, de un todo hacia las partes, cronológicamente, por orden explicativo, por secuencias y por secuencias en espiral.

Para llegar a conseguir los objetivos propuestos, la planificación de las experiencias dentro del aula es primordial, y es lo que conocemos por actividades. Siguiendo las palabras de Doyle (1986): “el currículum existe en el aula en forma de tareas académicas que los docentes asignan a los estudiantes en razón de la materia”. Podemos decir que son el eje y parte central de la práctica educativa, pues es donde realmente se ve reflejada de forma explícita la combinación de todos los elementos del currículum. Son a su vez la oportunidad ideal brindada a un docente para la toma de decisiones y plasmación de intenciones curriculares asociada al resto de apartados mencionados previamente de los que estas dependen. Las actividades están ligadas a una evaluación que defina en mayor o menor medida el grado de alcance y consecución de los objetivos propuestos.

Finalmente, el último punto a tratar de las partes que conforman los itinerarios curriculares será la evaluación, entendiendo la misma como una práctica que según Gimeno (2008) “se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada” (p.7). En el caso de educación para la primera infancia y en relación a la globalización de esta etapa, las nuevas corrientes contemplan que la evaluación debe considerar al alumno en su totalidad, esto es, una evaluación holística que abarque todos los aspectos tanto de su personalidad como de su aprendizaje, huyendo de las formas de evaluación tradicionales que impiden la comprensión de su progreso en situaciones educativas naturales (Gimeno, 2008). De la misma manera, el autor destaca la trascendencia de una

evaluación informal y continua, en la que el profesor puede alcanzar un alto conocimiento del progreso de sus alumnos así como de las dificultades.

F. Documentos oficiales estatales

La Constitución española de 1978, en su artículo 2, recoge que España es un estado unitario (Constitución Española, 1978, art.2) si bien según su artículo 137 contempla que “El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan” por lo que podemos considerar que España es estado unitario descentralizado. En lo relativo a la educación está recogida en el artículo 27 del Título I Capítulo segundo de los derechos y deberes fundamentales de la Constitución (Constitución Española, 1978, art. 27) Al tratarse de un derecho fundamental se regula, según el artículo 81 de la misma, por una ley orgánica. Así, la educación está regulada en España por la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y, en concreto, la Educación Infantil está desarrollada en el Real Decreto 95/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil limitándose las Comunidades Autónomas a fijar el currículo para su territorio en base a la legislación nacional.

Por lo que respecta Suiza, también conocida como la Confederación Helvética, nos referimos a un Estado federal con tres entidades político-administrativas: la Confederación, veinte cantones y seis semicantones (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2023). La Constitución Federal Suiza de 1999, en su artículo 62 garantiza la educación indicando que la educación pública es competencia de los cantones. (Federal Constitution, 1999, art, 62). Dada esta característica de la competencia en educación de cada cantón, por medio del Concordato Intercantonal HarmoS se decidió mejorar la calidad de la enseñanza obligatoria planteando objetivos en común para evitar barreras que impidiesen la movilidad por los cantones de lengua alemana en 2009 (Rodríguez R. de Flückiger, B, 2018). Este acuerdo denominado *Lehrplan21* (*Plan de estudios21*) define las enseñanzas de cada curso y de cada asignatura si bien deja libertad a los profesores para impartir los contenidos de la forma que ellos elijan. Cada cantón o grupo de cantones (ya que en ocasiones se agrupan en función del idioma o dialecto empleado en la zona) lo ha adaptado a sus necesidades. Para el desarrollo de un único plan de estudios unificado en el país, lo que conocemos ahora como *Lehrplan21*, la

Conferencia Alemana-Suiza de Directores Educativos (D-EDK) creó el documento *Lehrplan21* entre los años de 2010 y 2014. Se trataba del primer plan de estudios común para las escuelas primarias, en el cual tanto los veintinueve cantones alemanes como los multilingües atendieron al artículo 62 de la Constitución Federal conciliando unos objetivos comunes para la escuela. En otoño de 2014, los directores de educación suizos de habla alemana aprobaron el modelo del *Lehrplan21*, pero desde aquel momento ha sido cada cantón de forma deliberada el que ha decidido introducirlo en mayor o menor medida atendiendo a sus bases jurídicas. Por este motivo existen simultáneamente un modelo oficial y diferentes versiones cantonales (D-EDK, 2014). Las escuelas primarias de los cantones germanoparlantes tienen definidos y armonizados objetivos con el *Lehrplan21*, hecho este que está en concordancia con la política educativa de la Constitución Federal (BV art.62, párrafo 4)

5. OBJETIVOS

Generales:

- Comparar el modelo de enseñanza que se imparte para la primera infancia en España con el de Suiza a través del análisis de sus respectivos currículum.
- Seleccionar características no comunes beneficiosas y aplicables a nuestro sistema educativo.

Específicos:

- Comparar fundamentos filosóficos y pedagógicos de cada sistema educativo.
- Explorar la estructura y organización de los sistemas educativos de cada país.
- Profundizar en la influencia del factor social en la modelación de los currículum.
- Explorar el enfoque otorgado a la inclusión y diversidad en los currículum.
- Identificar buenas prácticas específicas y comunes en la redacción de los dos itinerarios curriculares.

6. METODOLOGÍA

Cuando nos referimos a la metodología hacemos alusión a la manera en que analizaremos y abordaremos la comparativa de los sistemas español y suizo en este trabajo, indagando en sus currículum. Debido a la naturaleza del proyecto, hablamos de una metodología cualitativa, pues este tipo de metodología requerirá una descripción y comparación de los elementos fundamentales de cada itinerario curricular, como lo son la estructura, los objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares, los principios de enseñanza, entre otros. Atendiendo a los elementos del currículum mencionados previamente podemos construir un marco comparativo en base a las especificaciones curriculares de ambos sistemas educativos que nos permitirá la comparación entre ambos modelos. De esta forma, en el presente trabajo se estudiará y dará prioridad a la concreción de la evaluación en cada modelo curricular. En particular, se llevará a cabo un análisis mixto y comparativo a su vez entre los documentos, ya que se tratarán a fondo las similitudes y diferencias existentes simultáneamente entre ellos y se seleccionarán los aspectos relevantes para posteriormente ofrecer una lista de buenas prácticas aplicables a nuestro sistema educativo. “Los análisis comparativos de currículum a nivel internacional tienen una larga tradición que se apoya en el interés por mejorar la educación” (Vázquez-Ben & Bugallo-Rodríguez, 2018, p. 2).

Con la intención de llevar a cabo una investigación que abarque todos los aspectos, y a su vez, los más relevantes del tema que nos ocupa, se ha realizado un análisis comparativo pormenorizado atendiendo a los parámetros que se muestran en la *Tabla 2*, presentada a continuación. La finalidad es concretar qué itinerario curricular ofrece y facilita un proceso de enseñanza de calidad y más favorable para el alumno llegado el caso, y elaborar una conclusión lo más objetiva posible para posteriormente determinar qué buenas prácticas serían transferibles.

Tabla 2. Recopilación de aspectos comparados en el trabajo (véase Anexo 3).

Tabla 3	Comparativa en características generales entre el sistema educativo suizo y español
Tabla 4	Comparativa en aspectos concretos de ambos sistemas.
Tabla 5	Comparativa en medidas de atención a la diversidad entre ambos sistemas.
Tabla 6	Comparativa en las enseñanzas de religión.
Tabla 7	Uso de la lengua vehicular para la enseñanza y segunda lengua extranjera.
Tabla 8	Comparativa en el enfoque del Desarrollo Sostenible en ambos sistemas atendiendo a sus principios.
Tabla 9	Comparativa en la estructura de áreas y métodos de evaluación.
Tabla 10	Resultados del rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias según el informe PISA 2022.
Tabla 11	Suiza - Inversión en gasto público.
Tabla 12	España - Inversión en gasto público.

Fuente: Elaboración propia.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El derecho a la Educación es reconocido por ambos países, Suiza y España, en sus respectivas normas fundamentales: Constitución federal suiza de 1999, en su artículo 19 y Constitución española de 1978 en el artículo 27, si bien, la organización territorial de cada uno de ellos, entre otros aspectos, condiciona la regulación de este derecho lo que hace que encontremos diferencias estructurales desde la base en sus sistemas educativos. Al ser Suiza un estado federal integrado por 21 cantones y 6

semicantones, supone que cada cantón tiene libertad para regular su propio sistema educativo tal y como lo reconoce su propia Constitución en su artículo 62, mientras que España, al ser un estado unitario descentralizado, integrado por 17 comunidades autónomas y 2 ciudades autónomas, es su propia carta magna la que establece que la educación se regulará por una ley orgánica, hecho este que hace que sea el estado quien elabore el marco para todo el país, limitándose las comunidades autónomas a desarrollar los currículum para su territorio. Nos encontramos, por tanto, por un lado con un itinerario curricular, como es el español, donde el estado define el currículum y las enseñanzas mínimas de cada etapa educativa, siendo todo ello de obligado cumplimiento, limitándose las comunidades autónomas a establecer dicho currículum para su ámbito territorial, si bien incluyendo los aspectos básicos ya marcados y, por otro con el sistema educativo suizo dentro del cual, de conformidad con su ordenamiento territorial, dada la independencia de los cantones, cada uno puede tener su currículum, si bien en el intento de armonizar voluntariamente suscribieron, en el caso de los germanoparlantes, acogerse al *Lehrplan21* tras el acuerdo de HarmoS. Nos encontramos por tanto con un itinerario curricular centralizado, obligatorio y común para todo el territorio nacional, como es el caso del español y otro armonizado y surgido de la voluntad de los cantones suscribientes de regirse por el mismo, como es el caso suizo. Esto se aplica tanto a la educación infantil como al resto de etapas formativas (véase en el Anexo 3, Tabla 3).

Destaca, en lo relativo a la organización de centros, lo que a horarios se refiere, teniendo en cuenta que en España este aspecto ya se regula a nivel autonómico y, a su vez, llama la atención la diferencia en los horarios en ambos países, marcado el suizo por las pausas de recreo y almuerzo más extensas, que llevan a una jornada lectiva algo más larga, mientras que en España las pausas son menos extensas, sin existir un largo receso para el almuerzo, si bien se sigue la tendencia habitual española en lo relativo a pautas horarias que difieren con respecto al horario que lleva la mayor parte del continente europeo (véase en el Anexo 3, Tabla 3).

Centrándonos en ambos sistemas se aprecia la similitud en lo que respecta a la responsabilidad educativa, compartida entre tutores legales y profesores de Suiza y marcada por una estrecha cooperación entre los agentes educativos mientras que en el

caso de España también se promueve similarmente la cooperación entre los agentes implicados (véase en el Anexo 3, Tabla 3).

Pasando a métodos de enseñanza, encontramos por un lado una amplia gama de métodos de enseñanza y técnicas de apoyo como forma de responder a la heterogeneidad del alumnado, factor este muy presente en el currículo del país suizo. Entre todos los métodos, llama la atención la presencia de las aulas multigrado (*Mehrjahrgangsklasse*) concibiendo la diversidad en el aula como herramienta clave en la enseñanza que, empleada correctamente, favorece un aprendizaje mutuo entre unos y otros alumnos además de promover habilidades sociales entre ellos. De la misma manera, es importante mencionar el énfasis e importancia otorgadas al papel del juego en el sistema educativo suizo, contemplando lo siguiente el *Lehrplan21* (2014): “A través del juego, muchos niños pueden sumergirse en una tarea o papel durante un largo periodo de tiempo, mantener un alto nivel de concentración y adquirir conocimientos específicos” (p.23). En contraste, España se enfoca principalmente en la proporción de experiencias educativas positivas en un ambiente de afecto y confianza, se centra en juegos que potencian la autoestima y la integración en sociedad del alumnado. El caso de la agrupación de alumnos de diferente edad en un mismo aula como método educativo se da en España pero en el medio rural, tratándose de aulas multiedad, donde alumnos de diferentes edades, pero no necesariamente de diferente nivel, se encuentran en un mismo aula por necesidad, ya que por lo general en dichas zonas no se alcanza el número de asistencia mínima para formar una única clase para cada uno de esos niveles.

Continuando por los valores y principios, destacamos las bases del sistema suizo, marcado por valores cristianos, humanistas y democráticos, si bien se mantiene neutral en lo que respecta a religión y política. Se hace alusión a la igualdad de oportunidades y de género, la no discriminación, así como la justicia social y el respeto mutuo frente a culturas y formas de vida. Por otro lado, España, fundamenta los derechos de la infancia en base a la Convención sobre los Derechos del Niño. De esta forma, se promueven entre otras cosas, una igualdad de derechos y oportunidades, como el anterior sistema, además de la paz y el respeto por los derechos humanos y por la diversidad afectivo-sexual y familiar, fomentando la participación activa en la sociedad. Relacionado con este tema se encuentran estrechamente relacionados los fines de la escuela y de la educación, se observa por su parte, que Suiza se centra en proporcionar a

los alumnos experiencias culturales y socialmente adecuadas, y apoyar a los niños en el desarrollo de interés y talentos individuales. Se espera que el sistema pueda ofrecer oportunidades de aprendizaje en diferentes niveles y despertar la motivación. Por otra parte, el sistema educativo de España está diseñado para promover el desarrollo integral de la personalidad y las capacidades del educando y para fomentar el respeto de los derechos y libertades fundamentales, los valores democráticos y la cultura de la paz y el respeto a los derechos humanos. Se atiende en especial a la intención de inculcar la capacidad de autorregulación del aprendizaje del alumno, la creatividad, y el espíritu emprendedor (*véase en el Anexo 3, Tabla 4*).

A continuación nos adentraremos en el análisis y nivel de concreción otorgado a las medidas de atención a la diversidad en cada destino. Por un lado, en Suiza los cantones son los responsables de los aspectos técnicos, legales y financieros e intentan armonizar la normativa con el Acuerdo HarmoS o acuerdo de cooperación NEE, mientras que en España es el gobierno central el que regula este marco. Ambos países tienen como objetivo general una educación inclusiva. De la misma manera, los dos sistemas parten de la escolarización integradora recurriendo a la escolarización especial si no hay posibilidades en la ordinaria. En este sentido, el sistema suizo contempla medidas desde los 0 años en lo que a educación se refiere, partiendo el español desde los 3 años. En lo que respecta a educación general, todos los grupos con discapacidad o especialmente vulnerables tienen cabida en ambos sistemas, si bien el sistema suizo requiere el informe SAV previo que condiciona la escolarización en un centro ordinario o especial. En esta dimensión, en el sistema español la escolarización en un centro ordinario con aplicación de medidas ordinarias no requiere evaluación pedagógica previa, pero sí lo requiere la adopción de medidas extraordinarias. Con respecto a los requisitos de admisión en los centros específicos en la educación obligatoria, ambos sistemas requieren, como se mencionó previamente, una evaluación y diagnóstico previo, aunque en el caso de España si los padres o tutores legales no están de acuerdo, es la inspección educativa la encargada de tomar la decisión. En el caso de Suiza, destacan las pruebas estandarizadas para comprobar la situación del alumno en entornos de desventaja social respecto a los estándares establecidos (*véase en el Anexo 3, Tabla 5*).

Pasando a las agrupaciones de alumnado con necesidades educativas especiales, por un lado en Suiza se condicionan más por las necesidades educativas que por la edad, pese a la existencia de grupos de edad. En el caso de España, existiendo flexibilidad, parten de los grupos de edad de la educación obligatoria contemplando además un programa de transición desde el fin de la enseñanza obligatoria hasta los 21 años. En la misma línea de adaptación, mencionar que mientras que en Suiza se adapta el sistema a las capacidades del alumnado, en España se parte del currículum para hacer las adaptaciones pertinentes. Por último y en relación a la orientación y asesoramiento, encontramos la orientación académica suiza que se limita a la relación alumno-centro, mientras que en España está regulada y se especifica concretamente cómo debe darse. Además, en el caso de este último país, si existe la necesidad de una intervención terapéutica hay que derivar al alumno a servicios externos (*véase en el Anexo 3, Tabla 5*).

En cuanto a la enseñanza de religión, llama la atención el hecho de que el *Lehrplan21* en Suiza considere los valores de la religión cristiana para fundamentar su enseñanza a pesar de luego declarar la neutralidad de confesiones y religiones; de hecho, la asignatura que podría equivaler en España a la de religión sería la denominada “Ética, religiones y comunidad” que, como su nombre indica, aborda las religiones en sentido amplio. Por su parte, en España si bien los centros tienen la obligación de impartir religión, cursarla es voluntaria (*véase en el Anexo 3, Tabla 6*).

En otro orden de cosas, el multilingüismo suizo marca diferencias en el sistema educativo en lo relativo a la lengua vehicular para impartir las enseñanzas. Así, mientras que en Suiza, según su *Lehrplan21* se adquieren competencias globales en una lengua oficial, en este caso en alemán, por otra parte también se imparten competencias básicas en una segunda lengua nacional y tiene cabida otra lengua extranjera. Por su parte, en España las administraciones públicas garantizan las enseñanzas en castellano y en las lenguas cooficiales allí donde haya, además de fomentar la “aproximación” a una lengua extranjera (*véase en el Anexo 3, Tabla 7*).

Por su parte, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un principio rector del *Lehrplan21* suizo de los que deriva el apartado Educación Para El Desarrollo Sostenible con siete temas transversales, mientras que la legislación educativa española

no los menciona como tal, si bien tanto de la exposición de motivos de la LOMLOE, como de su articulado, podemos deducir que han sido tenidos en cuenta algunos de ellos como principios pedagógicos, como puede ser la educación en valores o la educación para el consumo responsable entre otros (*véase en el Anexo 3, Tabla 8*).

En lo que respecta a organización y evaluación de aprendizajes, ambos sistemas educativos enfatizan la evaluación formativa continua utilizando métodos que involucran a la comunidad educativa y promueven el desarrollo integral de los estudiantes. Suiza se centra en competencias específicas e interdisciplinarias, siendo en el caso de la educación preescolar lo más importante los nueve enfoques orientados al desarrollo y áreas temáticas (*véase en el Anexo 2, Imagen 9*). En este país, se realizan evaluaciones normativas y detalladas, mientras que España organiza planes de estudio en áreas experienciales y las evaluaciones se centran en la mejora continua del proceso educativo y la participación activa de padres y tutores. La evaluación adquiere más importancia en el sistema educativo suizo al servir de selección, por lo que es más exhaustiva y se convierte en una herramienta para el profesorado para aplicar el plan de estudios correspondiente. El estudiante está siendo continuamente evaluado y de los resultados de la evaluación depende el promocionar, si bien, en el caso que nos ocupa, para dar el salto a la educación primaria existe la posibilidad de que el alumno no promocione si así es considerado tras evaluarle. Este hecho hace que el alumnado que entre en la Educación Primaria sea más homogéneo. En España, al no ser obligatoria la Educación Infantil, y no haber ningún tipo de evaluación, hace las clases de la primera etapa de primaria resultan más heterogéneas en cuanto a nivel educativo (*véase en el Anexo 3, Tabla 9*).

8. CONCLUSIONES

Partiendo de la base de que el curriculum de un país puede ser fiel reflejo de la idiosincrasia del mismo, un itinerario curricular puede tener elementos diferenciales de complicada transferencia para otros sistemas, mas no todos lo son. De ahí el hecho de abordar comparativas y análisis para poder adoptar prácticas exitosas de unas a otras estructuras educativas. No obstante, para llegar a este fin previamente hay que proceder

a su análisis y comparación con la finalidad de llegar a conclusiones acertadas en la medida de lo posible.

Hemos comparado un sistema educativo de un estado federal, como es Suiza, con otro sistema de un estado unitario descentralizado, como es España y, si bien ambos forman parte de democracias de países avanzados, como rasgo general diferenciador partimos de un itinerario curricular homogéneo, como es el español, frente a diferentes itinerarios curriculares cantonales del sistema suizo, donde, detectada la limitación que este hecho supone han armonizado currículum y en términos de organización territorial, que es una diferencia importante entre ambos países, debido a que condiciona la organización de sus sistemas educativos. De hecho, mientras el peso de la educación cae en cada cantón en Suiza, es el gobierno central en España el que, con la legislación pertinente, regula las directrices básicas de la educación en todo el país. Esto hace, en definitiva, que la educación sea más homogénea en España.

Para poder formar una conclusión lo más objetiva posible nos basaremos en los resultados ofrecidos por el informe del “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos” (PISA). Si tomamos como referencia el lugar que ocupa cada uno de los países en el informe de la OECD (2023) tras las pruebas realizadas a alumnado de 15 años en matemáticas, ciencia y lectura, llama poderosamente la atención que la Confederación Helvética venga ocupando año tras año los primeros lugares de la tabla a diferencia de España. Así, sin entrar en cada una de las materias, un rasgo diferenciador y que llama poderosamente la atención es la evaluación y, en vistas de obtener mejores resultados académicos que, a su vez, son los que se reflejan en PISA, podría tenerse en consideración la evaluación en sentido estricto que permitiese o no promocionar al alumno después de una evaluación exhaustiva. Es cierto que las personas que participan en las pruebas se encuentran cursando enseñanzas medias en general, pero esto no quiere decir que estos datos no sean relevantes en relación con la Educación Infantil pues la educación no solo se debe medir en una etapa, sino que tiene que ser evaluada a lo largo de un aprendizaje e, incluso, a lo largo de toda la vida, por lo que podemos afirmar que en esos resultados también está reflejada la enseñanza recibida en los primeros años.

Por su parte, si hablamos del valor absoluto de la inversión en educación (Datosmacro, s.f.) se puede apreciar que la cifra de España es superior a la suiza, sin

embargo, y en términos relativos, Suiza destina un mayor porcentaje del PIB a la educación. Podemos deducir, por tanto, que la diferencia en el porcentaje del PIB, no siendo despreciable la inversión española, muestra las prioridades y estructuras económicas de cada uno de los dos países (*véase en el Anexo 2, Gráficos 6 y 7*) (*véase en el Anexo 3, Tablas 11 y 12*).

Por último, destacar de ambos sistemas la importancia que le dan a la persona en el sistema educativo, pues ambos pretenden el desarrollo integral en armonía con el entorno. Es aquí cuando cabe mencionar la diferencia entre ambos itinerarios curriculares en lo que a enfoque respecta. Atendiendo a Hofmann (2014) y basándonos en estas preguntas:

¿Qué conocimientos en las escuelas (y por qué)? ¿Cómo se adaptaron y modificaron estos conocimientos las escuelas y por las escuelas? ¿En qué medida difundieron estos conocimientos las escuelas? ¿Quién participó en los procesos de transferencia y transformación y de qué forma? (p.231).

De esta forma, y tratando de dar respuesta a las anteriores preguntas, podemos ratificar que ambos países atienden a un enfoque sociológico, pues diseñan sus itinerarios atendiendo a las necesidades y contexto de sus sociedades, focalizándose en conceptos como la igualdad de oportunidades o la adaptación a la diversidad, además emplear un gran énfasis en competencias prácticas por parte de Suiza y competencias básicas en el caso de España. Sin embargo, su forma de abordar e implementar dichos conceptos difiere. Resaltar como aspecto destacable en lo que se refiere a un itinerario curricular que vela por los intereses del alumnado, la atención que presta el modelo suizo por crear un único plan educativo lo más homogéneo posible que unifica las enseñanzas más allá de las diferencias territoriales del país. De esta forma, tratan de dar respuesta a las dificultades de adaptación del alumnado que se ve en la obligación de mudarse ya sea dentro de las fronteras del propio país o desde otro lugar en dirección a Suiza.

Para concluir, y en lo relativo a la posibilidad de transferencia de buenas prácticas del itinerario curricular suizo al itinerario curricular español y, en particular, a la etapa de Infantil aunque también extrapolable a otras etapas, valoramos

profundamente la unificación voluntaria por parte de los cantones de sus currículum en un único plan con el objetivo, entre otros, de que existan las mínimas diferencias posibles entre el alumnado de los cantones para facilitar la adaptación de nuevos alumnos. En España, el desarrollo por parte de las comunidades autónomas de los currículum puede ocasionar el efecto contrario. Llama poderosamente la atención y lo encontramos transferible al sistema educativo español, y, en particular, a la Educación Infantil el hecho de no trabajar con gran cantidad de materiales evaluables como lo son las fichas en España y, en su defecto, valorar y dar gran cabida al juego en todas sus manifestaciones, como manera de aprender de forma autónoma, propiciando una evaluación centrada en la observación del desarrollo del alumno. Por otra parte, las clases multinivel generan muy buenos resultados en la educación suiza ya que el hecho de coincidir alumnos de diferentes edades fomenta la interacción y el aprendizaje de una forma innovadora, por lo que sería una propuesta interesante para tener en cuenta y ser llevada a cabo de forma más sistemática en el sistema español.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Jiménez, L. (2011). Educación y desarrollo humano. Hacia un modelo educativo pertinente. *Revista de Educación y desarrollo*, 19, 43-50.
https://colegiocmo.com.mx/diplomado/DFPAS-13.6/DFPAS_13.6_Documento_01.pdf
- Angulo, J. F., & Blanco, N. (1994). Teoría y desarrollo del currículum (pp. 79-110). Málaga: Aljibe.
https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Salinas_Unidad_2.pdf
- Apple, M. W. (1981). Curricular form and the logic of technical control. *Economic and Industrial Democracy*, 2(3), 293-319.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143831X8123002>
- Apple, M. W. (1966). *Política cultural y Educación*. Madrid. Morata.
- Ariza, M. R. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, (10).
<http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1008pdf.pdf>
- Bernstein, B. (1985). Clasificación Y Enmarcacion Del Conocimiento Educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15).
<https://doi.org/10.17227/01203916.5118>
- Bobbit, F. (1919). *The Curriculum*. Boston. Houghton Mifflin.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3004325>
- Bundesamt für Statistik. (2024, 13 mayo). Kinder unter 13 Jahren, die familienergänzend betreut werden, nach Betreuungsform und Alter - 2022. [Diagrama] Bundesamt Für Statistik.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung.assetdetail.31726520.html>

Bundesamt für Statistik. (2024, 27 febrero). Schulen nach Bildungsstufe [Gráfico].

Bundesamt Für Statistik.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsinstitutionen/schulen.html>

Camacho, K., Lau, S., Llanos, M. T., & Pozo, X. (2022). El modelo nórdico: mitos y realidades. *Desafíos: Economía Y Empresa* (2002), 36-45.

<https://doi.org/10.26439/ddee2022.n002.5728>

Clemente, M. (2013). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269-293).

Morata. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2953158>

Colmenar Orzaes, C. (2010). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia De La Educación*, 10.

Recuperado a partir de
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6914c>

Constitución Española [Boletín Oficial del Estado] núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Datosmacro. (s. f.). España - Gasto público 2022. Datosmacro.com

<https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/espana#:~:text=El%20gasto%20p%C3%ABblico%20en%20Espa%C3%B1a,47%2C4%25%20del%20PIB>

Datosmacro. (s. f.). España - Gasto público 2022. Datosmacro.com

<https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/espana#:~:text=El%20gasto%20p%C3%ABblico%20en%20Espa%C3%B1a,47%2C4%25%20del%20PIB>

Datosmacro. (s. f.). Suiza - Gasto público 2022. Datosmacro.com.

<https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/suiza#:~:text=El%20gasto%20p%C3%ABblico%20en%20Suiza,35%2C8%25%20del%20PIB>

- Datosmacro. (s. f.). Suiza - Gasto público 2022. Datosmacro.com
<https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/suiza#:~:text=El%20gasto%20p%C3%ABlico%20en%20Suiza,35%2C8%25%20del%20PIB>
- Decreto 37/2022 [Boletín Oficial de Castilla y León]. Por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, de 29 de septiembre de 2022.
<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>
- Dewey, J. (1985). Democracy and education (1916). The middle works, 9, 4-58.
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.7312/dewe21010-003/html>
- De Landsheere, V., & De Landsheere, G. (1977). Objetivos de la educación. Oikos-tau, Barcelona, Spain. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/203300>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2014). Lehrplan 21. Recuperado de <https://www.lehrplan21.ch/>
- Disability Discrimination Act (DDA), Federal Law No. 151.3 [The Federal Assembly of the Swiss Confederation], de 13 de diciembre de 2002.
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/en>
- Durkheim, É. (1988). La educación como fenómeno social. Revista Colombiana de Educación, (19).
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5162>
- EDK. (s.f.). Primary level. EDK- CDIP - CDPE - CDEP. Recuperado el 14 de mayo de 2024, de https://www.edk.ch/en/education-system-ch/compulsory/primary?set_language=en
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejūnaitė-Schulmeister, A., Sicurella, A., & Birch, P. (2022). The structure of

- the European education systems 2022/2023: schematic diagrams. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/21002>
- Feito Alonso, R. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/13343>
- Ferrer, F., & Akkari, A. (2000). La educación intercultural en España y en Suiza : un enfoque comparativo. *Revista Española de Educación Comparada*, (6), 285–316. Recuperado a partir de <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7302>
- Gimeno, J. (1988). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). La evaluación en la enseñanza. Comprender y transformar la enseñanza.-(Pedagogía), 334-397. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5599993>
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1KBMPyokxa8C&oi=fnd&pg=PA19&dq=Grundy,+S.+\(1987\).+*Curr%C3%ADculum:+product+of+praxis*.+Londres:+The+Falmer+Press.+\(Trad.+cast.:+Producto+o+praxis+del+curr%C3%ADculum.+Madrid:+Morata,+1991\).&ots=Wzx8jJUIwR&sig=h3gx9izrxZXI8IIC8yfeKtGEyec#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1KBMPyokxa8C&oi=fnd&pg=PA19&dq=Grundy,+S.+(1987).+*Curr%C3%ADculum:+product+of+praxis*.+Londres:+The+Falmer+Press.+(Trad.+cast.:+Producto+o+praxis+del+curr%C3%ADculum.+Madrid:+Morata,+1991).&ots=Wzx8jJUIwR&sig=h3gx9izrxZXI8IIC8yfeKtGEyec#v=onepage&q&f=false)
- Gútiez Cuevas, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista complutense de educación*. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595120101A>

Hofmann, M. (2014). History of education in Switzerland–historic development and current challenges. *Encounters in Theory and History of Education*, 15, 223-237.
https://www.researchgate.net/publication/326579195_History_of_education_in_Switzerland_-_historic_development_and_current_challenges

Hurtado, J. L. (2021). Un nuevo concepto de educación infantil. Editorial Pueblo y Educación.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XxQeEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=etapa+educacion+infantil&ots=OFwyE4Koy2&sig=KiSMZMf60IGaVgDk9VHYODSRzO4#v=onepage&q&f=false>

Instituto Nacional de Estadística. (2024). Evolución de la población por edad [Gráfico].
https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=1381#_tabs-grafico

Kanton Bern (2022). Elterninformation Kindergarten Spanisch.
<https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/bildung-im-kanton-bern/kindergarten-und-volksschule/die-volksschule/media-center-broschueren-und-videos/spanisch.html>

Kirk, G. (1989). *El currículum básico*. Barcelona. Paidós.

Lera Rodríguez, M.J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
<https://idus.us.es/handle/11441/50688>

Ley de Instrucción Pública Moyano (1857). *Gaceta de Madrid*, 1 de octubre de 1857. España. <https://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>

Ley Orgánica 3/2020 [Boletín Oficial del Estado]. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2020.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Ley Orgánica 8/1985 [Boletín Oficial del Estado]. Reguladora del Derecho a la Educación. 3 de julio de 1985.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>

Luna, E. A. y López G. A. (2012). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. Revista Unimar, 29(2), 67-77.

<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/217/193>

Mauri, T., Solé, I., Carmen, L. M. D., & Zabala, A. (1993). El currículum en el centro educativo. Horsori. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/174295>

Ministerio del Interior (s. f.). Acuerdo de Schengen

<https://www.interior.gob.es/openscms/es/servicios-al-ciudadano/tramites-y-gestiones/extranjeria/acuerdo-de-schengen/>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Datos y cifras. Curso 2022-2023*.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881->

Oficina Federal de Estadística de Suiza. (2023, 1 mayo). *Education Statistics 2022* [Publication]. Federal Statistical Office.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/catalogues-databases/publications.assetdetail.24586340.html>

Oficina Federal de Estadística de Suiza. (2021, 28 septiembre). *Educational institutions - 2021 edition*. [Publication] Federal Statistical Office.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/catalogues-databases/publications.assetdetail.18224107.html>

Oficina Federal de Estadística de Suiza. (2018, 30 mayo). *Education Statistics 2017*. [Publication] Federal Statistical Office. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/catalogues-databases/publications.assetdetail.5306746.html>

Oficina Federal de Estadística de Suiza. (2017, 28 septiembre). *Educational institutions - 2017 edition*. [Publication] Federal Statistical Office.. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/catalogues-databases/publications.assetdetail.3463644.html>

ORDEN EDU/1063/2022 [Boletín Oficial de Castilla y León]. Por la que se establece el calendario y el horario escolar para el primer ciclo de educación infantil de los centros de la Comunidad de Castilla y León que lo impartan, de 19 de agosto. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/08/24/pdf/BOCYL-D-24082022-1.pdf>

Pawelek, J. G. (2007). El aprendizaje experiencial. <https://colegiorodriguOficinaFederaldeEstadísticadeSuizaezalberto.com/wp-content/uploads/2022/05/APRENDIZAJE-EXPERIENCIAL.pdf>

Quintana de Uña, D. (1975). La política educativa de España entre 1850 y 1939. *Revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/71412>

Real Academia Española. (2013). Educación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n>

Real Decreto 95/2022 [Boletín Oficial del Estado]. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. 1 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

Restrepo, F. O. O. (1994). John Dewey: filosofía y exigencias de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (12-13), 132-163. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6215>

Rodriguez R. de Flückiger, B. (2018). Un acercamiento al sistema educativo de Suiza: currícula 21 y su implicancia en el desarrollo humano sostenible. *Educación*, 24(2), 147-154. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n2.1328>

Romero, S., & Lugo, M. (2015). Aprendizaje experiencial un enfoque desde el ser en el aula universitaria. *Investigar con y para la sociedad*, 3(3), 1939-1944. Recuperado de lino <http://avanza.uca.es/aidipe2015/libro/volumen3.pdf>

Taba, H. (1987). *Elaboración del currículo: teoría y práctica*.

Toaquiza, V. (2015). Ralfh Tyler, el padre de la evaluación educativa para el aula. *Revista del Instituto de Enseñanza y Aprendizaje*. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_013_0015.pdf

UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Disponible en <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

Vázquez-Ben, L., & Bugallo-Rodríguez, Á. (2018). El modelo de evolución biológica en el curriculum de Educación Primaria: Un análisis comparativo en distintos países. <https://rodin.uca.es/handle/10498/20831>

Vocational and Professional Education and Training Act (VPETA). Federal Law n° 412.10. [The Federal Assembly of the Swiss Confederation], de 13 de diciembre de 2002. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/674/en>

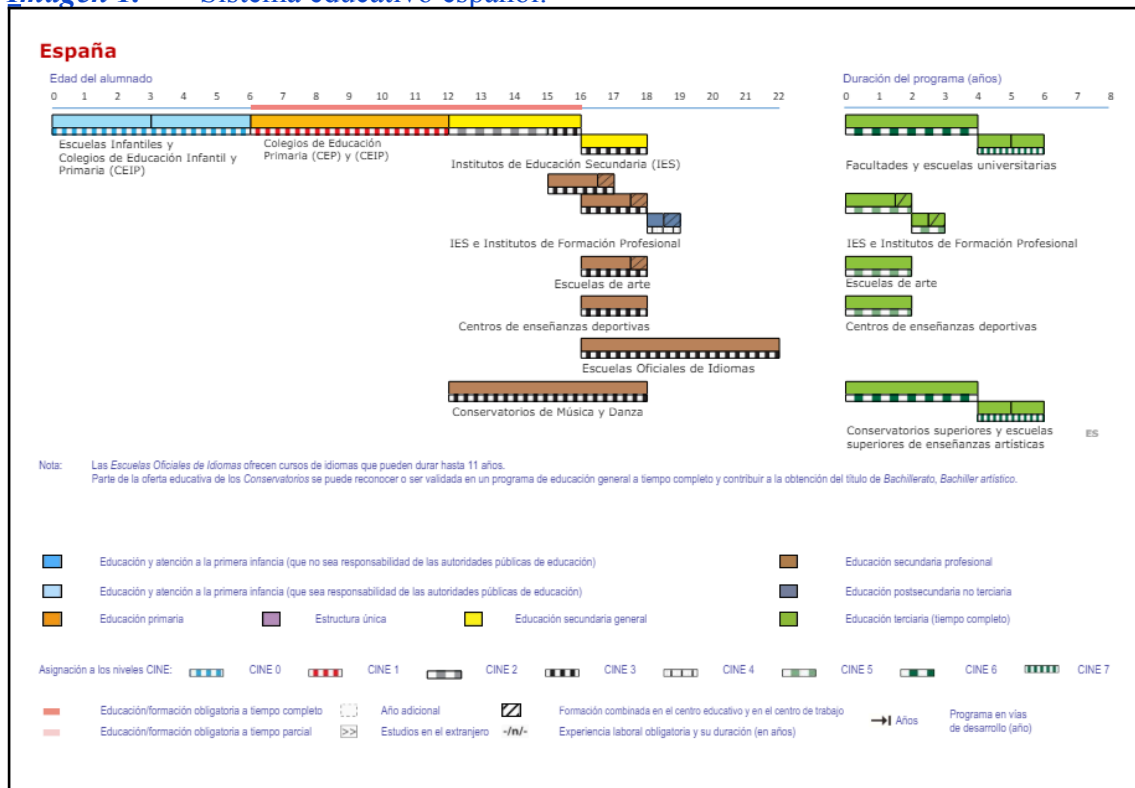
World Bank Open Data (2022). Birth rate, crude (per 1,000 people) - Spain. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.CBRT.IN?end=2021&locations=ES&start=2016&view=chart>

World Bank Open Data (2022). Birth rate, crude (per 1,000 people) - Switzerland. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.CBRT.IN?end=2021&locations=CH&start=2017>

ANEXOS

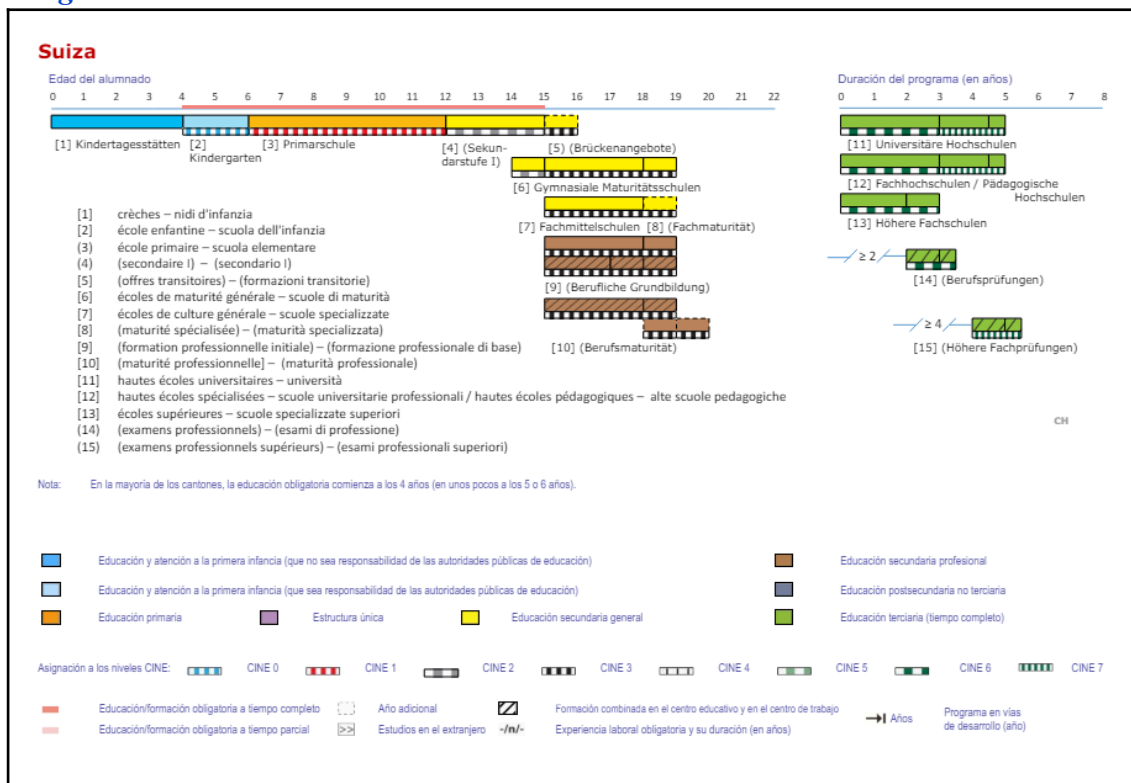
Anexo 1. Imágenes

Imagen 1. Sistema educativo español.



Fuente: EACEA. (2023).

Imagen 2. Sistema educativo suizo.



Fuente: EACEA (2023).

Imagen 3. Evolución de la Educación Infantil en España.

Evolución de la Educación Infantil			
	2011-2012	2016-2017	2021-2022
Alumnado matriculado	1.917.236	1.780.377	1.622.919
Primer ciclo (0-3 años)	446.519	461.391	434.498
Segundo ciclo (3-6 años)	1.470.717	1.318.986	1.188.421
Centros que imparten E. Infantil	22.981	24.077	22.461
Centros públicos	14.758	15.215	14.701
Centros privados	8.223	8.862	7.760

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022).

Imagen 4. Evolución de las tasas de escolaridad en Educación Infantil (<1 año a 3 años).

Evolución de las tasas de escolaridad en Educación Infantil ⁽¹⁾ (Menos de 1 año a 3 años)			
	2011-2012	2016-2017	2021-2022
Menos de 1 año	9,7	10,9	13,5
1 año	31,8	38,4	45,1
2 años	49,8	58,7	63,6
3 años	95,2	96,3	95,2

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022).

Imagen 5. Alumnos y estudiantes, 2021/2022 en Suiza.

Pupils and students, 2021/22						T1
Primary level, lower and upper secondary levels						
Education level	Total	Male	Female	National origin		
				Swiss	Foreign	Un-specified
Compulsory education	987 664	508 142	479 522	715 946	271 285	433
Primary level 1–2 ^{1/2}	182 158	93 865	88 293	129 749	52 343	66
Primary level 3–8 ²	535 434	275 420	260 014	386 853	148 313	268
Lower secondary level	270 072	138 857	131 215	199 344	70 629	99
Basic requirements	69 239	39 219	30 020	43 188	26 034	17
Extended requirements	168 202	81 208	86 994	137 390	30 782	30
Without differentiation ²	32 631	18 430	14 201	18 766	13 813	52

Fuente: OFS (2023).

Imagen 6. Instituciones Educativas por nivel educativo, estatus y cantón 2021/2022.

Educational institutions by educational level, status and canton, 2021/22								
Canton	Compulsory education							
	Primary level 1-2 ²				Primary level 3-8			
	Total	Public	Gov. dependent private	Independent private	Total	Public	Gov. dependent private	Independent private
Total¹	5.434	5.033	11	390	4.603	4.177	20	406

Fuente: OFS (2023).

Imagen 7. Alumnos y estudiantes, 2016/2017 en Suiza.

Pupils and students, 2016/17							T1
Primary level, lower and upper secondary levels							
Education level	Total	Male	Female	National origin			
				Swiss	Foreign	Un-specified	
Compulsory education	936 550	482 013	454 537	682 451	252 702	1 397	
Primary level 1-2 ¹	170 758	87 680	83 078	123 453	46 985	320	
Primary level 3-8	486 813	247 945	238 868	356 193	129 905	715	
Lower secondary level	247 539	125 878	121 661	186 315	60 893	331	
Basic requirements	71 332	40 435	30 897	45 258	25 985	89	
Extended requirements	155 917	74 798	81 119	129 238	26 512	167	
Regardless of level	20 290	10 645	9 645	11 819	8 396	75	
Special education programme	31 440	20 510	10 930	16 490	14 919	31	

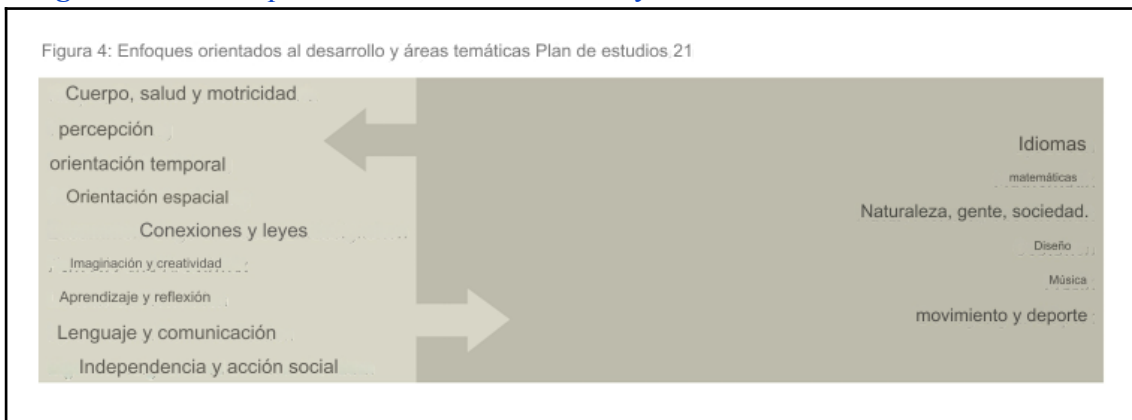
Fuente: OFS (2018).

Imagen 8. Instituciones educativas por nivel educativo, estatus y cantón 2016/2017.

Educational institutions by educational level, status and canton, 2016/17								
Canton	Compulsory education							
	Primary level 1-2 ²				Primary level 3-8			
	Total	Public	Gov. dependent private	Independent private	Total	Public	Gov. dependent private	Independent private
Total¹	5.418	5.077	16	325	4.645	4.286	24	335

Fuente: OFS (2018).

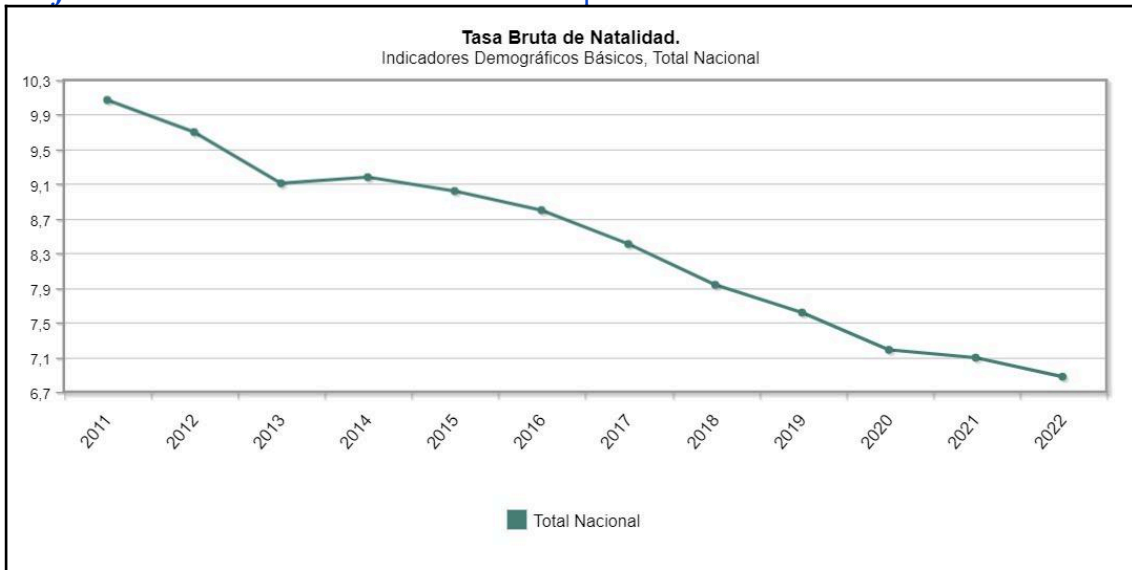
Imagen 9. Enfoques orientados al desarrollo y áreas temáticas. Plan de estudios 21.



Fuente: Lehrplan21 (2014).

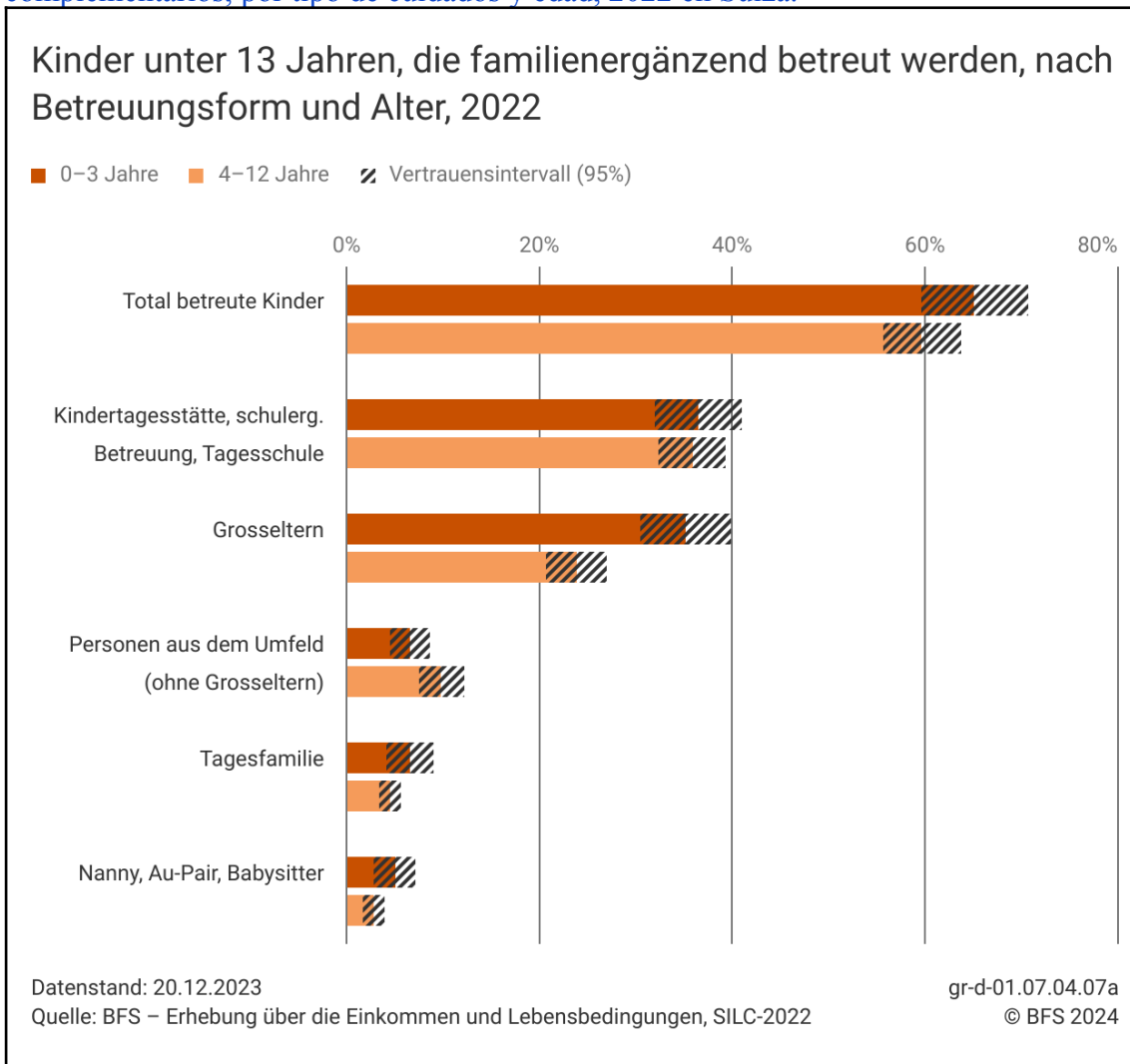
Anexo 2. Gráficos

Gráfico 1. Tasa Bruta de Natalidad en España desde 2011 hasta 2022.



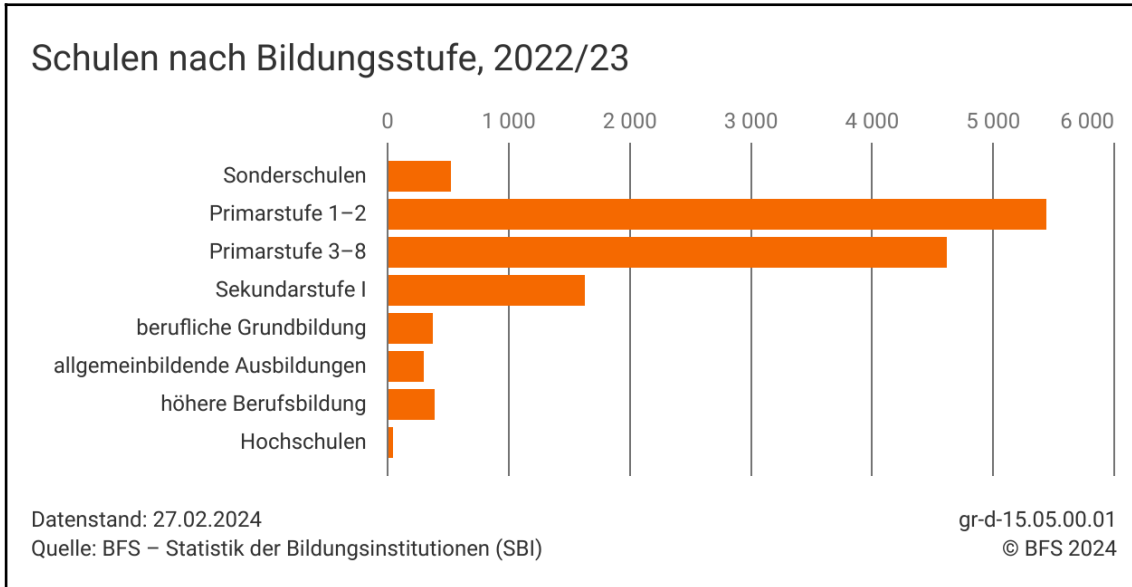
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2024).

Gráfico 2. Niños menores de 13 años que reciben cuidados familiares complementarios, por tipo de cuidados y edad, 2022 en Suiza.



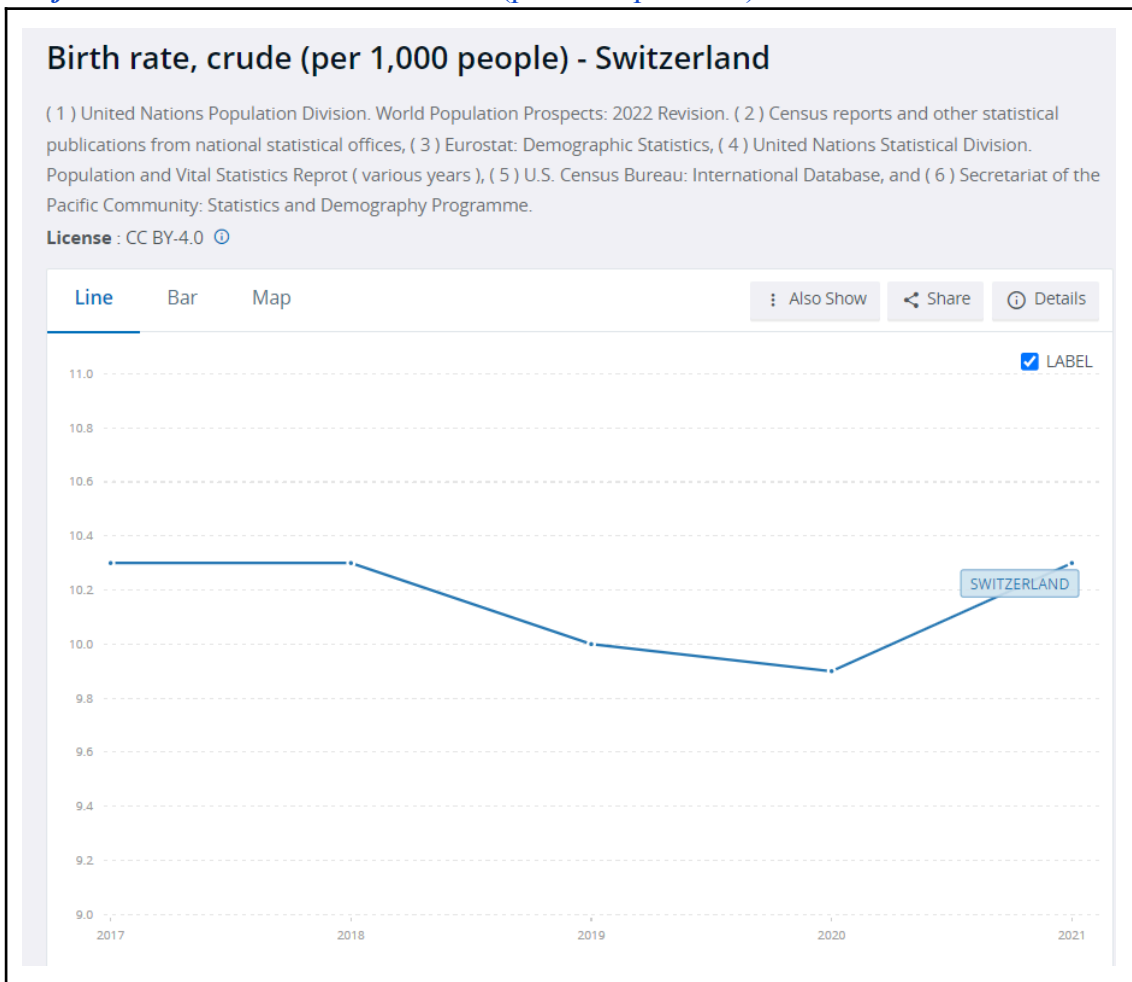
Fuente: Bundesamt für Statistik (2024).

Gráfico 3. Colegios por nivel educativo en Suiza.



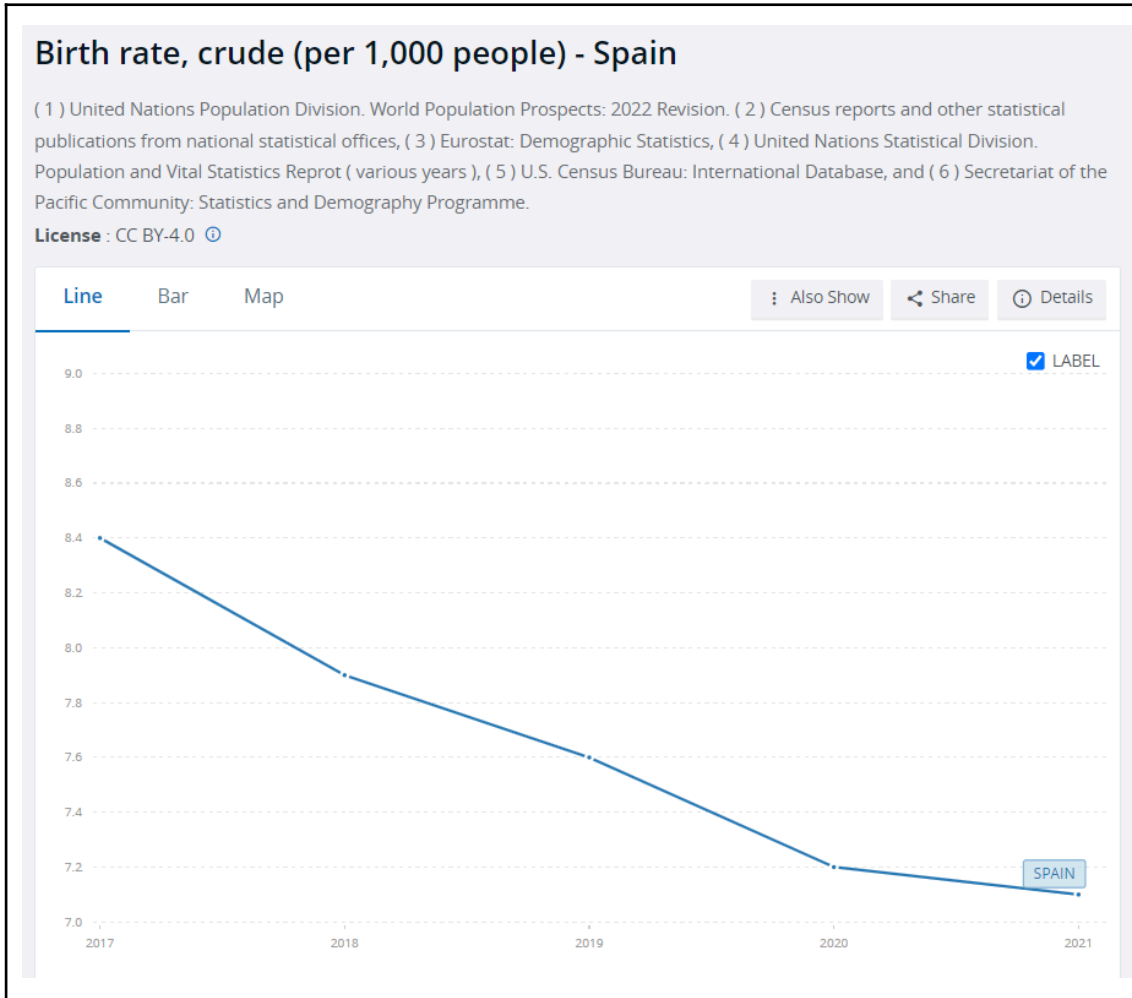
Fuente: Bundesamt für Statistik (2024).

Gráfico 4. Tasa bruta de natalidad (por 1000 personas) Suiza.



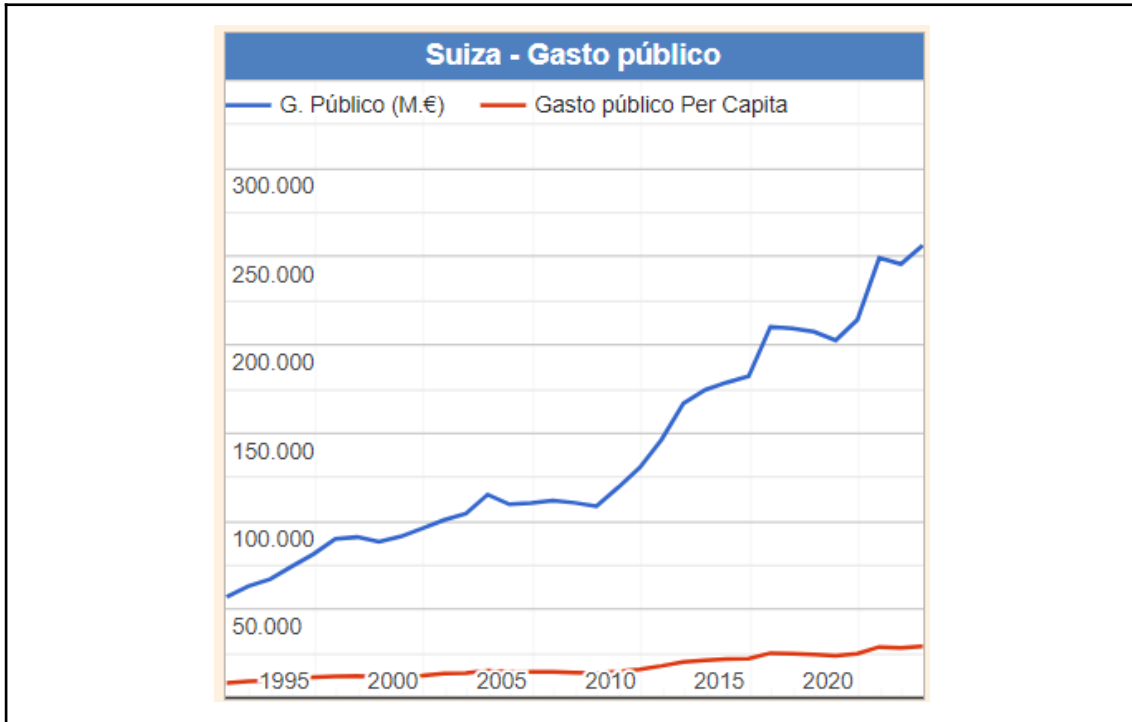
Fuente: World Bank Open Data (2022).

Gráfico 5. Tasa bruta de natalidad (por 1000 personas) - España.



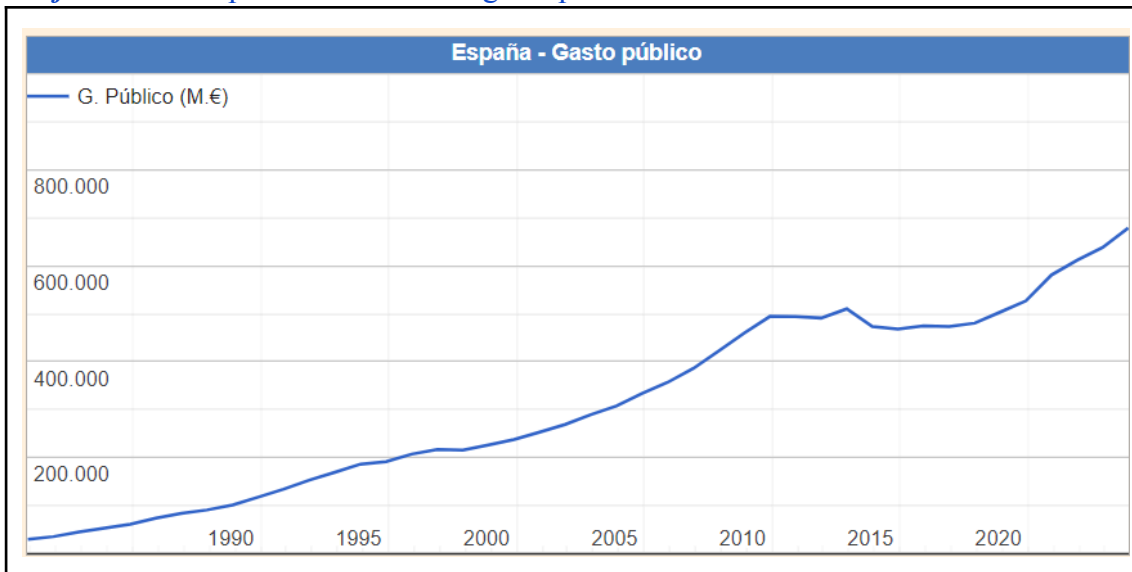
Fuente: World Bank Open Data (2022).

Gráfico 6. Suiza - Inversión en gasto público.



Fuente: Datosmacro (s.f.).

Gráfico 7. España - Inversión en gasto público.



Fuente: Datosmacro (s.f.).

Anexo 3. Tablas

Tabla 3. Comparativa en características generales entre el sistema educativo suizo y español.

	SUIZA	ESPAÑA
ORGANIZACIÓN TERRITORIAL	Estado Federal: 26 cantones y 6 semicantones	Estado Unitario: 17 Comunidades Autónomas y 2 ciudades autónomas.
DERECHO A LA EDUCACIÓN	La educación queda regulada en el artículo 19 de la Sección Segunda del Capítulo I y en el artículo 62 de la Sección Tercera del Capítulo II de la Constitución Federal de 1999.	El derecho a la Educación se contempla en el artículo 27 del Título I Capítulo segundo de los derechos y deberes fundamentales de la Constitución española del 78
RESPONSABILIDAD DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA	Art. 62 de la Constitución federal delega en los cantones la obligación de ofrecer una enseñanza básica, especial y abierta para todos los niños, armonizando un gran número de aspectos.	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 27 de la Constitución española reconoce del derecho a la educación que se regula por ley orgánica. - Art. 6.3 de la LOE modificado por la LOMLOE establece que el gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, fijará los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas - Art. 14 de la LOE modificado por la LOMLOE delega en las CCAA la responsabilidad de la oferta de plazas de la etapa necesaria para la población que lo solicite.
SISTEMA EDUCATIVO	Descentralizado.	Descentralizado.

FINANCIACIÓN DEL GASTO PÚBLICO	90% cantones y municipios	Estado y comunidades autónomas.
IDIOMA	Multilingüe: alemán, francés, italiano o romanche.	<ul style="list-style-type: none"> ● Lengua oficial del Estado: castellano ● Castellano y lengua autonómica en las CCAA con lengua cooficial.
LIBRE ELECCIÓN DE ESCUELA	No. Asignación municipal.	Sí.
PLAN DE ESTUDIOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Cada cantón elabora el propio plan. ● Acuerdo de HarmoS intercantonal surge Lehrplan 21. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El Estado legisla y las CCAA desarrollan. ● Existe un Plan Nacional de Educación Obligatoria.
HORARIO	<p>Sujeto a normativas cantonales y de centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● KG: De lunes a viernes (08:00 a 11:30). Tras la pausa para el almuerzo (11:30-13:30) tienen más lecciones hasta las 15:00. El primer año de jardín de infancia posibilita una reducción del horario escolar bajo previa consulta. ● Horario general educación obligatoria: horario en bloques, de lunes a viernes (8:00 a 12:00). Lecciones con diferente duración con un descanso de duración variable para la comida a mediodía (11:30 o 12:00). En función del curso escolar, algunos días hay clases por la tarde (12:00/12:30 a 15:00). 	<p>Sujeto a normativas autonómicas y de centro.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 1^{er} ciclo: flexibles, varían con el centro/necesidades familiares. De lunes a viernes por la mañana (9:00 a 14:00), pero existe la posibilidad de optar por media jornada, así como la opción a comedor, sin superar en ningún caso las ocho horas y media diarias. ● 2^o ciclo: De lunes a viernes (de 9:00 a 14:00) con opción a horario extendido matutino o vespertino.

Fuente: Eurydice (2023), Decreto 37/2022. ORDEN EDU/1063/2022, *Lehrplan21*(2014), Real Decreto 95/2022. Elaboración propia

Tabla 4. Comparativa en aspectos concretos de ambos sistemas.

	SUIZA	ESPAÑA
COOPERACIÓN ENTRE AGENTES EDUCATIVOS	Mientras que la responsabilidad educativa en sentido estricto recae en los padres y tutores, los profesores asumen la responsabilidad de la educación escolar. La necesidad de cooperación surge de esta responsabilidad compartida.	Art. 14. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres, padres, tutoras o tutores legales, en esta etapa, los centros de Educación Infantil cooperarán estrechamente con ellos, para lo cual arbitrarán las medidas correspondientes.
MÉTODOS	<p>Una variedad de métodos de enseñanza junto con formas adaptadas de apoyo al aprendizaje permiten a los profesores responder a las exigencias y necesidades heterogéneas de los alumnos y a la composición de la clase o del grupo de aprendizaje. Varían las formas de enseñanza y aprendizaje, los esquemas de puesta en escena y el desarrollo de la clase para adaptarse a los objetivos pedagógicos.</p> <p>Las modalidades variables de enseñanza permiten diferenciar los procesos de aprendizaje mediante formas sociales y de interacción y el grado de dirección externa o autodirección que ello permite. Algunas formas de enseñanza que tienen alto potencial de éxito en el aprendizaje si las tareas, la instrucción y el apoyo que las acompaña son de buena calidad, son: la enseñanza frontal en el aula, el trabajo planificado, las formas de aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en el descubrimiento, en problemas y proyectos, la elaboración de diarios de aprendizaje, la inclusión de</p>	<p>Se basarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, dando importancia a las actividades y juegos. <p>Se aplicarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En un ambiente de afecto y confianza para potenciar su autoestima e integración social haciendo mención al establecimiento de un apego seguro.

	<p>elementos de juego en los entornos de aprendizaje, así como el uso de medios didácticos de aprendizaje y de lugares de aprendizaje extraescolares.</p>
<p>VALORES Y PRINCIPIOS</p>	<p>La escuela primaria cumple su mandato educativo en cooperación con los padres y les apoya en su misión educativa. Basándose en derechos fundamentales formulados en la Constitución Federal y en las leyes cantonales sobre la escuela primaria, las escuela se guía por los siguientes valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se basa en valores cristianos, humanistas y democráticos. Es neutral en cuanto a política, religiones y confesiones. - Promueve la igualdad de oportunidades. - Promueve la igualdad de género. - Se opone a toda forma de discriminación. - Despierta y fomenta la comprensión de la justicia social, la democracia y la preservación del entorno natural. - Fomenta el respeto mutuo en la convivencia con otras personas, especialmente en lo que se refiere a culturas, religiones y estilos de vida. - Se basa en las diferentes necesidades de aprendizaje de los niños y jóvenes y trata la diversidad de forma constructiva. - Contribuye a la cohesión social en una sociedad pluralista <p>El art. 1 de la Ley 2/2006 define los principios del sistema educativo español:</p> <p>a) El cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, ratificada el 30 de noviembre de 1990, y sus Protocolos facultativos, reconociendo el interés superior del menor, su derecho a la educación, a no ser discriminado y a participar en las decisiones que les afecten y la obligación del Estado de asegurar sus derechos.</p> <p>a bis) La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.</p> <p>b) La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia.</p>

- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
- h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.
- i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, de cuidados de colaboración social.

- j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.
- l) El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa.
- m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.
- n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.
- o) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.

		<p>p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.</p> <p>q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.</p> <p>r) La educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica.</p>
<p>FINES</p>	<p>La tarea de la escuela es proporcionar a los alumnos experiencias culturales y relacionadas con las asignaturas e impartir competencias básicas relacionadas con las asignaturas e interdisciplinarias. Se anima, acompaña y apoya a los alumnos para que desarrollen sus intereses personales, profundicen en sus talentos individuales y desarrollen su personalidad. La enseñanza de competencias con apoyo social se basa en el nivel de desarrollo de los alumnos. Se ofrecen oportunidades de aprendizaje que tienen en cuenta los distintos niveles de aprendizaje y rendimiento y la heterogeneidad. En todo ello se exige y fomenta la motivación.</p>	<p>El art. 2 de la Ley 2/2006 modificado POR LA LEY 3/2020 contempla lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines: <ol style="list-style-type: none"> a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos. b) La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia. c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como

		<p>en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.</p> <p>d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.</p> <p>e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.</p> <p>f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.</p> <p>g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.</p>
<p>PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS EN LA ETAPA</p>	<p>- Requisitos individuales: los procesos de desarrollo y aprendizaje dependen de los requisitos previos individuales del niño y en la estimulación y el apoyo que recibe. Cuando los niños entran en el 1er ciclo, difieren mucho en cuanto a sus conocimientos, aptitudes, disposición, actitudes y comportamiento, así como en su nivel individual de desarrollo y habilidades lingüísticas.</p>	<p>El art. 6 del Real Decreto 95/2022 recoge los siguientes principios pedagógicos de la etapa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La práctica educativa en esta etapa buscará desarrollar y asentar progresivamente las bases que faciliten el máximo desarrollo de cada niño y de cada niña. 2. Dicha práctica se basará en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas y en la experimentación y el juego. Además, deberá llevarse a cabo en un ambiente de afecto y confianza para potenciar su autoestima

- Heterogeneidad: como base y objetivo para estimular y promover el desarrollo y el aprendizaje de todos los niños. Todos los niños deben poder desarrollar al máximo su potencial.
 - Jugar y aprender: los más pequeños aprenden observando, imitando, participando, creando o hablando. Sus actividades están guiadas principalmente por sus intereses y la motivación de poner a prueba y ampliar sus propias capacidades.
 - Juego libre: representa un campo central y de múltiples capas de aprendizaje que incorpora, estimula y desafía los procesos emocionales, sociales y cognitivos.
- e integración social y el establecimiento de un apego seguro. Así mismo, se velará por garantizar desde el primer contacto una transición positiva desde el entorno familiar al escolar, así como la continuidad entre ciclos y entre etapas.
3. En los dos ciclos de esta etapa, se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, y a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirá la educación en valores.
 4. Asimismo, se incluirán la educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud.
 5. Además, se favorecerá que niños y niñas adquieran autonomía personal y elaboren una imagen de sí mismos positiva, equilibrada e igualitaria y libre de estereotipos discriminatorios.
 6. Las administraciones educativas fomentarán el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades para desarrollar el conjunto de sus potencialidades, respetando la específica cultura de la infancia que definen la Convención sobre los Derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité.
 7. De igual modo, sin que resulte exigible para afrontar la Educación Primaria, se podrá favorecer una primera

	<p>aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación, en la expresión visual y musical y en cualesquiera otras que las administraciones educativas determinen.</p> <p>8. Corresponde a las administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año.</p>
--	---

Fuente: *Lehrplan21* (2014), Ley Orgánica 3/2020, Ley Orgánica 8/1985, Real Decreto 95/2022. Elaboración propia.

Tabla 5. Comparativa en medidas de atención a la diversidad en ambos sistemas.

	SUIZA	ESPAÑA
MARCO LEGAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Constitución Federal ● Ley Federal de igualdad de los derechos de las personas con discapacidad. ● Ley federal de Educación y Formación Profesional VPETA. ● Leyes cantonales: desde 2008 responsables de los aspectos técnicos, legales y financieros de la educación especial y de las medidas. ● Acuerdo intercantonal de cooperación en NEE (Acuerdo NEE). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Constitución Española. ● Ley Orgánica 2/2006 de Educación modificada por la Ley 3/2020 LOMLOE. ● Leyes de las CCAA que desarrollan las normas estatales.
PRINCIPIOS	<ul style="list-style-type: none"> - La educación de necesidades especiales es parte del mandato de educación estatal. - Deben preferirse las soluciones integradoras a la segregación, teniendo en cuenta el bienestar y el potencial de desarrollo del niño o joven y teniendo en cuenta el entorno y la organización escolar. - El principio de educación gratuita se aplica en el campo de la educación especial; se puede pedir a los padres o tutores legales que paguen una contribución financiera para las comidas y el cuidado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las administraciones públicas deben disponer de los medios necesarios para que el alumnado alcance el máximo desarrollo intelectual, social y emocional y - Deben de asegurar los recursos para que el alumnado que requiera atención educativa diferente de la ordinaria pueda alcanzar el máximo desarrollo y en todo caso los objetivos generales establecidos para todos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres o tutores legales están involucrados en el proceso relacionado con la disposición de las medidas de educación especial.
<p>SERVICIOS Y FORMAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación de recuperación en la primera infancia: en un contexto familiar desde el nacimiento hasta dos años después de comenzar la escuela. ● Escolarización integradora: integración a tiempo completo o parcial en una clase ordinaria mediante el uso de medidas de educación especial. ● Clases especiales: sólo se ofrecen en algunos cantones. ● Escuela especial: larga duración y alta intensidad, un alto grado de especialización del personal y un impacto significativo en la vida cotidiana, el entorno o la vida posterior del niño o joven. Las medidas reforzadas están sujetas a un procedimiento de aprobación cantonal. Además, la escolarización especial puede combinarse con el alojamiento. ● Servicios educativos y terapéuticos como logopedia y psicomotricidad. ● Los cantones también organizan el transporte. ● Medidas de integración para familias socialmente desfavorecidas e inmigrantes. <ul style="list-style-type: none"> ● La educación no es obligatoria en España hasta los 6 años si bien la segunda etapa de educación infantil de 3 a 6 años es gratuita y los niños con discapacidad pueden ser escolarizados en colegios ordinarios. ● Desde los 6 escolarización inclusiva con medidas ordinarias y extraordinarias ● Algunos centros ordinarios pueden disponer de clases especiales para personas con discapacidad ● Escolarización especial siempre que no es posible la escolarización en la ordinaria. ● La escolarización ordinaria puede combinarse con la especial. ● La escolarización especial dispone de diferentes servicios que refuerzan el aprendizaje.

PROVISIÓN DE NECESIDADES DE EDUCACIÓN ESPECIAL DENTRO DE LA EDUCACIÓN GENERAL		
GRUPOS OBJETIVOS	<p>Según el ANEE de 0 a 20 años que presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de comenzar la escuela cuando su desarrollo está limitado o que sin apoyo específico no pueden seguir las clases ordinarias - Cuando se establezca que sin apoyo adicional no pueden seguir el <i>currículum</i> general en parte o en absoluto - Grandes dificultades: habilidades sociales, problemas de aprendizaje o rendimiento teniendo en cuenta su contexto - Existe procedimiento de evaluación estandarizada SAV (deriva a escuela ordinaria o especial). 	<p>Alumnado que presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discapacidad o trastornos graves del comportamiento, la comunicación y el lenguaje. - Retraso en el desarrollo. - Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. - Trastornos de atención o aprendizaje. - Una grave falta de conocimiento del idioma de trabajo. - Una situación de vulnerabilidad socioeducativa. - Altas capacidades intelectuales. - Un ingreso tardío al sistema educativo. - Problemas de antecedentes personales o académicos.

MEDIDAS	<p>Desde 0 a 2 años después de iniciar la escuela. Los niños acuden a la escuela ordinaria con cuidados especiales.</p> <p>Medidas:</p> <ul style="list-style-type: none">● Discapacidad intelectual: adaptación currículo● Discapacidad física o sensorial: ajustes físicos, personal de apoyo● Clases especiales: solo en algunos cantones● Escuelas para alumnos superdotados: secundaria, deporte, música y arte entre otros “programas de retirada”.● Clases especiales: No existen en todos los cantones.	<p>Escolarización en centros ordinarios (de 3 a 5 infantil y a partir de 6 años) con medidas:</p> <ul style="list-style-type: none">- ORDINARIAS:<ul style="list-style-type: none">● Afectan a la organización general de un centro sin modificar los elementos prescriptivos del currículo.● No requieren evaluación pedagógica previa- EXTRAORDINARIAS:<ul style="list-style-type: none">● Dirigidas a dar respuesta a necesidades específicas y complementan a las ordinarias.● Requieren diagnóstico y es preciso seguimiento continuado● Clases especiales; diversificación; FP básica.● Solo en la educación obligatoria.
----------------	---	--

ATENCIÓN A LAS NEE EN CENTROS ESPECÍFICOS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA		
REQUISITOS ADMISIÓN	<p>Alumnado previo SAV (procedimiento de evaluación estandarizado) con participación de los padres.</p> <p>Necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Larga duración. - Alta intensidad. - Alto grado de especialización de personal. - Impacto significativo en la vida del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Precisa una evaluación psicopedagógica previa y derivación del servicio de evaluación junto con informe. - Si no hay acuerdo de los padres decide la Inspección - La escolarización es transitoria y revisable.
NIVELES DE EDAD Y AGRUPACIONES DE ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Existen niveles pero alineados con las necesidades educativas, la discapacidad o el número de alumnos - Suele ser común agruparlos : del primer al tercer año, del cuarto al sexto y del séptimo al noveno. - La ratio suele ser de 5 a 8 niños por clase. 	<p>Tres niveles educativos :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educación Infantil (0-6 años. No obligatoria en España por lo que hay centros especiales que no la ofrecen) 2. Educación básica obligatoria (6-16 años) 3. Programas de transición a la vida adulta (16-19 pudiendo permanecer escolarizados hasta los 21 años) <p>Los grupos son flexibles atendiendo a las necesidades estando el ratio aproximadamente en 5 alumnos</p>

<p>CURRICULUM</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No existen planes de estudios oficiales. - Se adaptan a las capacidades. 	<p>El alumnado requiere adaptaciones curriculares significativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propuesta en la educación básica adaptada: toma como referencia el currículo de la educación primaria pudiendo incluir algo del de la educación secundaria obligatoria. - Programa de transición de la vida adulta: empeño en la integración social y el desempeño profesional.
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>La clave está en la orientación y el apoyo individual, aplicando a cada alumno las medidas conforme a sus necesidades</p>	<p>Los centros utilizan metodología establecida con carácter general y la adaptan a las circunstancias del alumnado</p>
<p>PROGRESIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos de escuelas especiales: suelen promocionar. No hay reglas. Se les hace un informe. - Alumnado de escuelas ordinarias: Evaluados igual que sus compañeros pero pueden solicitar compensación. 	<p>Evaluación adaptada en función de las características del alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La promoción en centros de educación especial se decide por el equipo docente. - Después de la evaluación cabe la posibilidad de que el alumnado se escolarice en una modalidad de integración combinada, asistiendo al centro ordinario y al centro específico de Educación Especial. - El alumnado puede permanecer escolarizado hasta los 21 años como máximo.

<p>CERTIFICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Obligatoria: No certificado de egreso. - En el nivel secundario superior , los NEE, reciben los mismos certificados tanto en las escuelas de educación general como en los VET. En este caso pueden obtener un VET federal pero aquellos con mayor discapacidad pueden hacer prácticas pero no obtener el certificado. 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado puede solicitar un certificado de los años cursados. - La acreditación se acompaña de una orientación sobre su futuro académico y profesional de carácter confidencial.
<p>ATENCIÓN AL ALUMNADO PROCEDENTE EN ENTORNOS DE DESVENTAJA SOCIAL EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA</p>		
<p>MEDIDAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las administraciones públicas deben disponer de los medios necesarios para que el alumnado alcance el máximo desarrollo intelectual, social y emocional y - Deben de asegurar los recursos para que el alumnado que requiera atención educativa diferente de la ordinaria pueda alcanzar el máximo desarrollo y en todo caso los objetivos generales establecidos para todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolarización garantizada y gratuita en cualquier municipio donde residan. - Dotación a los centros de recursos. - Apoyo individualizado al alumnado. - Planes de compensación educativa. - Becas y ayudas al estudio. - Compensatorias por ausencia de ingresos en la unidad familiar. - Igualdad de oportunidades en el mundo rural: CRA. - Medidas para alumnado itinerante así como hospitalizado.

Fuente: Eurydice (2024), *Lehrplan21* (2014) , Ley Orgánica 3/2020,. Real Decreto 95/2022. Elaboración propia.

Tabla 6. Comparativa en las enseñanzas de religión.

	SUIZA	ESPAÑA
MARCO LEGAL	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrplan21. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.(LOMLOE). - Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. - Acuerdos del Estado Español con confesiones
CONSIDERACIÓN	<p>La religión cristiana se considera en el Lehrplan21 como uno de los valores en los que se basa la enseñanza si bien luego manifiesta la neutralidad en cuanto a las confesiones y las religiones</p>	<p>La legislación insiste en el respeto y la no discriminación ante las creencias religiosas.</p>
ASIGNATURA	<p>En el Lehrplan21 considera la asignatura “Ética, religiones y comunidad”</p>	<p>La asignatura de religión será oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para el alumnado. Se contempla desde el segundo ciclo de Educación Infantil</p>

Fuente:Eurydice (2024), *Lehrplan21* (2014), Ley Orgánica 3/2020,Real Decreto 95/2022. Elaboración propia.

Tabla 7. Uso de lengua vehicular para la enseñanza y segunda lengua extranjera.

	SUIZA	ESPAÑA
REGULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrplan21 	<ul style="list-style-type: none"> - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.(LOMLOE). - Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
LENGUA VEHICULAR	Los alumnos adquieren competencias globales en una lengua oficial, básicas en una segunda nacional y al menos en otra lengua extranjera	Las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos y las alumnas a recibir enseñanzas en castellano y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios
LENGUA EXTRANJERA	Se contempla otra lengua extranjera	<p>Fomento de una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año.</p> <p>También permite la posibilidad de impartir asignaturas en lenguas extranjeras que no impliquen la modificación de los aspectos básicos de la Educación Infantil regulados.</p>

Fuente: *Lehrplan21* (2014), Ley Orgánica 3/2020, Real Decreto 95/2002. Elaboración propia.

Tabla 8. Comparativa en el enfoque del desarrollo sostenible en ambos sistemas atendiendo a sus principios.

	SUIZA	ESPAÑA
REGULACIÓN	El Lehrplan21 contempla un apartado específico denominado Educación para el Desarrollo Sostenible y lo considera como principio rector.	La LOMLOE no hace referencia expresa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible como tal en su articulado.
PRINCIPIOS	<p>Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son tenidos en cuenta en el Lehrplan21 con principio rector bajo los que desarrollan siete temas interdisciplinarios o transversales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Política, democracia y derechos humanos. - Medio ambiente y recursos naturales. - Género e igualdad. - Salud. - Desarrollo global y paz. - Identidades culturales y comprensión intercultural. - Economía y consumo. 	<p>Algunos de los principios pedagógicos recogidos en el art.14. 3 de LOMLOE guardan relación con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - el descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven - la educación en valores - la educación para el consumo responsable y sostenible - la promoción y educación para la salud

Fuente: *Lehrplan21* (2014), Ley Orgánica 3/2020. Elaboración propia.

Tabla 9. Comparativa en la estructura de áreas y métodos de evaluación.

	SUIZA	ESPAÑA
ORIENTACIÓN DE LA ETAPA	<p>La orientación por competencias no sólo da lugar a nuevos énfasis en la consideración del aprendizaje y la enseñanza, sino también con respecto a la retroalimentación y la evaluación de los procesos de aprendizaje y del rendimiento de los estudiantes. El sistema educativo suizo cuenta con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias específicas asociadas a cada materia que describen los conocimientos específicos de cada materia y las capacidades y habilidades asociadas. - Competencias interdisciplinarias: se refieren a los conocimientos y capacidades que desempeñan un papel importante para el aprendizaje dentro y fuera de la escuela en todas las áreas temáticas. Se dividen en competencias personales, metodológicas y sociales. <p>La enseñanza orientada a las competencias se incluye, por tanto, una cultura de retroalimentación basada en la consecución de los objetivos de las competencias. La retroalimentación constructiva a los alumnos es una característica central de la calidad de la enseñanza y fomenta el aprendizaje y la adquisición de competencias.</p> <p>Al mismo tiempo, la evaluación escolar es la</p>	<p>El art. 8 del Real Decreto 95/2022 contempla las áreas de la etapa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizan en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de propuestas globalizadas de aprendizaje que tengan interés y significado para los niños y las niñas. 2. Las áreas de la Educación Infantil son las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento en Armonía. - Descubrimiento y Exploración del Entorno. - Comunicación y Representación de la Realidad. 3. Estas áreas deben entenderse como ámbitos de experiencia intrínsecamente relacionados entre sí, por lo que se requerirá un planteamiento educativo que promueva la configuración de situaciones de aprendizaje globales, significativas y estimulantes que ayuden a establecer relaciones entre todos los elementos que las conforman.

	<p>base para la calificación de los alumnos y sirve para la selección. Por lo tanto, debe llevarse a cabo con cuidado y responsabilidad.</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Existen tres tipos de evaluación de acuerdo con el Lehrplan21:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación formativa (en curso): en este modelo los profesores se encargan de realizar una retroalimentación individualizada a los alumnos. Se valora el estado de aprendizaje de cada alumno y se observan los progresos y problemas de su proceso de aprendizaje individual. ● Evaluación sumativa (conclusión y balance del proceso): está enfocada al rendimiento del alumno al final de un periodo de tiempo más largo. Este tipo es objeto de conversación con los padres en una reunión y figura en el boletín de notas. Queda regulada a nivel cantonal. ● Evaluación pronóstica profesional (promoción y selección): este tipo cuestiona si se cumplen los requisitos previos para participar en la siguiente etapa educativa con éxito. Se basa en una combinación de resultados de evaluación sumativa e incluye elementos de la evaluación formativa, competencias interdisciplinarias y otros aspectos de la personalidad. Queda regulada a nivel cantonal. <p>- En lo relativo a la etapa educativa de la primera infancia, los enfoques orientados al desarrollo</p> <p>De acuerdo con el art. 12 que recoge la evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación. 2. La evaluación en esta etapa estará orientada a identificar las condiciones iniciales individuales y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación establecidos para cada ciclo en cada una de las áreas. 3. El proceso de evaluación deberá contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje mediante la valoración de la pertinencia de las estrategias metodológicas y de los recursos utilizados. Con esta finalidad, todos los profesionales implicados evaluarán su propia práctica educativa. 4. Los padres, las madres, los tutores y las tutoras legales deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y colaborar en las medidas que adopten los centros para facilitar su progreso educativo.

	<p>tienen referencias cruzadas con los planes de estudios de las asignaturas. Estas referencias se utilizan para identificar las competencias o las primeras etapas del desarrollo de competencias que son especialmente adecuadas para la enseñanza interdisciplinar desde una perspectiva de desarrollo. Permiten a los profesores contemplar el plan de estudios desde la correspondiente perspectiva de desarrollo y sirven de guía a la hora de preparar, aplicar y evaluar las clases.</p>	<p>Además, el art. 14 que trata de la autonomía de los centros recoge:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Para garantizar la continuidad del proceso de formación y una transición y evolución positivas de todo el alumnado, se reflejará en el desarrollo curricular la necesaria continuidad entre etapa y la Educación Primaria, lo que requerirá la estrecha coordinación entre el profesorado de ambas etapas. A tal fin, al finalizar la etapa, el tutor o la tutora emitirá un informe sobre el desarrollo y las necesidades de cada alumno o alumna.
<p>COMPETENCIAS</p>	<p>Al comienzo del 1^{er} ciclo, las clases se organizan y diseñan sobre una base interdisciplinar. Para facilitar la tarea, el Lehrplan21 ofrece nueve enfoques orientados al desarrollo que sirven de ayuda a la lectura y facilitan a los profesores el acceso a los currículos de las asignaturas.</p> <p>La combinación de competencias específicas de la materia interdisciplinarias y la promoción de estas competencias -debido a la proximidad del desarrollo y el aprendizaje en función de la edad- es especialmente estrecha. Por este motivo, los enfoques orientados al desarrollo del Lehrplan21, contienen numerosos aspectos de las competencias genéricas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuerpo, salud y motricidad. 2. Percepción. 3. Orientación temporal. 4. Orientación espacial. 5. Conexiones y leyes. 	<p>Para cada área y ciclo se establecen también los criterios de evaluación. Dado el propio carácter de la etapa, estos criterios de evaluación no tienen valor acreditativo, pero sirven como referentes para identificar el ritmo y las características del progreso que se va produciendo, y proporcionan una valiosa información para desarrollar la labor de prevención, detección e intervención, determinante en edades tempranas.</p> <p>El art. 9 por su parte recoge las Competencias, criterios de evaluación y saberes básicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el anexo I de este real decreto se establecen las competencias clave de la etapa: <ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia plurilingüe. - Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. - Competencia digital.

	<ol style="list-style-type: none">6. Imaginación y creatividad.7. Aprendizaje, reflexión y desarrollo.8. Lengua y comunicación.9. Independencia y comportamiento social.	<ul style="list-style-type: none">- Competencia personal, social y de aprender a aprender.- Competencia ciudadana.- Competencia emprendedora.- Competencia en conciencia y expresión cultural.
--	---	---

Fuente: *Lehrplan21* (2014), Real Decreto 95/2022. Elaboración propia.

Tabla 10. Resultados del rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias según el informe PISA 2022.

Table I.1. Snapshot of performance in mathematics, reading and science [1/2]

Countries/economies with a mean performance/share of top performers **above** the OECD average
 Countries/economies with a share of low performers **below** the OECD average
 Countries/economies with a mean performance/share of top performers/share of low performers **not significantly different** from the OECD average
 Countries/economies with a mean performance/share of top performers **below** the OECD average
 Countries/economies with a share of low performers **above** the OECD average

	Mean score in PISA 2022			Long-term trend: Average decennial trend			Short-term change in performance (PISA 2018 to PISA 2022)			Top-performing and low-performing students	
	Mathematics	Reading	Science	Mathematics	Reading	Science	Mathematics	Reading	Science	Share of top performers in at least one subject (Level 5 or 6)	Share of low performers in all three subjects (below Level 2)
	Mean	Mean	Mean	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	%	%
OECD average	472	476	485	-7	-4	-7	-15	-10	-2	13.7	16.4
Singapore	575	543	561	6	12	12	6	-7	10	44.5	4.2
Japan	536	516	547	2	2	4	9	12	17	28.7	5.3
Korea	527	515	528	-13	-11	-4	1	1	9	29.7	7.3
Estonia	510	511	526	1	11	-3	-13	-12	-4	20.0	5.2
Switzerland	508	483	503	-12	-7	-11	-7	-1	7	19.4	12.4
Canada*	497	507	515	-17	-9	-12	-15	-13	-3	22.7	8.1
Netherlands*	493	459	488	-20	-25	-23	-27	-26	-15	19.0	20.2
Ireland*	492	516	504	-2	-1	-7	-8	-2	8	14.7	7.5
Belgium	489	479	491	-18	-11	-11	-19	-14	-8	15.5	15.2
Denmark*	489	489	494	-9	0	-3	-20	-12	1	12.8	10.3
United Kingdom*	489	494	500	-1	2	-10	-13	-10	-5	17.9	12.0
Poland	489	489	499	5	5	-1	-27	-23	-12	15.3	11.9
Austria	487	480	491	-9	-5	-14	-12	-4	1	14.6	15.5
Australia*	487	498	507	-21	-14	-16	-4	-5	4	20.7	12.1
Czech Republic	487	489	498	-12	1	-9	-12	-2	1	15.5	12.2
Slovenia	485	469	500	-7	-7	-10	-24	-27	-7	13.0	12.0
Finland	484	490	511	-34	-23	-34	-23	-30	-11	17.9	11.5
Latvia*	483	475	494	2	3	-1	-13	-4	7	9.7	10.6
Sweden	482	487	494	-9	-11	-2	-21	-19	-6	17.0	15.2
New Zealand*	479	501	504	-24	-12	-18	-15	-5	-4	19.5	13.7
Lithuania	475	472	484	-4	2	-6	-6	-4	2	10.4	14.4
Germany	475	480	492	-12	2	-17	-25	-18	-11	14.6	16.7
France	474	474	487	-14	-8	-6	-21	-19	-6	12.9	16.8
Spain	473	474	485	-4	-1	-2	m	m	m	10.6	12.9

Fuente: OECD (2023).

Tabla 11. Suiza - Inversión en gasto público.

Suiza - Gasto público						
Fecha	G. Público (M.€)	Gasto Educación (%Gto Pub)	G. Salud (%G. Público Total)	Gasto Defensa (%Gto Pub)	Gasto público (%PIB)	Gasto público Per Capita
2022	256.438,8			2,23%	33,00%	29.090 €
2021	245.902,6			2,18%	35,80%	28.139 €
2020	249.450,7			2,33%	38,30%	28.771 €
2019	214.327,4			2,18%	33,30%	24.904 €
2018	202.659,9	15,53%		2,06%	33,00%	23.718 €
2017	207.556,2	15,46%	11,02%	2,05%	33,70%	24.464 €

Fuente: Datosmacro. (s.f.).

Tabla 12. España - Inversión en gasto público.

España - Gasto público						
Fecha	G. Público (M.€)	Gasto Educación (%Gto Pub)	G. Salud (%G. Público Total)	Gasto Defensa (%Gto Pub)	Gasto público (%PIB)	Gasto público Per Capita
2023	678.820,0				46,40%	13.970 €
2022	637.831,0			3,14%	47,40%	13.275 €
2021	611.470,0			2,74%	50,00%	12.876 €
2020	580.771,0			1,91%	51,90%	12.253 €
2019	526.652,0			2,15%	42,30%	11.127 €
2018	503.364,0	10,03%		2,23%	41,80%	10.724 €
2017	480.265,0	10,21%	15,28%	2,20%	41,30%	10.293 €

Fuente: Datosmacro. (s.f.).