



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

DE SANT FELIU A OSTRAVA: UNA MIRADA A L'EDUCACIÓ INFANTIL EN DOS CONTEXTOS

Modalitat A – Recerca

Àmbit temàtic -

Observació i anàlisi de contextos educatius formals i no formals i projectes

Grau Mestra d'Educació Infantil

Facultat d'Educació

Juny, 2025

Autora: Erika Visiedo Guevara

Tutor: Iñaki Tofiño Quesada

RESUM

Aquest treball de fi de grau parteix d'una experiència personal en el marc del programa ERASMUS a la República Txeca i té com a objectiu analitzar i comprar el funcionament de l'educació infantil entre Espanya i Txèquia. Ens centrem especialment a la franja d'edat que engloba les llars d'infants, considerant que es tracta d'una tapa fonamental en el desenvolupament integral dels infants.

La recerca combina una metodologia mixta, per una banda, l'anàlisi documental de fonts oficials com informes de l'OCDE, la European Commission i Eurydice i, per altra banda, el treball de camp amb enquestes i entrevistes a professionals de l'àmbit educatiu d'ambdós països. Aquesta doble mirada ens permet contextualitzar les dades i aportar una visió contrastada de la realitat educativa. Els resultats mostren diferències significatives entre tots dos sistemes pel que fa a la ràtio d'alumnes per docent, l'organització dels grups classes, la implicació de les famílies, la formació del personal educador i la legislació en matèria de permisos parentals. A més a més, detectem contrastos en l'ús dels espais educatius exteriors. Amb la comparació realitzada, es vol aportar una reflexió crítica constructiva que ajudi a comprendre millor les particularitats i aspectes a potenciar de l'educació infantil en els diversos contextos europeus

Paraules clau: Educació Infantil, comparació, Unió Europea, Txèquia, Espanya.

ABSTRAKT

Tato závěrečná diplomová práce vychází z osobních zkušeností v rámci programu ERASMUS v České republice a jejím cílem je analyzovat a koupit fungování kojeneckého vzdělávání mezi Španělskem a Českou republikou. Zaměřujeme se zejména na věkové rozmezí, které zahrnují jesle, vzhledem k tomu, že se jedná o zásadní zákryt v integrálním vývoji dětí.

Výzkum kombinuje smíšenou metodologii, na jedné straně analýzu dokumentů z oficiálních zdrojů, jako jsou zprávy OECD, Evropské komise a Eurydice, a na straně druhé terénní práci s dotazníky a rozhovory s odborníky v oblasti vzdělávání z obou zemí. Tento dvojí pohled nám umožňuje dát data do souvislostí a poskytnout ověřený pohled

na realitu v oblasti vzdělávání. Výsledky ukazují významné rozdíly mezi oběma systémy, pokud jde o poměr žáků na učitele, organizaci třídních kolektivů, zapojení rodin, vzdělávání pedagogů a legislativu týkající se rodičovské dovolené. Kromě toho zjišťujeme kontrasty ve využívání venkovních vzdělávacích prostor. Díky provedenému srovnání je cílem poskytnout konstruktivní kritickou reflexi, která pomůže lépe porozumět zvláštnostem a aspektům na podporu vzdělávání kojenců v různých evropských kontextech.

Klíčová slova: Předškolní vzdělávání, srovnání, Evropská unie, Česká republika, Španělsko.

ABSTRACT

This final degree project is based on personal experience within the framework of the ERASMUS program in the Czech Republic and aims to analyze and buy the operation of infant education between Spain and the Czech Republic. We focus especially on the age range that includes nurseries, considering that it is a fundamental cover in the integral development of children.

The research combines a mixed methodology, on the one hand, the documentary analysis of official sources such as reports from the OECD, the European Commission and Eurydice and, on the other hand, field work with surveys and interviews with professionals in the educational field from both countries. This double look allows us to contextualize the data and provide a proven view of the educational reality. The results show significant differences between the two systems in terms of the ratio of students per teacher, the organization of class groups, the involvement of families, the training of educators and legislation on parental leave. In addition, we detect contrasts in the use of outdoor educational spaces. With the comparison made, the aim is to provide a constructive critical reflection that helps to better understand the particularities and aspects to promote infant education in the various European contexts.

Keywords: Early childhood education, comparison, European Union, Czech Republic, Spain.

RESUMEN

Este trabajo de fin de grado parte de una experiencia personal en el marco del programa ERASMUS en la República Checa y tiene como objetivo analizar y comprar el funcionamiento de la educación infantil entre España y Chequia. Nos centramos especialmente en la franja de edad que engloba las guarderías, considerando que se trata de una tapa fundamental en el desarrollo integral de los niños.

La investigación combina una metodología mixta, por un lado, el análisis documental de fuentes oficiales como informes de la OCDE, la European Commission y Eurydice y, por otro lado, el trabajo de campo con encuestas y entrevistas a profesionales del ámbito educativo de ambos países. Esta doble mirada nos permite contextualizar los datos y aportar una visión contrastada de la realidad educativa. Los resultados muestran diferencias significativas entre ambos sistemas en cuanto a la ratio de alumnas por docente, la organización de los grupos clases, la implicación de las familias, la formación del personal educador y la legislación en materia de permisos parentales. Además, detectamos contrastes en el uso de los espacios educativos exteriores. Con la comparación realizada, se quiere aportar una reflexión crítica constructiva que ayude a comprender mejor las particularidades y aspectos a potenciar de la educación infantil en los diversos contextos europeos.

Palabras clave: Educación Infantil, comparación, Unión Europea, Chequia, España.

ÍNDEX

1. Introducció	1
2. Objectius	2
2.1 Objectiu general	2
2.2 Objectius específics	2
3. Marc teòric	3
3.1 Contextualització	3
3.2 Entitats relacionades amb informes anuals d'Educació Infantil	5
3.3 Estudis realitzats prèviament	6
4. Marc metodològic	9
4.1 Context i participants	9
4.2 Tècniques i instruments de recollida de dades	10
4.3 Procediment de recollida de dades	11
4.4 Anàlisi de les dades	12
5. Definició i funció de les llars d'infants.....	12
5.1. Equivalències entre països	13
5.2 Diferències d'etapes entre Espanya i Txèquia.....	13
5.3 Baixa de maternitat.....	15
5.4 Participació en les escoles.....	18
6. Centres.....	19
6.1 Ràtio	20
6.2 Grups classe	21
6.3 Activitats en l'exterior	21
6.4 Instal·lacions	23
6.5 Formació docent	24
6.6 Famílies	25
7. Conclusions.....	26
7.1 Objectius assolits i limitacions.....	27
7.2 Noves línies de recerca.....	28
7.3 Reflexió personal.....	29
8. Bibliografia	31
9. Annexos:.....	35
ANNEX 1: Taula equivalència entre Espanya i República Txeca	35
ANNEX 2: Taula comparativa entre llar d'infants i escola d'educació infantil	35
ANNEX 3: Taula comparativa entre Dětská skupina i Mateřská školy.	35
ANNEX 4: Taula comparativa baixa maternitat, paternitat i llicències parentals	36
ANNEX 5: Resultats enquesta docents de Catalunya.....	36
ANNEX 6: Resultats enquesta docents Txèquia	41
ANNEX 7: Entrevista a Vanesa Gutiérrez, docent espanyola treballant a Txèquia	46
ANNEX 8: Recopilació imatges llar d'infants Sant Feliu de Llobregat	52
ANNEX 9: Recopilació d'imatges llar d'infants Txèquia	52

1. INTRODUCCIÓ

En aquest treball analitzarem i comparem les realitats acadèmiques de dos països ubicats en el mateix continent; Europa. Concretament, es tracten d'Espanya i Txèquia. Aquesta comparació neix de la nostra experiència personal i acadèmica, ja que hem tingut l'oportunitat de conèixer de primera mà tots dos sistemes educatius. Espanya és el nostre país de residència, és el país on hem realitzat tota la nostra trajectòria acadèmica des de la llar d'infants al grau universitari, mentre que Txèquia ha estat el país d'acollida durant la nostra experiència d'Erasmus, on vam poder treballar en l'àmbit acadèmic i observar com es desenvolupa l'educació infantil en aquest nou context.

Hem tingut l'oportunitat d'explorar de prop els dos sistemes educatius, fet que ens permet identificar diferències de l'organització i l'enfocament de l'educació infantil. Així doncs, amb aquest treball pretenem entendre com s'organitza aquesta etapa educativa a cadascun dels països i identificar tant les similituds com les diferències que poden existir, ja sigui a nivell metodològic, legislatiu o de pràctica a l'aula.

En primer lloc, es presenten els objectius generals i específics de la recerca, així com el marc teòric per contextualitzar l'educació infantil dins del panorama europeu, amb especial atenció als sistemes educatius Espanyol i Txecs. També exposem les principals entitats internacionals i els informes que ens serveixen com a referència per la comparativa. En segon lloc, descobrim la metodologia utilitzada, els contextos observats i les tècniques de recollida de dades que farem servir per obtenir informació rellevant. En aquest apartat detallem també com analitzem les dades i quins criteris seguim per fer la comparació.

Finalment, presentem els resultats obtinguts a partir de les dades recollides i oferim la comparació detallada en els diversos àmbits plantejats. A partir dels resultats, elaborarem les conclusions, exposem les limitacions del treball, plantegem possibles línies de recerca futures i compartim una petita reflexió personal sobre l'experiència viscuda i l'aprenentatge adquirit durant el procés.

2. OBJECTIUS

2.1 OBJECTIU GENERAL

- Analitzar i comparar el funcionament de l'educació infantil a Espanya i Txèquia, examinant les diferències i similituds en aspectes com poden ser els models educatius, el marc legal, l'organització dels grups classes, la implicació de les famílies, entre altres punts.

2.2 OBJECTIUS ESPECÍFICS

- Descriure i analitzar les principals característiques de les llars d'infants de cada país, tenint en compte aspectes com ara la ràtio, les infraestructures, estudis del professorat, entre altres.
- Analitzar el rol de les famílies en l'educació infantil i la seva implicació dintre de la llar d'infants en cadascun dels països.
- Recollir i analitzar la preocupació dels professionals, mitjançant entrevistes i enquestes per conèixer l'opinió sobre la qualitat del sistema educatiu.

3. MARC TEÒRIC

3.1 CONTEXTUALITZACIÓ

L'educació infantil, també coneguda com a Early Childhood Education and Care (ECEC) és prioritat per institucions internacionals com poden ser l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO) i l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE). Aquesta última, es tracta d'una organització internacional de caràcter intergovernamental en la qual els països membres treballen de manera conjunta per poder respondre els reptes econòmics, socials i ambientals derivats de la interdependència i la globalització. (Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, s.f.).

El Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (s.f.) senyala que l'origen de l'Organització Europea de Cooperació Econòmica (OECE) és en 1948, creada per administrar l'ajuda del Pla Marshal, proporcionada per Estats Units i Canadà per la reconstrucció d'Europa després la Segona Guerra Mundial. Atès a l'èxit rotund, i la perspectiva de desenvolupar de forma correcta el treball en l'àmbit mundial, Estats Units i Canadà es van unir els membres de l'OECE, per a després firma la nova convenció de l'OCDE el 14 desembre 1960. Finalment, l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) que coneixem avui dia, va néixer oficialment el 30 setembre 1961, quan la Convenció va entrar en vigor i establir la seva seu en París.

Tal com menciona el Departamento Nacional de Planeación. (2024), en l'actualitat l'organització està formada per un total de 38 països, 20 dels quals són membres fundadors des del seu origen en 1961 i els altres 18 han estat integrant-se en l'organització posteriorment. En un inici estava compost principalment per països generalment europeus i nord-americans, però en les últimes dues dècades s'han incorporat països d'Europa de l'Est i Amèrica Llatina, Àsia i Oceania. És important destacar, que a la vegada, l'organització compta amb alguns socis estratègics en aquest programa com poden ser la Xina, Índia, Sud-àfrica, entre altres. Finalment, cal destacar que en l'actualitat hi ha països com poden ser l'Argentina, Bulgària, Perú, Romania, entre altres que estan en procés d'incorporar-se a l'organització com a membres oficials.

Países miembros de la OCDE

■ País fundador ■ País miembro ■ Socio estratégico no miembro

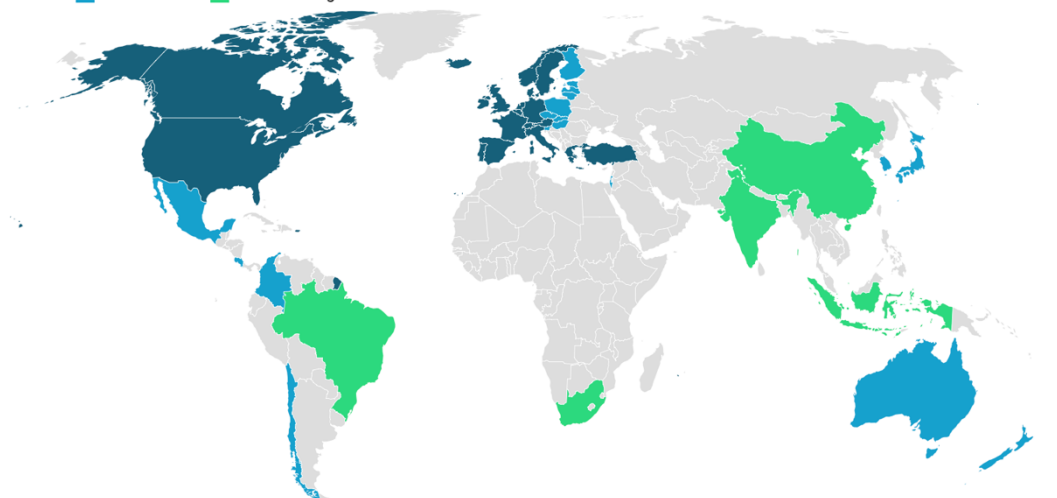


Figura 1: Mapa països membres de la OCDE. (FONT: Departamento Nacional de Planeación. (2024) <https://www.dnp.gov.co/LaEntidad/subdireccion-general-prospectiva-desarrollo-nacional/ocde-colombia/Paginas/sobre-la-ocde.aspx#>)

Tots aquests països treballen de forma conjunta i col·laborativa per tal de desenvolupar aquestes polítiques econòmiques i socials basades en dades i amb pràctiques realitzades. Espanya es tracta d'un dels països fundadors d'aquest organisme, mentre que Txèquia no en formarà part fins al 1995.

Ara bé, en relació amb l'educació infantil, es tracta d'una realitat que ha anat evolucionant, tal com expressa Özgan, H. (2010), en un inici l'educació infantil tan sols es veia com un espai de cura als més petits. Amb el pas del temps, ha evolucionat des d'un model de protecció infantil fins a una responsabilitat pública, especialment després de la Segona Guerra Mundial. En l'actualitat gran part dels països que pertanyen a OCDE consideren que l'educació infantil és un dret fonamental pel desenvolupament dels més petits i per afavorir la conciliació laboral familiar.

Així doncs, la funció educativa per part d'aquesta organització és encarregar-se d'analitzar els diversos sistemes educatius dels països membres, per posteriorment publicar informes com poden ser *Starting Strong*, que examina l'accés, finançament i la qualitat de l'educació infantil. Alguns dels punts que tracten de forma intensiva són dades de matriculació, l'edat d'inici d'escolaritat, la ràtio d'alumnes per mestre, les polítiques de conciliació laboral i els diversos models pedagògics que s'apliquen dintre de l'aula.

Per tant, per a dur a terme aquest treball de fi de grau, tindrè com a base els punts mencionats anteriorment i les anàlisis i estudis realitzats per aquesta institució, entre altres.

3.2 ENTITATS RELACIONADES AMB INFORMES ANUALS D'EDUCACIÓ INFANTIL

No tan sols l'OCDE i la UNESCO s'encarrega de fer un seguiment, i una anàlisi de l'educació, sinó que des d'altres espais europeus com poden ser la European Commission i Eurydice de forma anual s'encarreguen de recopilar informació relacionada amb els sistemes educatius.

Des de la European Commission tenen un programa anomenat *Education and Training Monitor* que es tracta d'un informe anual amb les últimes dades i xifres sobre els sistemes educatius de la Unió Europea. (European Commission, 2024, 28 de novembre). Mitjançant aquest informe, es pot parlar de l'evolució i de les tendències de l'aprenentatge en tota la Unió Europea, de fet cadascun dels països que pertanyen a la UE té un espai habilitat amb informació actualitzada i verificada. Aquesta informació es pot trobar en l'idioma oficial del país i a més a més en anglès.

Els punts que analitzen i dels quals recopilen i certifiquen informació són l'aprenentatge per la sostenibilitat, l'atenció i educació de la primera infància, l'educació escolar, l'educació i formació professional, l'educació superior, i l'educació d'adults. A banda de trobar una recopilació d'informació extensa, també es poden trobar gràfics, il·lustracions, imatges visuals d'actualitat o bé comparacions amb dades d'anys anteriors, per tal de verificar si hi ha hagut una millora o un empitjorament en aquest àmbit.

Pel que fa a l'apartat d'atenció i educació de la primera infància es certifica informació relacionada amb les dades de matriculació en aquesta etapa educativa, juntament amb les mancances que pot haver-hi depenent el país i la zona dintre del propi. També es remarca el marc legislatiu de cadascun dels països juntament amb la destinació econòmica que hi ha per aquesta primera etapa educativa.

3.3 ESTUDIS REALITZATS PRÈVIAMENT

Com a tal no hi ha cap estudi oficial que compari tots dos sistemes educatius des de la perspectiva de l'educació infantil. És cert, que fent recerca de la temàtica en diverses plataformes d'informació, he pogut trobar-me altres estudis i treballs que comparen Txèquia amb un altre país o bé Espanya amb un país diferent, en diversos àmbits concrets. Alguns dels exemples analitzats són: **Özgan, H. (2010)**, *Comparison of Early Childhood Education (Preschool Education) in Turkey and OECD Countries*; **Guzmán Martín, P. (2023)**, Trabajo de Fin de Grado: *Educación Física Comparada. República Checa y España*; i **Gokce, A. T., & Celep, C. (2011)**, *A Comparison of Educational Systems of Turkey, Malta, Ireland, Spain, Sweden, Portugal, Finland, Greece, Belgium, the Netherlands, and Denmark*, publicat a *US-China Education Review B*. A partir d'aquests estudis, he pogut extreure conceptes clau sobre com estructurar l'elaboració del meu treball de fi de grau.

Aquests articles i investigacions analitzen diferents aspectes dels sistemes educatius, com els ministeris d'educació responsables, el finançament d'aquesta etapa educativa segons cada govern i, tot i que de manera breu, els currículums educatius. A més, també tracten qüestions com la ràtio d'alumnes per aula i els objectius d'aprenentatge establerts per a aquesta etapa educativa en funció del país. Ara bé, cal destacar que en un dels diversos espais mencionats anteriorment, concretament el Eurydice Resource Centre, he pogut trobar una eina molt útil per a l'elaboració de comparacions educatives entre diversos països. Concretament, es tracta de l'apartat anomenat *The structure of European education systems* on es pot accedir a un diagrama amb informació relacionada amb tota l'etapa educativa del país o bé països seleccionats.

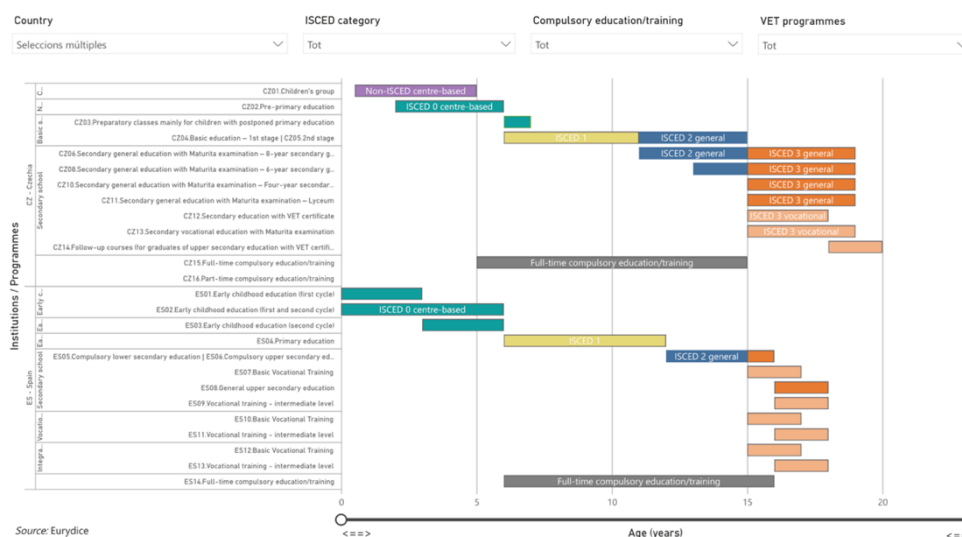


Figura 2: Diagrama educació Espanya i Txèquia. (FONT: Eurydice Resource Centre.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/european-education-structures>)

Segons indica Eurydice Resource Centre (2024, 19 de novembre) aquesta pàgina web està dedicada a mostrar l'estructura dels sistemes educatius i de formació, des de l'educació pre-primària fins al nivell terciari. Cobreix 39 sistemes educatius en 37 països (membres de la Xarxa Eurydice). Els diagrames mostren els programes d'educació formal més representatius en cada sistema educatiu.

Així doncs els nivells equivalents segons UNESCO Institute for Statistics (2012) són:

- ISCED 0¹: Early childhood education ('less than primary' for educational attainment)
- ISCED 1: Primary education
- ISCED 2: Lower secondary education
- ISCED 3: Upper secondary education
- ISCED 4: Post-secondary non-tertiary education
- ISCED 5: Short-cycle tertiary education
- ISCED 6: Bachelor's or equivalent level
- ISCED 7: Master's or equivalent level
- ISCED 8: Doctoral or equivalent level

Concretament per l'anàlisi i elaboració d'aquest treball, ens centrarem en el CINE 0², aquest primer nivell està destinat a l'educació de la primera infància. Algunes de les característiques principals, són que aquest nivell té un component educatiu intencional, és a dir, l'objectiu d'aquest programa és desenvolupar les habilitats socials emocionals necessàries dels alumnes per a aconseguir una bona participació en l'escola i la societat. A la vegada, també consideren que és necessari que durant aquesta etapa educativa els infants desenvolupin algunes de les aptituds necessàries en relació amb la preparació acadèmica i allò que hauran de fer un cop accedeixin a l'educació primària, com pot ser començar a llegir, identificació numèrica, començar a escriure, entre altres. A continuació, és important destacar dues categories que hi ha dintre del mateix nivell 0. Per una banda, l'alumnat de 0 a 2 anys i, per altra banda, els dels 3 anys fins a l'inici d'educació primària. Ara bé, en relació a Espanya i Txèquia podem identificar una petita diferència;

¹ International standard classification of education (ISCED).

² Equivalencia de ISCED en espanyol, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)

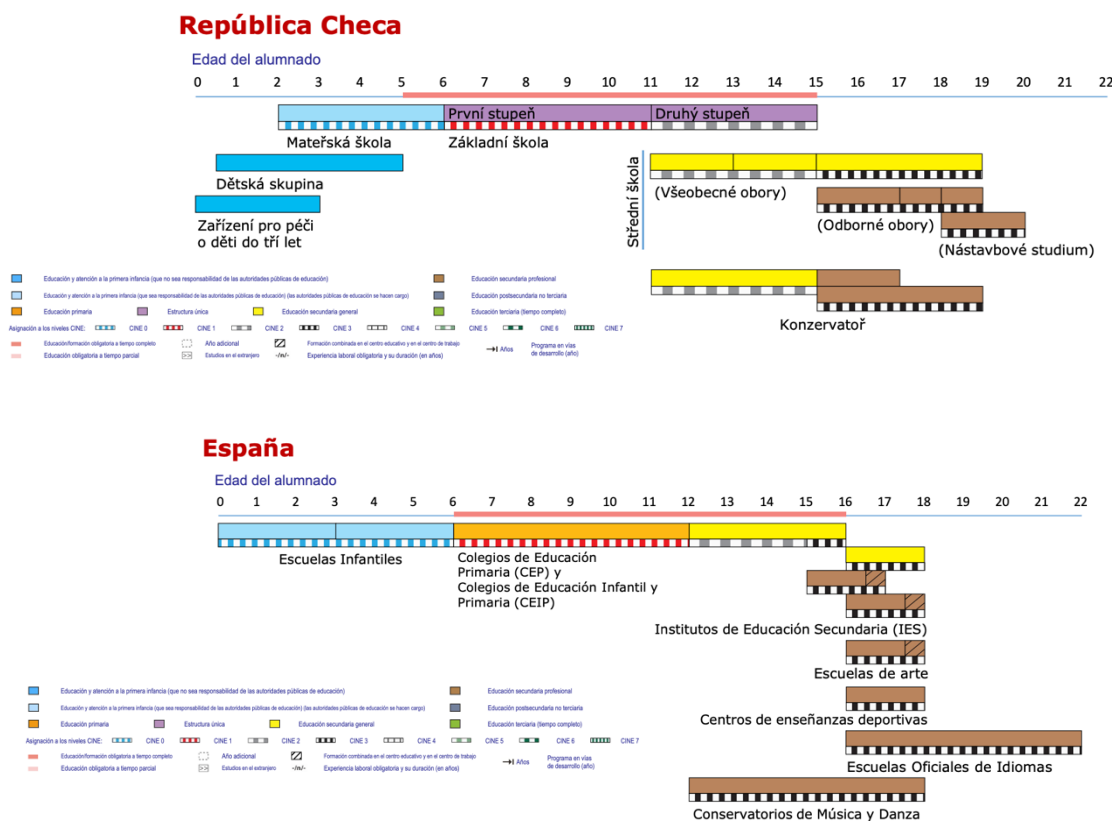


Figura 3: Diagrama Educació Txèquia i Espanya. (FONT: Comisión Europea (p.16 i p.19, 2023 d) DIAGRAMAS. (<https://cefyca.catedu.es/wp-content/uploads/sites/203/2023/10/estructuras-de-los-sistemas-educativos-europeos2023-ECAL22001ESN.pdf>))

El que més crida l'atenció d'aquest diagrama és el fet que a Txèquia, una gran part de l'educació infantil no està coberta per les responsabilitats públiques, fet que contrasta amb Espanya, on des dels 4 mesos d'edat les autoritats públiques assumeixen certa responsabilitat educativa. Això garanteix que les famílies que necessiten escolaritzar els infants a les escoles bressol tinguin l'oportunitat de fer-ho.

A més a més, tal com indiquen a la UNESCO Institute for Statistics (2012), l'enfocament d'aquest cicle educatiu és totalment heurístic amb la finalitat de donar suport i desenvolupar aquelles capacitats primerenques relacionades amb l'àmbit cognitiu, físic, social i emocional dels infants. Seguidament, en relació amb el currículum educatiu d'aquesta etapa, és important saber que els diversos programes estan dissenyats per proporcionar a l'alumnat activitats d'aprenentatge en un entorn segur amb la finalitat que aquests aprenguin a interaccionar amb la resta de companys sota indicacions i a la vegada de forma autònoma a través de les activitats generades d'acord amb la creativitat i el joc.

Finalment, el concepte del joc. En l'educació infantil varia segons els diversos països que conformen la Unió Europea, però és cert que en visió general, tots arriben a la conclusió que es tracta d'un factor fonamental en el desenvolupament i l'aprenentatge dels alumnes en aquesta etapa educativa. Aquest concepte està present en les diverses institucions i en els diversos currículums educatius, ja que consideren que és un factor clau.

Segons s'indica en la publicació *La educación y atención a la primera infancia* (2014), es tracta d'una eina pedagògica essencial. A més a més, fan èmfasi en el fet que els entorns d'aprenentatge que se'ls hi presenta als infants han de ser estimulants, promovent així la creativitat, la imaginació i el desenvolupament social a través del joc.

4. MARC METODOLÒGIC

Aquest treball de fi de grau s'ha desenvolupat amb una metodologia qualitativa de caràcter descriptiu i comparatiu combinada amb una metodologia quantitativa a través de la realització d'una enquesta, amb la finalitat d'analitzar i comprendre les diverses similituds i diferències entre l'educació infantil en diverses parts d'Europa, concretament a Espanya i Txèquia. No només es tracta el marc legislatiu de tots dos països sinó que també hi ha un apropament a la realitat educativa mitjançant la participació i aportació d'opinions de diversos professionals de l'àmbit educatiu de tots dos països.

4.1 CONTEXT I PARTICIPANTS

El context de recerca s'ha centrat en dues realitats educatives concretes, la d'Espanya, representada principalment per la Llar d'infants Ginesta a Sant Feliu de Llobregat i la de Txèquia amb especial atenció i participació de la Llar d'infants Rosy II ubicada a la ciutat d'Ostrava. La mostra ha estat composta per educadores en actiu en centres d'educació infantil de 0 a 6 anys. En total han participat 10 professionals, 7 d'Espanya i 3 de República Txeca.

La voluntat inicial va ser fer arribar l'enquesta a diversos professionals del sector educatiu, amb independència de si estaven vinculades o no als centres on hi havia realitzat les pràctiques prèviament i en els que concretament m'enfocaria per dur a terme la comparació d'aquest treball. Tot i això, finalment només una mestra Espanyola, externa

a la llar d'infants Ginesta, va respondre l'enquesta. La resta de destinataris van arribar a contestar el correu electrònic inicial, però no van acabar completant el qüestionari. Una situació similar es va produir amb els diversos professionals i centres educatius amb els quals vaig contar de la República Txeca, en total, vaig enviar 10 correus electrònics a diferents centres, però no vaig obtenir cap resposta per part d'ells. La manca de resposta per part dels centres educatius txecs es podria atribuir en gran part, a la política de protecció de dades estrictes que hi tenen, especialment pel que fa a la informació relativa als infants i als centres educatius que els envolten. Aquesta realitat ja l'havia viscut prèviament en els diversos marcs de les assignatures cursades durant l'estada Erasmus, especialment en aquelles enfocades a dur a terme pràctiques o bé observacions, en aquestes ens posaven èmfasi en les limitacions a l'hora de recollir dades o documentar pràctiques educatives.

D'aquesta manera, la mostra final de participants de l'enquesta va quedar format, especialment per mestres de la Llar d'Infants Ginesta, les mestres i la directora de la llar d'infants Rosy II i una docent de l'Escola Jaume I on hi havia realitzat pràctiques anys enrere.

4.2 TÈCNIQUES I INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

Per tal de poder donar resposta als diversos objectius plantejats, s'han utilitzat diverses tècniques de recollida de dades per tal d'aconseguir informació actualitzada, verificada i útil per dur a terme la comparació. En primer lloc, recerca i anàlisi documental, ja que per conèixer el marc legal i les característiques generals dels sistemes d'educació infantil de cadascun dels països s'han analitzat informes oficials, documents legislatius i estudis europeus, com per exemple els informes de la European Commission (2023 d) o bé les pàgines webs dels ministeris d'educació de cadascun dels països corresponents.

En segon lloc, un qüestionari per a professionals. S'ha elaborat una enquesta en línia mitjançant l'eina Google Forms, dirigida a educadores d'educació infantil de tots dos països. El qüestionari contenia preguntes obertes i tancades sobre temes com la ràtio d'alumnes, la implicació de les famílies, la comunicació amb aquestes, la formació personal de cadascuna de les educadores i la seva opinió sobre la qualitat del sistema educatiu del seu propi país. Hi ha preguntes que s'han elaborat amb la finalitat de poder

aconseguir una reflexió general de tots dos països, però a més a més, per valorar quina és la perspectiva que tenen les educadores del seu propi país.

En tercer lloc, amb l'objectiu d'obtenir més informació, atesa la reduïda mostra aconseguida, es va optar per utilitzar l'entrevista com a recurs complementari per a la recollida de dades qualitatives. Concretament, l'entrevista es va realitzar a la docent espanyola Vanesa Gutiérrez que, des de feia uns anys, treballava en una llar d'infants de Txèquia. La seva aportació va ser especialment valuosa, ja que va proporcionar informació basada en la seva experiència personal, així com dades de primera mà que van resultar rellevants per a l'elaboració de la comparació entre ambdós sistemes educatius.

Finalment, es van dur a terme entrevistes informals complementàries. En alguns casos, es van mantenir converses de caràcter informal amb algunes professionals amb l'objectiu d'aclarir o aprofundir en determinades qüestions emergents relacionades amb el qüestionari. Així mateix, es van intercanviar missatges a través de l'aplicació WhatsApp per resoldre dubtes puntuals que van anar sorgint durant el procés de recollida de dades.

4.3 PROCEDIMENT DE RECOLLIDA DE DADES

En primer lloc, es va realitzar una recollida i anàlisi documental sobre tots dos sistemes educatius. A continuació, es va contactar amb els diversos centres d'educació infantil de tots dos països per tal de presentar l'objectiu de la recerca i així sol·licitar la col·laboració d'aquests. Un cop obtingut el consentiment dels participants, se'ls hi va fer arribar el qüestionari via correu electrònic. És important destacar, que la resposta va ser voluntària i anònima amb la finalitat de poder aconseguir respostes sinceres. Seguidament, es va contactar amb Vanesa Gutiérrez, una docent d'infantil d'origen Espanyol que en l'actualitat treballa a Txèquia. Atesa la diferència d'horaris pel treball de totes dues, finalment es va decidir fer-li arribar un document Word amb les preguntes amb la finalitat que les pogués respondre amb tranquil·litat en els seu temps lliure.

Finalment, les entrevistes complementàries es van dur a terme de manera informal, en format presencial o bé via telefònica, segons la disponibilitat dels participants. L'objectiu de comptar amb participació de docents va ser recollir diverses perspectives que permetessin extreure conclusions més completes i fonamentades en relació als objectius establerts.

4.4 ANÀLISIS DE LES DADES

Les dades recollides es van analitzar seguint un enfocament mixt, és a dir s'han combinat dades numèriques i opinions personals de les persones enquestades. Les respostes tancades del qüestionari es van sintetitzar en un percentatge amb la finalitat de poder extreure tendències generals, mentre que les preguntes obertes i les entrevistes o bé la informació aportada posteriorment a la realització del qüestionari es van sotmetre a una anàlisi qualitatiu del contingut. La combinació de totes dues tècniques ha permès identificar patrons de resposta, comparacions entre països i reflexions personals de les educadores sobre el sistema educatiu on elles mateixes treballen, fent així possible extreure diverses conclusions.

5. DEFINICIÓ I FUNCIÓ DE LES LLARS D'INFANTS

Tot i tenir present l'etapa completa d'educació infantil al llarg d'aquest treball, ens centrarem principalment en la comparativa de les llars d'infants, ja que, en aquest cas, constitueixen l'equivalència més proporcional entre ambdós sistemes educatius. Així doncs, es important destacar que el concepte del llar d'infants varia segons el país europeu en què et trobis, però en termes generals, es tracten d'institucions educatives destinades a l'atenció i educació de la primera infància. Aquestes poden rebre diferents denominacions segon el país, com ara poden ser escoles bressols, guarderies o bé aules de primera infància.

L'atenció i educació de la primera infància, tal i com indica la UNESCO (2024) és una etapa fonamental pel desenvolupament cognitiu, emocional i social dels infants. De fet, durant aquesta etapa educativa es proporcionen i generen estímuls essencials que afavoreixen el desenvolupament d'un autonomia i un aprenentatge. A més a més, aquestes institucions, tenen una doble funció, d'una banda, proporcionen un espai segur i estimulante pel desenvolupament integral de cadascun dels alumnes presents, i d'altra banda, donen suport a les diverses famílies i la conciliació de la vida laboral i familiar del dia a dia (Moss, 2012).

En definitiva, les llars d'infants o bé l'etapa educativa educació d'infantil no és només un espai on deixar els infants per tal que aquests estiguin en un espai on es tingui cura d'ells

i els hi donin atenció, sinó que també es tracta d'un espai on es fomenta el desenvolupament integral de l'infant, establint i generant les bases necessàries per posteriorment en el futur generar nous aprenentatges i interaccions socials amb l'entorn.

5.1.EQUIVALÈNCIES ENTRE PAÏSOS

Ambdós països presenten una estructura similar pel que fa a la divisió de l'educació infantil, tots dos ho fan en dos cicles: d'una banda, de 0 a 3 anys i, d'altra banda, de 3 a 6 anys. Tal com s'observa en l'annex 1, existeix una clara equivalència pel que fa a les edats dels infants en aquests trams educatius. No obstant això, si analitzem el funcionament i els grups classe es poden detectar algunes diferències. Aquestes diferències són degudes a la concepció que cada país té sobre la funció educativa de les llars d'infants i sobre el paper de l'educació en aquesta primera etapa de la vida.

5.2 DIFERÈNCIES D'ETAPES ENTRE ESPANYA I TXÈQUIA

La Unió Europea estableix directrius generals per garantir l'accés a una educació infantil de bona qualitat, reconeix el paper clau d'aquesta etapa educativa i a més a més tracta reduir les desigualtats educatives en els diversos països que conformen la UE. Tal i com es pot veure indicat en els estudis de la European Commission (2023 b & c), Espanya i Txèquia són dos països que tenen certes diferències en aquest àmbit. Tots dos països divideixen la tapa d'educació infantil en dos grans blocs, i a la vegada cal destacar que existeixen diferències significatives en relació a la regulació, les etapes obligatòries i la integració dintre del propi sistema educatiu.

Pel que fa l'Educació Infantil a Espanya comprèn dues etapes no obligatòries: de 0 a 3 anys i de 3 a 6 anys (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s. f.). En primer lloc hi ha el **primer cicle** (0-3 anys) que no és obligatori. L'oferta combina places públiques i privades, amb un nivell d'accés i cobertura que varia segons la comunitat autònoma.

En segon lloc, hi ha el **segon cicle** (3-6 anys) que tampoc no és obligatori, però està àmpliament generalitzat i és gratuït en els centres públics. La majoria dels infants assisteixen a aquesta etapa educativa per això a vegades és té la idea que aquest segon cicle és obligatori. A partir dels 6 anys, l'alumnat accedeix a l'educació primària, que marca l'inici de l'ensenyament obligatori a Espanya.

Seguidament, tal com es pot apreciar en la figura 3 a Txèquia, l'educació infantil també es divideix en dues fases diferenciades: D'una banda, hi ha les *Dětská skupina*, que es tracten d'uns serveis, que s'encarreguen de la cura d'infants des dels 12 mesos fins als 6 anys, aquestes no sempre estan sota la supervisió directa del ministeri d'educació de Txèquia i això comporta, que el seu caràcter és més aviat assistencial, que educatiu. D'altra banda, hi ha les *Mateřská školy* (3-6 anys), que es tracten de l'equivalència a les escoles infantils espanyoles. L'assistència durant aquesta etapa educativa a Txèquia no és obligatòria fins a l'últim any, és a dir de cinc a sis anys. Generalment, els infants no són introduïts el món educatiu fins aquest any, a diferència d'Espanya que realment tot i no ser obligatori els infants generalment assisteixen des dels dos anys a l'escola.

5.2.1 DIFERENCIES ENTRE LLAR D'INFANTS I ESCOLES INFANTIL

Cap de les dues institucions és obligatòria com a tal, però és cert que Espanya com a país té molt interioritzat el fet que els infants acudeixi a llars d'infants o bé a l'escola. (veure annex 2)

Les llars d'infants són aquelles que s'encarreguen del primer cicle d'educació infantil, poden haver-hi públiques o privades. És cert que en tots dos tipus de llars, sempre s'haurà de fer pagaments encara que sigui un mínim. L'enfocament que tenen és més relacionats amb la cura dels infants, a les rutines, i la preparació per poder assistir al segon cicle d'Educació Infantil. En canvi, les escoles, aquelles destinades al segon cicle d'educació infantil poden ser públiques, concertades o bé privades. L'enfocament està més destinant a l'aprenentatge, la socialització i en aquest cas el currículum educatiu té molt més de pes que en les llars d'infants.

5.2.2 DIFERENCIES ENTRE DĚTSKÁ SKUPINA I MATEŘSKÁ ŠKOLY

El sistema educatiu txec disposa de diversos tipus de centre que s'encarreguen de l'atenció i l'educació dels infants en les primeres etapes de la vida. Generalment, aquests centres s'encarreguen d'exercir un paper fonamental respecte al desenvolupament dels alumnes i la seva preparació per a l'etapa obligatòria, però es pot detectar que presenten diferències significatives pel que fa a l'edat dels infants que hi participen, l'enfocament pedagògic, els serveis oferts, sobretot els objectius educatius. (veure annex 3)

Les *Dětská skupina* estan enfocades i destinades a tota l'etapa d'infantil, aproximadament dels 12 mesos fins als 6 anys. El seu objectiu principal és garantir la cura, el benestar i el desenvolupament bàsic d'aquests alumnes a través d'un entorn segur i estimulant. Aquestes institucions ofereixen serveis com ara menjador, horaris flexibles adaptats a les necessitats de les famílies i fins i tot en alguns casos hi ha programes especialitzats per a infants amb necessitats educatives especials o discapacitats concretes, tot i que això últim és poc habitual en aquesta etapa. Les activitats que es realitzen estan enfocades principalment el joc lliure, la socialització, la psicomotricitat i la formació d'hàbits bàsics com per exemple menjar sols o començar a controlar els esfínters.

Per altra banda, les *Mateřská školy* s'encarreguen dels infants de 3-6 anys i tenen un enfocament més estructurat, destinat a la preparació per educació primària. Aquestes institucions s'encarreguen de treballar el desenvolupament cognitiu, lingüístic, emocional i social dels infants mitjançant les activitats educatives i lúdiques, tenint en compte una planificació pedagògica més concreta i definida. Pel que fa als horaris, solen estar establerts, generalment jornada completa. Seguidament, ofereixen servei de menjador i una oferta més àmplia pel que fa a metodologies educatives. En aquest àmbit es poden detectar escoles que apliquen enfocaments com el mètode Montessori, la pedagogia Waldorf, la metodologia Pikler o fins i tot altres metodologies innovadores que promouen l'autonomia, la creativitat i la participació d'aquests alumnes a l'aula.

En conclusió, les *Dětská skupina* tenen una funció d'atenció i socialització inicial per als infants mentre que les *školy* representen un pas previ fonamental a l'escolarització formal, especialment en l'últim any, oferint una educació més sistematitzada i adaptada al desenvolupament dels infants. Totes dues són institucions complementàries dins del sistema educatiu txec i responen a les diferents etapes i necessitats evolutives dels alumnes i sobretot de les famílies.

5.3 BAIXA DE MATERNITAT

El concepte de baixa de maternitat, es tracta d'un element clau en l'anàlisi comparativa de tots dos països. Tot i que a primera vista pot semblar un concepte desvinculat de les llars d'infants, en realitat es tracta d'un factor social fonamental que condiciona la necessitat i la generació d'aquests espais destinats a la cura dels infants durant els primers anys de vida. En aquest sentit, existeixen diferències significatives entre Espanya i

Txèquia pel que fa a la durada i les condicions del permís de maternitat i paternitat, que influeixen de forma directa en la data d'ingrés dels infants al sistema educatiu i la demanda d'aquest servei.

- **Espanya:**

A Espanya, actualment, s'ha anunciat una futura ampliació de la baixa per naixement a 20 setmanes per progenitor, però aquesta mesura no entrarà en vigor fins a la segona meitat del 2025 o bé inicis del 2026. Per tant, avui dia cada progenitor disposa de 16 setmanes, intransferibles i remunerades al 100%. En cas d'un part múltiple, cadascun dels progenitors pot afegir-se una setmana extra per cada infant addicional. Per exemple, els pares de bessons, disposaran de 17 setmanes de baixa a cadascun.

D'aquestes 16 setmanes, sis són obligatòries i s'han de gaudir de forma interrompuda després del part o bé després de la resolució judicial en cas d'adopció. Les 10 setmanes restants es poden fer servir de manera flexible en períodes setmanals, sempre abans que l'infant compleixi els 12 mesos .

- **Txèquia:**

Segons *Centrum pro integraci cizinců* (2020), tant els pares com les mares tenen accés a una baixa després del naixement de l'infant. Pel que fa a la baixa de maternitat (*materšká dovolená*), les mares concretament tenen dret a 28 setmanes si tenen un sol l'infant. En cas d'un part múltiple, aquesta s'amplia a 37 setmanes. L'inici d'aquesta comença entre la sisena i la vuitena setmana abans de la data prevista del part. Seguidament, la baixa de paternitat és habitualment de 7-14 dies, que es poden utilitzar dintre de 6 setmanes posteriors del naixement.

A diferència d'Espanya, Txèquia compta amb una "llicència parental" (*rodičovská dovolená*) a la qual poden acollir-se tots dos progenitors. Segons la informació proporcionada per *Integrační centrum Praha* (2022), no es tracta com a tal d'una baixa de maternitat o bé paternitat, sinó que és una prestació econòmica que ofereix l'estat txec a les famílies després del naixement de cadascun dels fills. Aquesta ajuda està destinada a aquells progenitors que cuiden personalment dels seus fills a casa i es pot rebre fins que l'infant compleix els 3 anys.

La quantia econòmica total de la prestació per fill únic és de 350,000 CZK el que equivaldria a uns 14.000 € (525,000 CZK per bessons, 21.000€ aproximadament) durant tot el període de baixa. Els progenitors poden triar la quantitat mensual que desitgen rebre per part del govern, amb la possibilitat de modificar-la cada tres mesos. Aquesta flexibilitat permet adaptar la durada i l'import de la prestació segons les necessitats familiars. Cal destacar, tal i com em va fer arribar la directora de la llar d'infants txeca que si un dels progenitors rep la prestació parental i vol inscriure al seu fill en una *Dětská skupina*, la assistència de l'alumnat està limitada a màxim 92 hores al més. Les restriccions concretes d'assistència no s'apliquen a infants més grans de 2 anys.

A diferència d'Espanya, on no existeix una prestació tan universal i prolongada després de la baixa de maternitat o paternitat, Txèquia ofereix aquest suport econòmic i directe amb la finalitat de poder donar flexibilitat a les famílies, independentment de la seva situació laboral prèvia. Aquest sistema permet una millor conciliació de la vida laboral i familiar durant els primers anys de vida de l'infant fins que comença la tapa d'educació obligatòria.

- **Diferències:**

La diferència més gran entre tots dos països, més enllà de la durada de les baixes, és sens dubte la llicència parental txeca (veure annex 4). A Espanya no existeix com a tal una llicència parental independent i prolongada com la de Txèquia. Així i tot, és cert que sí que hi ha algunes alternatives per poder ampliar el procés d'estar amb un infant en aquesta edat primerenca.

D'una banda, hi ha la reducció de jornada per cura d'infants. Els progenitors poden sol·licitar una reducció de la jornada laboral fins que l'infant tingui 12 anys. Aquesta reducció comporta una disminució del salari, es tracta d'un dret reconegut que es pot exercir un cop finalitzada la baixa maternal. D'altra banda, hi ha l'excedència per cura de fills. Qualsevol dels dos progenitors pot demanar una excedència laboral, és a dir, una seqüència temporal del contracte amb la finalitat de poder tenir cura dels fills fins que aquests compleixin tres anys. Aquesta excedència no és remunerada, però durant el primer any, el treballador té el dret de conservar el seu lloc de treball i reincorporar-se amb la mateixa posició que tenia abans. Per exemple, si una persona era encarregada d'un

supermercat, en tornar d'aquest any d'excedència, recuperarà el mateix càrrec, i no pas una posició inferior.

5.4 PARTICIPACIÓ EN LES ESCOLES

Pel que fa a la participació en l'educació i cura de la primera infància, tal i com es pot veure en els informes de la European Commission (2023 b & c) anomenats *Education and Training Monitor*, podem adonar-nos que es presenten diferències significatives entre Espanya i Txèquia, ja sigui en els objectius establerts a nivell europeu com en les diverses edats que componen aquesta etapa educativa en tots dos països.

Al contrari que Espanya, Txèquia té uns nivells de participació baixos. En 2022, el 85,3% dels infants entre tres anys i cinc anys assistien a serveis destinats a la cura de la primera infància, fent així notar una gran diferència entre la mitjana de la UE que té com a objectiu el 96% d'infants matriculats. Entre els infants de tres anys, la participació és bastant baixa amb un 74%, tot i això, augmenta fins al 94,3% a partir dels cinc anys, atès a que l'escolarització obligatòria comença en aquest. Finalment, la situació en aquest país preocupa de forma considerable en el període educatiu de zero a tres anys, únicament el 4,5% dels menors de tres anys assisteixen a un servei formal d'educació i cura de la primera infància, es tracta de la xifra més baixa des de 2015 i molt per sota de la mitjana europea.

Pel que fa a Espanya, les dades reflecteixen una alta participació. Concretament, l'any 2022 el 96,7% dels infants de tres anys en endavant estaven escolaritzats, superant fins i tot la mitjana de la Unió Europea que té com a objectiu fixat per a 2030 un 96% de participació. Seguidament, la participació de infants menors de tres anys també va estar elevada en 2023, amb un total de 55,8% d'alumnes matriculats en serveis educatius formals de la primera infància. Aquesta última xifra és molt superior a la de la mitjana de la Unió Europea (37,5%) i a l'objectiu de Barcelona el qual té establert 50,9%. Aquest va ser elaborat i plantejat pel Consell Europeu l'any 2002, que pretenia eliminar els impediments de la participació de les dones al mercat laboral mitjançant l'ampliació de l'oferta de serveis d'educació i cura de la primera infància.

Tal com indica la European Commission aquest objectiu es concretava en “una taxa de participació del 33% per als infants menors de 3 anys i del 90% per als infants d’entre 3 anys i l’edat d’inici de l’escolarització obligatòria” (2022, p. 15).

En conclusió, les dades de participació reflecteixen una clara diferència entre tots dos països, Espanya d’una banda ha aconseguit consolidar un sistema d’atenció temprana amb altes taxes de participació mentre que Txèquia encara fa front a importants rectes estructurals i socials que limiten la participació activa i l’accés a l’Educació Infantil, especialment en l’etapa de zero a tres.

Aspecte	Espanya	Txèquia
Participació 3-6 anys	96,7% (mitjana de la UE: 93,1%)	85,3% (per sota de la mitjana UE)
Participació - 3 anys	Alta (exemples: Ceuta 100%, Extremadura 99,8%)	74% (baixa)
Participació +3 anys	55,8% (per sobre de la mitjana UE: 37,5% i de l’objectiu de Barcelona pel 2030: 50,9%)	4,5% (molt inferior a la mitjana UE i a l’objectiu de Barcelona: 12%)

Taula 1: Taula comparativa de la participació entre Espanya i República Txeca ECEC. Elaboració: pròpia a partir de European Commission.

6. CENTRES

Per tal de dur a terme una comparació precisa, basada en una experiència real, a continuació s’elaborarà una comparació entre una llar d’infants pública ubicada a Sant Feliu de Llobregat i una llar d’infants privada ubicada a la ciutat txeca anomenada Ostrava. Concretament, la comparació es basarà en tots dos centres educatius, atès a l’experiència vivencial en primera persona durant els cursos acadèmics 2023-2024 i 2024-2025. A banda de l’experiència personal, es tindran en compte les respostes obtingudes de les enquestes realitzades a docents de la llar de tots dos països (veure annexos 5 i 6) i l’entrevista realitzada a una docent espanyola, la Vanesa Gutiérrez, que ja fa un temps que treballa en Txèquia, concretament en una *Dětská skupina* (veure annex 7).

6.1 RÀTIO

La ràtio és un tema controvertit sempre que es menciona, a Espanya estem tan acostumats que de vegades que el que ens sorprèn és el fet que hi hagi tan pocs infants en les aules d'altres països. D'una banda, pel que fa Espanya, tal com indica el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), té la ràtio d'alumnes en el primer cicle enfocada, concretament a Catalunya a; 8 alumnes per classe de 0-1 anys, d'1-2 anys amb un total de 13 alumnes i finalment, de 2-3 anys amb 20 alumnes.

D'altra banda a Txèquia encara que hi ha escoles que disposen de prou instal·lacions per acollir més d'un grup d'infants, això no sol ser l'opció més habitual. En general, la ràtio sol ser només un grup d'alumnes, format aproximadament per 12 infants amb edats compreses entre els 12 mesos i els 6 anys.

Una de les preguntes realitzades en l'enquesta (veure [annex 5.6](#) i [annex 6.6](#)) a tots dos països va ser relacionada amb aquest punt, hi ha una opinió igual en relació amb el fet que a Espanya les ràtios s'haurien de modificar o bé afegir docents a les aules. Tal com es veu, a Txèquia ja com a tal la ràtio no es baixa sinó que el que marca la diferència és la quantitat de docents presents en un sol grup.

6.1.1 DOCENTS PER GRUP:

A més de les diferències pel que fa a les ràtios, també cal destacar la diferència en relació amb l'organització del personal docent dintre de les aules en tots dos països. A Espanya, habitualment hi ha una mestra responsable del grup classe i el suport addicional que es proporciona de manera puntual en moments concrets com poden ser durant els àpats, l'hora de dormir o el canvi de bolquers.

En canvi, a Txèquia, aquesta dinàmica és totalment diferent, ja que sempre hi ha dues docents fixes per grup. És a dir, cada docent pot tenir com a màxim 6 alumnes al seu càrrec (Mateřská škola Rosy II, 2023). A més a més, podem comptar amb un suport extra, com ara una estudiant de pràctiques, una auxiliar o un mestre addicional. Un exemple d'aquest reforç, és la figura de la Vanesa Gutiérrez, que s'encarrega específicament impartir les sessions d'anglès ([veure annex 7.8](#))

6.2 GRUPS CLASSE

Els grups classe juntament amb la ràtio són dues de les grans diferències que hi ha entre Espanya i Txèquia. Mentre que Espanya cada edat té una aula específica destinada, a Txèquia és diferent. En el cas concret de la llar d'infants txeca que vaig visitar i on també vaig dur a terme l'enquesta, aquest any compta amb un sol grup de 12 infants d'entre 18 mesos i 3 anys. Em comenten que en cursos anteriors la ràtio sempre ha estat la mateixa, és la que tenen ells establerta, però sí que és veritat que les edats dels infants han pogut anar variant. Generalment, aquesta llar d'infants concretament sol tenir matriculat infants menors de tres anys, ja que a partir d'aquesta edat és més habitual accedir a una plaça en una llar d'infants pública. No obstant això, no sempre és possible i, per tant, l'edat mitjana dels grups d'infants en les privades pot variar en funció de la demanda i la disponibilitat.

També, la Vanesa Gutiérrez ([veure annex 7.4](#)) va explicar que aquest fet va ser un dels punts que en un inici més li va cridar l'atenció; *“me sorprendieron a parte de los pocos niños que había es que, como tal, solo había un grupo clase y todos los niños estaban juntos, sin importar la edad. Para mí eso fue un choque cultural, muy grande, porque no es lo mismo las necesidades que tiene un alumno de 12 meses a uno de 4 años.”*

Això, m'ha donat la possibilitat de fer vista enrere i fer una observació sobre les pràctiques II de la carrera d'Educació Infantil. Durant aquestes vaig tenir l'oportunitat d'assistir a un grup pilot generat per l'Ajuntament de Barcelona a EBM XIROI, on proposaven un model classe com en el que hi ha a Txèquia. La finalitat d'aquest programa no era enfocar-ho a Txèquia com a tal, sinó plantejar la possibilitat d'agrupar diversos infants, de diverses edats els quals les seves famílies tinguessin les mateixes necessitats de conciliació familiar. Aquesta possibilitat va ser un gran tema de debat durant les sessions de tutoria a nivell classe.

6.3 ACTIVITATS EN L'EXTERIOR

Les activitats en l'exterior, sobretot en el primer cicle d'Educació Infantil, a Espanya no són gaire comuns. Generalment, aquelles activitats com poden ser sortir a fer una passejada, anar a veure els mercats de Nadal, les flors de primavera, entre altres estan més enfocades al segon cicle d'Educació Infantil.

En canvi, a Txèquia, atesa a la formació que tenen els grups classe, i potser com a factor relacionat amb les infraestructures, les sortides a l'exterior eren molt comunes. De fet, tenen molt interioritzat el fet de sortir amb els infants que caminen i a la vegada amb els cotxets d'aquells que encara els costa una mica més. De fet, la Vanesa Gutiérrez, va destacar que a Txèquia ella mateixa ha pogut experimentar que en relació amb el currículum tot és molt més flexible. Allà es treballa molt més a través de projectes, de la natura, i de la connexió amb l'exterior de forma constant (veure annex 7.5).



Imatge 1: Imatges de sortides amb els infants durant el meu període a Txèquia. Font: elaboració pròpia.

Així doncs, tenint en compte l'opinió de la Vanesa Gutiérrez i la meva experiència personal vaig decidir plantejar la següent pregunta al qüestionari a les docents espanyoles: *Consideraries la possibilitat de fer sortides fora del centre educatiu durant les hores d'esbarjo, com es fa a Txèquia?* (veure annex 5.8). En total va haver-hi set respostes, dues de les quals van respondre directament que no ho veien viable per qüestió de seguretat. Altres dues van votar que sí que els agradaria implementar aquest tipus de sortides. Finalment, tres docents van votar que sí, però que només en determinades condicions, és a dir, amb acompanyament extra, menys alumnes, entre altres conceptes de tenir en compte.

Aquest punt m'ha fet reflexionar sobre la quantitat de coses que es podria modificar en referència al primer cicle d'Educació Infantil si tan sols la ràtio o bé el nombre de docents per aula es modifiqués, potser hi hauria la possibilitat de poder fer més vivencial en aquest aspecte l'educació.

6.4 INSTAL·LACIONS

Un dels aspectes que més em va cridar l'atenció durant la meva estada a Txèquia va ser la diferència entre les infraestructures de les llars d'infants en tots dos països. Si bé és cert no es pot generalitzar a partir d'un sol centre, l'experiència viscuda a la llar d'infants Rosy II em va sorprendre, ja que mostrava un model totalment diferent el que estic acostumada a veure a Espanya.

A Espanya, és habitual trobar una llar d'infants amb instal·lacions variades, diverses aules diferenciades segons les edats dels infants, espais d'higiene i descans i equipaments específics per al desenvolupament del dia a dia dels alumnes. Per exemple, a la llar d'infants Ginesta (veure annex 8) de Sant Feliu de Llobregat hi ha una cuina gran i separada dels alumnes, un menjador dels infants més grans, dues zones exteriors diferenciades, atès que una és pels petits i un altre és pels més grans amb material divers, una bugaderia, un magatzem, un espai destinat a deixar els cotxets dels infants i un rebedor ben ampli a l'entrada de la llar.

En canvi, la llar Rosy II (veure annex 9) està ubicada en un edifici de dues plantes sense ascensor, l'organització és força diferent. A la planta baixa s'hi troba un petit espai per deixar els cotxets dels infants i les sabates dels familiars abans de pujar. A la planta superior és desenvolupa tota l'activitat educativa. En aquest espai hi ha taules per activitats concretes com ara dibuixar o bé jocs manipulatius. També es pot trobar la taula de la docent amb el seu ordinador, un lavabo adaptat a diverses edats i una zona de magatzem dels llits per a la migdiada. També hi ha un gran sofà on els infants poden relaxar-se, llegir contes, i que també s'utilitza per acollir famílies en trobades o celebracions.

Al fons del passadís hi ha l'espai de cuina i el menjador infantil, i, just al costat, una petita sala que fa funció de despatx de direcció o espai per reunions amb les famílies. Un element destacable és que aquest centre no disposa de pati exterior, fet que probablement explica la gran quantitat de sortir a l'exterior que organitzen, especialment quan fa bon temps. Aquesta comparació posa de manifest la diversitat en l'organització física dels espais educatius segon el context geogràfic i cultural, així com les diferents prioritats i recursos disponibles en cadascun dels països.

6.5 FORMACIÓ DOCENT

En referència a la formació de les diverses docents enquestades, s'observa una diferència entre Catalunya i Ostrava. A Catalunya, la majoria dels professionals com tant amb una formació universitària específica en Educació Infantil, sovint complementada amb un cicle formatiu o bé altres estudis relacionats amb el món educatiu (veure annex 5.1). En canvi, a Ostrava, cap de les participants indica com a tal tenir títol universitari en aquest àmbit. Totes tres especifiquen tenir un *Pedagogické lyceum* (veure annex 6.1 i 6.1.1).

Segons especifica Cyrilometodějské Gymnázium A Střední Odborná Škola Pedagogická Brno (s.f) un *Pedagogické lyceum* es tracta d'un tipus de formació general prèvia a la universitat o les escoles superiors de formació professional, especialitzats en l'àmbit de pedagogia i altres camps relacionats amb les humanitats. L'oferta de treball que ofereix aquest tipus d'estudis és com a assistent pedagògic o professor en activitats extraescolar o d'educació no oficial com ara casals, esplais, entre altres.

Considero remarcable el fet que segons el Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2024), l'interès per aquest tipus d'estudi anar creixent els últims anys, no només pel *Pedagogické lyceum* sinó de forma general. Concretament, el curs 2024-2025, gairebé 24.000 estudiants han sol·licitat accedir a algun dels itineraris proporcionats, cosa que representa el 22,5% de totes les sol·licituds a secundària. El nombre d'escoles que ofereixen aquests estudis ha augmentat de 190 a 222 en només un any.

Per tal de cercar una equivalència amb Espanya, hem de ficar-nos en context i ser conscients que un *lyceum*, té un currículum més concret que un batxillerat, fet que fa que l'alumne un cop finalitzi aquells estudis estigui especialitzat en un ambient concret de forma molt precisa. A més a més, també incorpora pràctiques i assignatures molt pràctiques. Per tant, es podria dir que un és una barreja entre el batxillerat i un cicle formatiu.

6.6 FAMÍLIES

Tal com indiquen Margallo, A. M., & Mata, J. (2015), l'educació és una tasca compartida entre els mestres i les famílies, persegueixen un mateix objectiu; el desenvolupament integral de l'infant. Per aquest motiu, és essencial promoure una relació sòlida i col·laboradora entre les famílies, a l'escola i l'alumne, especialment durant aquesta primera etapa d'educació.

En aquesta mateixa línia, Cabrera Muñoz (2009) destaca que la participació activa de les famílies en les diverses activitats plantejades a nivell escolar, té un impacte molt positiu en el desenvolupament social i emocional dels alumnes. Per tant, incorporar a les famílies dins del context educatiu no només és recomanable, sinó que també fonamental. Des de les pròpies institucions escolars es poden planificar activitats o bé trobades específiques que afavoreixin aquesta implicació.

Pel que fa a la comparativa entre Espanya i Txèquia, vaig poder observar una diferència significativa durant la meua estada i tal i com es veu en el resultats de l'enquesta (veure annexos 5.10, 5.11 i 6.11 i 6.12) hi ha una petita diferència. Aquesta sembla estar estretament relacionada amb la durada del permís parental. A Txèquia, és habitual que les famílies mantinguin una vinculació estreta i activa amb les escoles bressols gràcies al fet que moltes mares, pares o bé tutors legals encara disposen d'un permís laboral que els permet compatibilitzar millor a la vida familiar i educativa. Concretament, vaig tenir l'oportunitat de participar en diversos esdeveniments escolars (com aniversaris, Carnaval, Nadal...) on les famílies assistien de manera regular per compatir temps amb els seus infants, amb el grup classe i les docents. Aquesta alta participació s'explica en part per la flexibilitat laboral derivada del permís parental.

En canvi, a Espanya, vaig poder adonar-me que la presència de les famílies en activitats escolars era més limitada. Tot i que algunes famílies tenien la possibilitat de teletreball i per tant sí que hi podien assistir, la gran majoria tenien un horari estricte que no els hi permetia poder assistir la gran part del temps. En general, la llar d'infants organitzava menys esdeveniments en comparació amb les escoles txeques, probablement a causa de les condicions laborals i la conciliació existent en l'actualitat. Concretament, en totes dues llars vaig estar al voltant de sis mesos, i Espanya només vaig presenciar un esdeveniment relacionat amb les famílies.

7. CONCLUSIONS

La recerca realitzada ha permès analitzar i contrastar dues realitats educatives diferents dins d'un marc europeu, l'educació infantil Espanya i Txèquia. Un cop finalitzada la comparació educativa, podem afirmar que entre tots dos països hi ha algunes diferències notables, però a la vegada que tots dos països tenen un mateix objectiu, el benestar de l'infant i la preparació d'aquest però a l'etapa d'educació obligatòria. Així doncs, a mode de conclusió, cal destacar les diferències més rellevants són les següents;

Tal com s'ha pogut contrastar al llarg d'aquesta recerca, existeixen diferències significatives entre Espanya i Txèquia pel que fa a la ràtio d'alumnes per docents dins de les aules d'educació infantil. A Espanya, la ràtio habitual se situa entre uns 10 - 15 infants per educador, segons el tram d'edat i la comunitat autònoma. En canvi, a Txèquia tendeixen a treballar amb un grup d'infants molt més reduït i amb una major presència de figures adultes, sovint hi ha dues educadores per cada grup de 12 infants. Aquesta diferència no només implica un canvi quantitatiu, sinó que també té repercussions en la qualitat d'atenció educativa i la capacitat d'oferir una resposta més individualitzada a les necessitats que poden presentar cadascun dels diversos infants presents.

Seguidament, una de les altres diferències més destacables entre Espanya i Txèquia és el sistema de permisos parentals durant els primers anys de vida dels infants. A Espanya, la importància atribuïda a l'educació infantil podria estar estretament relacionada amb el tipus de model actual de baixa per paternitat i maternitat, la qual tot i haver-hi avançat durant els últims anys, continua sent molt limitada en comparació altres països europeus. Aquest fet fa que moltes famílies decideixin escolaritzar els infants en una edat molt primerenca, especialment per raons de conciliació familiar, i per tant es podria dir que tenim molt normalitzat el fet de fer-ne ús de llars d'infants.

En canvi, a Txèquia la situació és força diferent. El sistema contempla una llicència parental més extensa i flexible que pot arribar fins als tres anys de vida de l'infant, fet que permet als progenitors cuidar personalment dels seus fills durant un període molt més llarg. Aquesta prestació econòmica facilita una conciliació familiar menys dependent dels serveis d'educació infantil en les primeres etapes. Per tant, no es tracta de no donar-li importància a aquesta etapa educativa, sinó una perspectiva diferent sobre les necessitats en aquesta etapa. En aquest context, moltes famílies txeques no perceben la mateixa

urgència per incorporar els infants a les llars d'infants, ja que poden assumir ells la cura durant un període de temps més extens. Aquest fet fa que els esdeveniments familiars dintre del context educatiu de tots dos països es desenvolupin de formes diferents.

El concepte d'infraestructures pot variar considerablement d'una llar d'infants a un altre, fins i tot dintre del mateix país. No obstant això, una de les diferències observades entre Espanya i Txèquia és l'ús i disponibilitat dels espais exteriors dintre d'un propi recinte educatiu. A Txèquia, alguna de les llars, com és el cas de Rosy II, no disposen de patis o terrasses que donin a l'exterior. Aquesta mancança es veu compensada amb una alta freqüència de sortides a l'exterior, fet que fomenta el contacte amb l'entorn natural i la realització d'activitats a l'aire lliure com a part de la rutina. Per contra, Espanya, moltes llars d'infants consten de espais exteriors dins del mateix centre, adaptades a les diverses franges d'edat.

Tot i això, l'organització interna i les ràtios elevades d'alumnes per docents limiten la viabilitat de fer sortides freqüents fora del recinte escolar. Això fa que, en comparació amb el model txec, l'exploració de l'entorn exterior es vegi en certa forma reduïda, malgrat tenir recursos materials dins del centre. Aquest fet es posa de manifest com les condicions estructurals poden influir en les pràctiques pedagògiques del mateix centre educatiu relacionades amb l'ús dels espais exteriors.

7.1 OBJECTIUS ASSOLITS I LIMITACIONS

Els objectius plantejats en aquest treball, considero que han estat assolits de manera satisfactòria. Les estratègies utilitzades per donar-li resposta, com ara les enquestes, l'entrevista i la recerca, han resultat útils i adequades per abordar cadascun dels objectius plantejats.

En referència a l'objectiu general, centrat en la comparació del funcionament de l'educació infantil entre Espanya i Txèquia, s'ha pogut oferir una visió clara de tots dos models educatius, en aspectes concrets com ara la ràdio, la participació de les famílies, les infraestructures i la formació de les docents. Pel que fa als objectius específics, també s'han pogut complir amb èxit. S'han descrit i analitzat les característiques principals de les llars d'infants seleccionades en cadascun dels països, tenint en compte els elements concrets mencionats anteriorment. Sobretot, s'ha pogut aprofundir en el rol de les famílies

i el perquè de la seva implicació dins del context educatiu txec així com la percepció que tenen les professionals respecte del sistema educatiu del seu país, mitjançant dades recollides a través de les enquestes i l'entrevista realitzada.

Durant l'elaboració d'aquest treball de fi de grau, he pogut detectar certes limitacions. En primer lloc, i considero que una de les més importants l'idioma. Aquest ha estat un dels principals entre bancs que m'he pogut trobar a l'hora de dur a terme la recerca de documentació amb relació a Txèquia. Moltes de les webs oficials i fonts d'informació no disposaven d'opcions de traducció automàtica, fet que em va obligar a utilitzar traductors externs i a contrastar els resultats per assegurar-me de la fiabilitat aquesta traducció. Aquesta limitació, des d'un inici era conscient que estava present, el que no em pensava era que la tasca de traducció s'ho prendria un increment considerable del temps de treball i, alguns casos, va generar-me molts dubtes atès a la traducció proporcionada. Afortunadament, vaig comptar amb el suport directe de la directora de la llar txec, que en tot moment es va mostrar disposada a resoldre dubtes.

En segon lloc, una de les dificultats més significatives ha estat present durant l'enquesta, concretament el nombre reduït de participants en l'enquesta en relació amb Txèquia. Tot i que es va aconseguir la col·laboració del personal docent de la llar d'infants Rosy II (3 persones), també es va intentar fer arribar el qüestionari altres centres educatius en característiques similars. Malauradament, no es van obtenir més respostes, la qual cosa ha restringit l'amplitud i la diversitat de perspectives recollides en referència a aquest país.

Finalment, cal esmentar que la delimitació del treball a dues llars d'infants concretes en certa manera condiciona la generalització dels resultats. Tot i que l'estudi ha permès extreure conclusions rellevants, em sembla molt important tenir en compte que altres centres podem presentar característiques diferents segons el seu context o bé el projecte educatiu que cada centre tingui.

7.2 NOVES LÍNES DE RECERCA

El fet de dur a terme una comparació entre tots dos països de la Unió Europea dona possibilitat a noves línies de recerca relacionades amb aquest àmbit. Elaborar aquest treball, per a mi ha estat un tastet d'informació relacionat amb alguns àmbits, però és cert,

que personalment considero que es poden explorar i treballar altres àmbits de forma molt més detallada a banda dels tractats en aquest treball, els quals es podrien tractar de forma més precisa i detallada.

En primer lloc, considero que es podria dur a terme una investigació sobre l'impacte del disseny dels espais educatius en relació al benestar i l'autonomia dels infants, especialment en relació amb l'ús dels espais exteriors i naturals com ara a Txèquia. En segon lloc, considero que es pot dur a terme una comparació detallada i extensa en relació al tipus de currículum d'educació infantil en tots dos països seleccionats.

Finalment, un estudi sobre la implicació familiar en els diferents contextos europeus, donar-li veu a les diverses polítiques de conciliació familiar existents avui en dia i els beneficis que té la implicació de la família en el món educatiu, concretament en l'etapa d'educació infantil.

7.3 REFLEXIÓ PERSONAL

Un cop finalitzat aquest treball, puc afirmar que em sento satisfeta amb els resultats obtinguts. Considero que he assolit els objectius plantejats de manera adequada i he pogut a laborar una comparació clara i comprensible sobre dos models educatius, centrar-me en aspectes rellevants per a la pràctica docent com ara les ràtios, la implicació de les famílies i les infraestructures. Quan vaig dirigir a la recerca, reconec que tinc unes expectatives molt elevades pel que fa al desenvolupament d'aquest treball. No obstant això, a mesura que m'endinsava en la investigació i anava adquirint els diversos coneixements, aquestes expectatives es van anar ajustant a la realitat del procés. Fet que em va permetre afrontar els reptes amb una actitud més realista i flexible.

És cert que les limitacions han estat presents de forma constant al llarg de tot el projecte. Hi ha hagut moments d'incertesa, bloqueig i angoixa especialment davant de situacions en les quals no sabia com avançar o com estructurar determinats continguts. Així i tot, he pogut comptar amb un suport molt valuós per part dels professionals de tots dos països, especialment de Txèquia, tant per la docent espanyola Vanesa Gutiérrez com per la directora del centre educatiu. El fet d'haver viscut experiències reals dins dels dos models educatius presentats també estat un gran avantatge. Aquesta vivència directa m'ha permès

entendre millor determinades informacions i m'ha ajudat a superar moments de dubte i de no saber per on avançar.

Pel que fa a l'elaboració del marc teòric, ha estat una de les parts més angoixants però a la vegada una de les més enriquidores. M'ha permès descobrir institucions europees i informes oficials que desconeixia, com ara la European Commission i els seus informes anuals sobre l'educació o bé l'Organització Europea de Cooperació Econòmica (OECE). Aquesta recerca prèvia m'ha ajudat a situar el meu treball de dins d'un context europeu molt més ampli i a comprendre les dimensions de l'educació infantil.

Finalment, vull destacar el paper de les tutories, tant individuals com grupals. Les tutories grupals han afavorit el suport mutu entre els companys, reforcen així el sentiment de comunitat i ajudar-nos a compartir dubtes, idees i estratègies. Les tutories individuals, per la seva banda, han estat fonamentals per orientar el treball de manera personalitzada, ajudar-me a enfocar quedar apartat amb claredat i sentit. Sense cap mena de dubte, aquesta combinació de guiatge per part del docent ha signat i l'autonomia que se'ns ha donat per a laborar aquest treball ha estat clau per a l'elaboració del TFG i el meu creixement com a futura docent.

8. BIBLIOGRAFIA

- Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, Eurydice, Delhaxhe, A., Borodankova, O., Motiejunaite, A., & Balcon, M.-P. (2014). *La educación y atención a la primera infancia 2014*. Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/437457>
- Cabrera Muñoz, M. (2009). *La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación*. Revista Digital CSIF, (16), 1–9. <https://goo.su/762pwEz>
- Česká správa sociálního zabezpečení. (2023, 17 de octubre). „Mateřská“ I – kdo a za jakých podmínek má nárok. Recuperat el 15 de març de 2025, de <https://www.cssz.cz/-/penezita-pomoc-v-materstvi-kdo-a-za-jakych-podminek-ma-narok>
- Centrum pro integraci cizinců. (2020, 20 de juny). *Sociální zabezpečení matek cizinek*. <https://www.cicops.cz/cz/socialni-poradenstvi/14-infoservis/manzelstvi-narozeni-ditete-rodina/32-socialni-zabezpeceni-matek-cizinek>
- Comisión Europea / Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura. (2023 d). *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2022/2023: diagramas*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://cefyc.catedu.es/wp-content/uploads/sites/203/2023/10/estructuras-de-los-sistemas-educativos-europeos-20222023-ECAL22001ESN.pdf>
- Cyrilometodějské gymnázium a střední odborná škola pedagogická Brno. (s.f.). *Pedagogické lyceum*. Recuperat el 18 de maig de 2025, de <https://www.cmgp.cz/pedagogicke-lyceum/>
- Departamento Nacional de Planeación. (2024). *Sobre la OCDE*. Gobierno de Colombia. Recuperat el 26 de març de 2025, de <https://www.dnp.gov.co/LaEntidad/subdireccion-general-prospectiva-desarrollo-nacional/ocde-colombia/Paginas/sobre-la-ocde.aspx>
- Educación infantil. (s. f.). *Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes*. Recuperat el 10 de abril de 2025, de <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/ensenanzas/infantil.html?b=cba-almEducagob2&ccaa=des9#cba-almEducagob2>
- European Commission. (2022). *Proposal for a Council Recommendation on the revision of the Barcelona targets on early childhood education and care (COM(2022) 442*

final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0442>

European Commission. (2023 a). *Education and training monitor 2023: Czechia country report*. Recuperat el 17 de març de 2025, de <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/czechia.html#2-early-childhood-education-and-care>

European Commission. (2023 b). *Education and Training Monitor 2023: Czechia Country Report*. Recuperat el 16 de març de 2025, de <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/czechia.html>

European Commission. (2023 c). *Education and Training Monitor 2023: Spain Country Report*. Recuperat el 26 de març de 2025, de <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/spain.html>

European Commission. (2024, 28 de novembre). *Education and training monitor*. <https://education.ec.europa.eu/about-eea/education-and-training-monitor>

Eurydice. (2025, February 10). *Early Childhood Education And Care: Czechia*. European Commission. Recuperat el 15 de març de 2025, de <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/czechia/early-childhood-education-and-care>

Eurydice. (2025, February 27). *Early Childhood Education And Care: Spain*. Recuperat el 10 de març de 2025, de <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/early-childhood-education-and-care>

Eurydice. (2024, September 12). *Organisation Of Childcare In The Czech Republic*. Recuperat el 15 de març de 2025, de <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/czechia/organisation-childcare>

Eurydice Resource Centre. (2024, 19 de novembre). *European education structures*. Comisión Europea. Recuperat el 29 de març de 2025, de <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/european-education-structures>

Expats.cz. (2011, June 23). *Maternity leave in the Czech Republic*. <https://www.expats.cz/czech-news/article/maternity-leave-in-the-czech-republic>

- Gokce, A. T., & Celep, C. (2011). *A Comparison Of Educational Systems Of Turkey, Malta, Ireland, Spain, Sweden, Portugal, Finland, Greece, Belgium, The Netherlands, And Denmark*. US-CHINA EDUCATION REVIEW B, 4, 547–557.
<https://eric.ed.gov/?id=ED526821>
- Government of the Czech Republic. (2024, May 28). *Preschool education*. Portal.gov.cz. Recuperat el 10 de març de 2025, de <https://portal.gov.cz/en/informace/preschool-education-INF-93>
- Gurría, Á. (2011). *La OCDE, a los 50 de su creación: logros, retos y decisiones futuras*. Revista de Economía Mundial, (28), 29–38.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86622163002>
- Guzmán Martín, P. (2023). *Trabajo fin de grado: Educación física comparada*. República Checa y España. Universitat de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/62252/TFG-G6285.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Integrační centrum Praha. (2022, 4 de juliol). *Maternity and Parenthood Support*.
<https://icpraha.com/en/maternity-and-parenthood-support/>
- Margallo, A. M., & Mata, J. (2015). *La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela*. En J. Mata Anaya, M. P. Núñez Delgado, & J. Rienda Polo (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 210–239). Ediciones Pirámide.
- Mateřská škola Rosy II. (2023). *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání Rosy II*. Recuperat el 19 de maig de 2025, de <https://rosyostrava.cz/wp-content/uploads/2023/07/PVP-R-II.-srpen-.pdf>
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (s.f.). *Creación y países miembros*. Gobierno de España. Recuperat el 26 de març de 2025, de <https://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/ocde/es/Organismo/Paginas/Creación-y-Países-Miembros-.aspx>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Ratio alumno/profesor en el primer ciclo de Educación Infantil por comunidad autónoma (B02)*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:889c0725-04ac-43bf-865c-bf6605614211/2-4-2-4-1-1-ratio-alumno-profesor-primer-ciclo-ei-ca-b02-28022019.pdf>

- Ministerio de Industria y Turismo. (s.f.). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*. Gob.es. Recuperat el 26 de març de 2025, de <https://turismo.gob.es/cooperacion/Paginas/ocde.aspx>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024, October 15). *Nový obor Lyceum nabídne kombinaci všeobecného vzdělání a odborné přípravy*. Recuperat el 18 de maig de 2025, de <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/novy-obor-lyceum-nabidne-kombinaci-vseobecneho-vzdelani-a>
- Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic. (s.f.). *Preschool education*. MSMT.gov.cz. Recuperat el 10 de març de 2025, de <https://msmt.gov.cz/areas-of-work/preschool-education>
- Moss, P. (2012). *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. European Commission.
- Norouzi Larsari, V., & Wildová, R. (2022). *A qualitative comparative report on five educational systems: Spain, Turkey, Finland, Czech Republic and Islamic Republic of Iran*. International Journal of Research Studies in Education, 11(8), 1–15. <https://goo.su/kQx9sY>
- Özgan, H. (2010). Comparison of early childhood education (preschool education) in Turkey and OECD countries. *Educational Research and Review*, 5(9), 499–507. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/42BF4D44185.pdf>
- Sirovátka, T., & Minksová, L. (2023). Early childhood education in Czechia: Challenges and reforms. *Journal of Education Policy*, 38(2), 155–170.
- UNESCO. (2024). *Lo que necesitas saber sobre la educación de la primera infancia*. UNESCO. Recuperat el 18 de maig de 2025, de <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education/need-know?hub=70242>
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. UNESCO. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

9. ANNEXOS:

ANNEX 1: TAULA EQUIVALÈNCIA ENTRE ESPANYA I REPUBLICA TXECA

EDAT	ESPANYA	REPUBLICA TXECA
0-3 anys (1r cicle)	Llar d'infants	<i>Dětská skupina</i>
3-6 anys (2n cicle)	Escoles d'educació infantil	<i>Mateřská škola i Dětská skupina</i>

Taula 2: Taula equivalència entre Espanya i República Txeca. Elaboració: pròpia.

ANNEX 2: TAULA COMPARATIVA ENTRE LLAR D'INFANTS I ESCOLA D'EDUCACIÓ INFANTIL

ASPECTE	LLAR D'INFANTS	ESCOLA D'EDUCACIÓ INFANTIL
EDAT	0-3 anys	3-6 anys
CARACTER	No obligatori	No obligatori però amb alt nivell d'escolarització
FINALITAT PRINCIPAL	Cura, atenció i desenvolupament global bàsic	Desenvolupament educatiu, social i emocional previ a l'escolarització obligatòria
TIPUS D'ACTIVITAT	Joc lliure, hàbits bàsics, estimulació sensorial i motriu	Activitats pedagògiques estructurades, lectura, matemàtiques, art, expressió...
HORARIS	Flexibles dintre d'uns límits	Matí i tarda, horari establert sense gaire flexibilitat

Taula 3: Taula comparativa entre Llar d'infants i Escola d'educació infantil. Font: Elaboració pròpia.

ANNEX 3: TAULA COMPARATIVA ENTRE DĚTSKÁ SKUPINA I MATEŘSKÁ ŠKOLY.

ASPECTE	LLAR D'INFANTS (<i>Dětská skupina</i>)	ESCOLA INFANTIL (<i>Mateřská školy</i>)
EDAT	6 mesos – 6 anys	3 anys – 6 anys
ENFOCAMENT	Joc, cura dels infants	Educació, preparació per a l'educació obligatòria
HORARIS	Normalment més curtes, adaptades a les necessitats dels nens	Programes tot el dia amb horaris regulars
TIPUS D'ACTIVITAT	Joc, desenvolupament de la motricitat	Jocs educatius, activitats creatives

Taula 4: Taula comparativa entre *Dětská skupina* i *Mateřská školy*. Font: Elaboració pròpia. Traducció d'una taula original de *Mateřská škola Nedvězsk* (s.f.)

ANNEX 4: TAULA COMPARATIVA BAIXA MATERNITAT, PATERNITAT I LLICÈNCIES PARENTALS

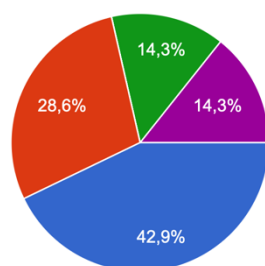
ASPECTE	ESPANYA	TXÈQUIA
DURACIÓ BAIXA MATERNITAT	16 setmanes (ampliable a 17 en cas de bessons)	28 setmanes (37 en cas de bessons)
INICI BAIXA MATERNITAT	Just després del part 6 son obligatòries	Entre la 6 i 8 setmanes abans del part
BAIXA PATERNITAT	Igual que la mere	Entre 7 i 14 setmanes
FLEXIBILITAT D'US	10 setmanes poden usar-se de manera flexible dins del primer any de vida	Dins de les 6 setmanes posteriors al naixement
LLICÈNCIA PARENTAL	Equivalències: - Reducció de jornada per cura d'infants - Excedència per cura de fills	Existeix fins als 3 anys d'edat de l'infant (rodičovská dovolená)

Taula 5: Taula comparativa baixa maternitat, paternitats i llicències parentals. Font: Elaboració pròpia. Traducció d'una taula original de Mateřská škola Nedvězsk (s.f.)

ANNEX 5: RESULTATS ENQUESTA DOCENTS DE CATALUNYA.

1. Quina és la teva formació com a docent?

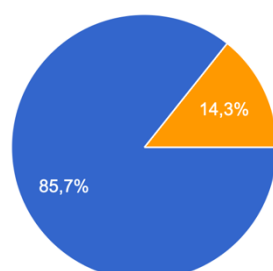
7 respuestas



- Grau universitari en Educació Infantil.
- Cicle Formatiu de Grau Superior en Educació Infantil.
- Una altra titulació relacionada amb la infància.
- Grau universitari en Educació Infantil + Cicle Formatiu Infantil
- Tinc la Diplomatura d' educació infantil i el Cicle Formatiu de Grau Superior en Educació Infantil.

2. A dia d'avui, continues formant-te com a docent?

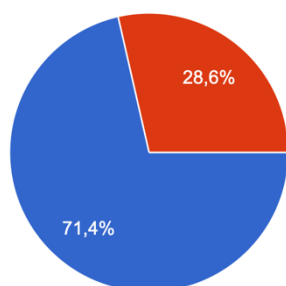
7 respuestas



- Sí, faig cursos periòdicament.
- Sí, he fet un màster o especialització recentment.
- No, però m'agradaria fer-ho en el futur.
- No, considero que ja tinc la formació necessària.

3. Et veus tota la vida treballant com a docent?

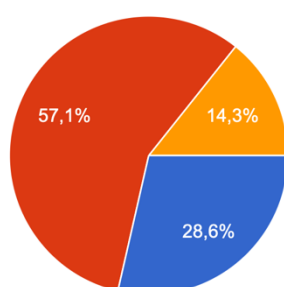
7 respuestas



- Sí, és la meva vocació.
- No, però m'agrada la feina per ara.
- No, m'agradaria canviar de professió en el futur.
- No ho tinc clar.

4. T'agradaria tenir l'oportunitat de poder ser professor/a a l'estranger durant una temporada?

7 respuestas



- Sí, ho trobo una experiència enriquidora.
- No, prefereixo quedar-me al meu país.
- No ho tinc clar, depèn de les condicions.

5. Quants alumnes tens a l'aula? I quants anys tenen?

7 respuestas

13 infants (1-2 anys)

20 de 2 a 3.

13 alumnes 1-2 anys

8 alumnos - es un grup de lactante

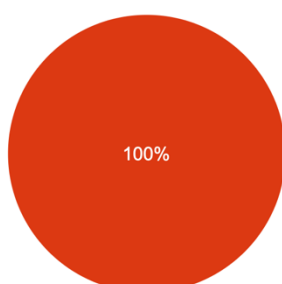
Actualment 23 alumnes de i4

19 de 2-3 anys

20 infants de 2 a 3 ants

6. Consideres que la ràtio d'alumnes és adequada? Anotació: CATALUNYA: · Lactants: 8 infants per educador. · Caminants – Maternals...ades bilingüe per potenciar una segona llengua).

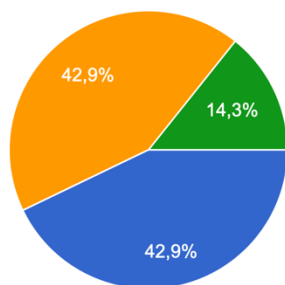
7 respuestas



- Sí, la considero adequada.
- No, penso que la ràtio hauria de ser més baixa.
- No, penso que la ràtio podria ser més alta.
- Considero que la ràtio està bé, però potser dues educadores per aula estaria bé.

7. En les hores de joc, quin és el teu rol?

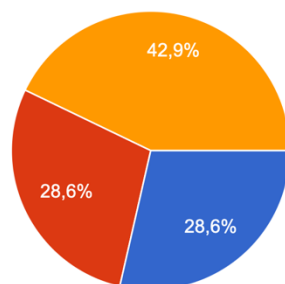
7 respuestas



- Supervisió i seguretat dels infants.
- Intervenció activa en el joc per guiar-los.
- Proposar activitats, però deixar que juguin lliurement.
- Depèn del tipus de joc i del moment del dia.

8. Consideraries la possibilitat de fer sortides fora del centre educatiu durant les hores d'esbarjo, com es fa a la República Txeca? Anotació: A la República Txeca cotxet mentre la resta caminava. (veure fotos)

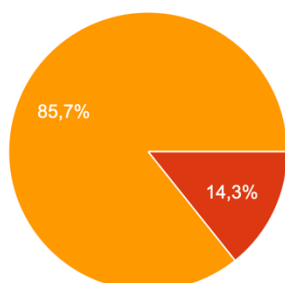
7 respuestas



- Sí, m'agradaria implementar-ho.
- No ho veig viable per qüestions de seguretat.
- Sí, però només en determinades condicions (acompanyament extra, menys alumnes, etc.).
- No, prefereixo que les activitats d'esbarjo es facin dins del centre.

9. Quina és la comunicació entre els educadors i la família? *Pots seleccionar més d'una.

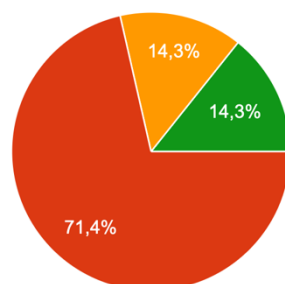
7 respuestas



- Reunions periòdiques.
- Notes en l'agenda.
- Comunicació diària en l'entrada i sortida.

10. S'organitzen activitats amb les famílies fora de l'horari lectiu?

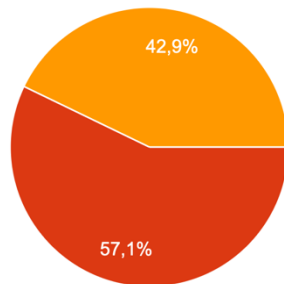
7 respuestas



- Sí, es fan activitats amb famílies de manera regular.
- Sí, però de forma ocasional.
- No, però m'agradaria que es fes més.
- No, i penso que no és necessari.

11. Quin grau d'implicació tenen les famílies a l'escola bressol?

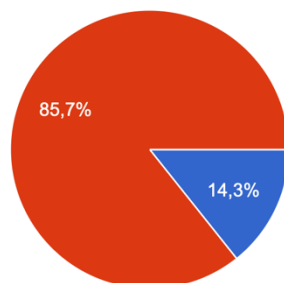
7 respuestas



- Molt alt - Les famílies participen activament en la vida del centre i col·l...
- Alt - Hi ha una bona implicació en activitats puntuals i una comunicació fl...
- Mitjà - Algunes famílies participen, però no és generalitzat.
- Baix - Poques famílies s'impliquen en les activitats del centre.
- Inexistent - Les famílies gairebé no tenen cap implicació.

12. Celebreu els aniversaris dintre del centre educatiu?

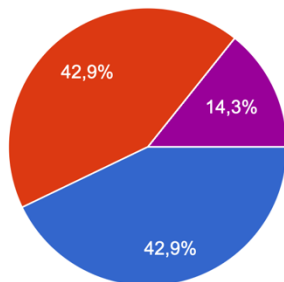
7 respuestas



- Sí, amb activitats especials.
- No, no generalment no ho fem.
- Depèn de la voluntat de les famílies.

13. En el teu dia a dia, trobes alguna dificultat en relació a la teva professió?

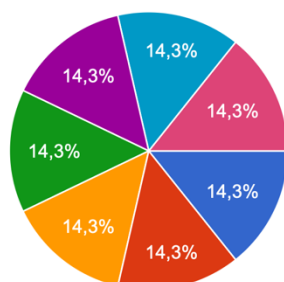
7 respuestas



- Sí, la conciliació familiar és complicada.
- Sí, la càrrega de treball és elevada.
- Sí, trobo dificultats en la relació amb les famílies.
- No, en general estic satisfet/a amb la meva feina.
- No tenir treball fix

14. Fas servir alguna metodologia concreta amb els teus alumnes?

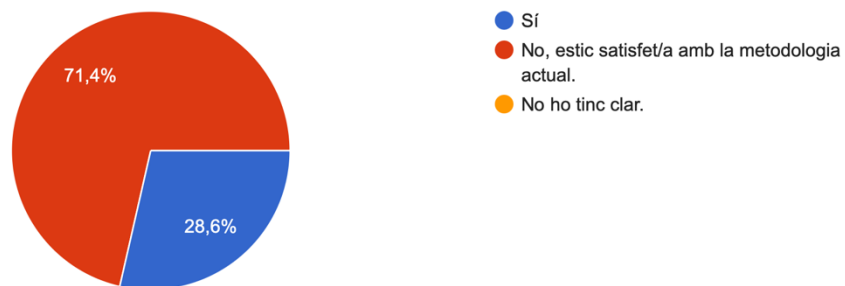
7 respuestas



- Pedagogia Montessori.
- Pedagogia Waldorf.
- Metodologies tradicionals.
- Método Pikler
- M'agrada agafar idees, conceptes i propostes de les diferents metodologies. Els mètodes no funcionen per tots els infants.
- Una mica de totes
- mix de diverses

15. Si tinguessis tots els recursos possibles, hi ha alguna metodologia concreta que t'agradaria aplicar dins de l'aula?

7 respuestas



16. En cas afirmatiu, específica quina

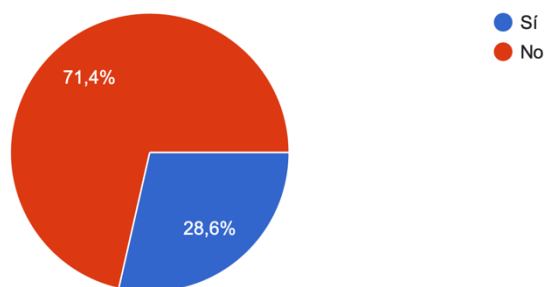
2 respuestas

Waldorf o pikler, m'agradaria formar-me profundament en alguna d'aquestes

Montessori

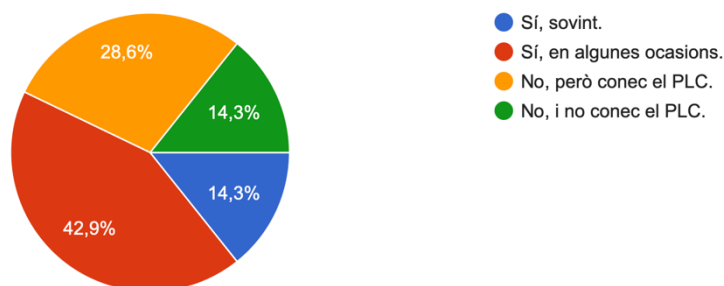
17. Heu tingut alumnes nouvinguts al centre educatiu?

7 respuestas



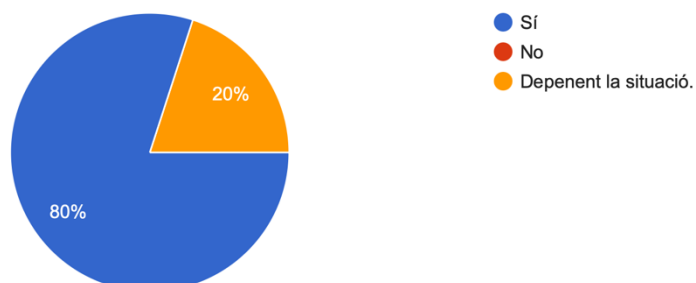
18. Heu fet servir algun cop el PLC?

7 respuestas



18.1 Consideres que és útil?

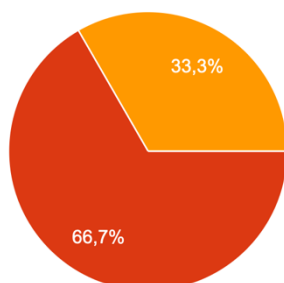
5 respuestas



ANNEX 6: RESULTATS ENQUESTA DOCENTS TXÈQUIA

1. What is your educational background as a teacher? / Jaké je vaše vzdělání jako učitele/učitelky? *otro = another // další

3 respuestas



- University degree in Early Childhood Education. // Vysokoškolské vzdělání v oboru předškolní pedagogika.
- Another qualification related to childhood. // Jiná kvalifikace související s dětstvím.
- Other types of studies. // Jiné typy studia.

1.1 If you have other studies, please write them here. // Pokud máte jiné vzdělání, napište ho sem, prosím.

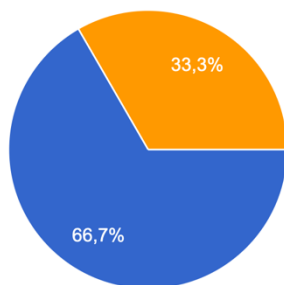
3 respuestas

Pedagogické lyceum

Non so come dirlo in inglese, Pedagogické lyceum.

2. Are you currently continuing your professional development as a teacher? // Pokračujete v současnosti ve svém dalším vzdělávání jako učitel/učitelka?

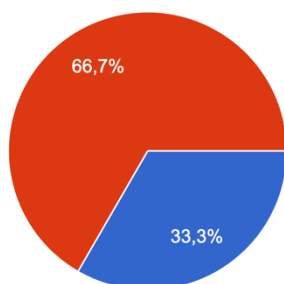
3 respuestas



- Yes, I regularly take courses. // Ano, pravidelně se účastním kurzů.
- Yes, I have recently completed a master's degree or specialization. // Ano, nedávno jsem absolvoval/a magi...
- No, but I would like to in the future. // Ne, ale v budoucnu bych chtěl/a.
- No, I consider that I already have the necessary training. // Ne, domnívám se, že mám již potřebné vzdělání.

3. Do you see yourself working as a teacher for the rest of your life? // Vidíte se celý život pracovat jako učitel/učitelka?

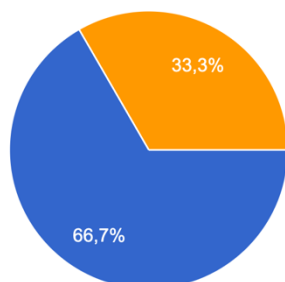
3 respuestas



- Yes, it's my vocation. // Ano, je to moje poslání.
- No, but I enjoy the job for now. // Ne, ale zatím mě tato práce baví.
- No, I would like to change profession in the future. // Ne, v budoucnu bych chtěl/a změnit profesi.
- I'm not sure. // Nejsem si jistý/á.

4. Would you like to have the opportunity to work as a teacher abroad for a period of time? // Chtěl/a byste mít možnost pracovat určitou dobu jako učitel/učitelka v zahraničí?

3 respuestas



- Yes, I think it would be a valuable experience. // Ano, považuji to za obohacující zkušenost.
- No, I prefer to stay in my country. // Ne, dávám přednost tomu zůstat ve své zemi.
- I'm not sure, it depends on the conditions. // Nejsem si jistý/á, záleží na podmínkách.

5. How many students do you have in your class? And how old are they? // Kolik žáků máte ve své třídě? A jak jsou staří?

3 respuestas

Ci sono 12 bambini, dai 12 mesi ai 3 anni. A secondo dell'anno accademico le età variano

12 a stáří jsou od 18 měsíců po 3 roky

12 students around 12 months to 3 year

6. How many groups of children are there in the kindergarten?

For example, in Barcelona, kindergartens usually have the following group structure:

--> 1 group for **children aged 4 months to 1 year**: 8 children per educator

--> 2 groups for **children aged 1 to 2 years**: 13 children per educator

--> 3 groups for **children aged 2 to 3 years**: 16–20 children per educator

Kolik skupin dětí je v mateřské škole?

Například v Barceloně mají mateřské školy obvykle následující strukturu skupin:

1 skupina pro děti ve věku **4 měsíce až 1 rok**: 8 dětí na jednoho učitele

2 skupiny pro děti ve věku **1 až 2 roky**: 13 dětí na jednoho učitele

3 skupiny pro děti ve věku **2 až 3 roky**: 16–20 dětí na jednoho učitele

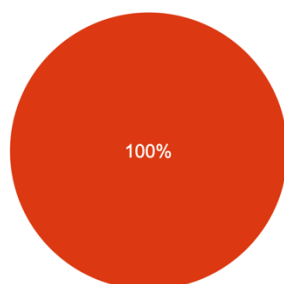
2 respuestas

A Rosy II siamo tutti insieme, a differenza di voi in Spagna

1 all same class

7. Do you think the student-to-teacher ratio in Spain is adequate? // Myslíte si, že poměr studentů k učitelům ve Španělsku je adekvátní? note: Catalonia:...// Od 3-4 let, 4-5 let a 5-6 let: 25 dětí na učitele.

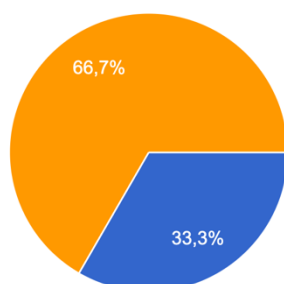
3 respuestas



- Yes, I consider it adequate. // Ano, považuji ji za vhodnou.
- No, I think the ratio should be lower. // Ne, myslím, že by poměr měl být nižší.
- No, I think the ratio could be higher. // Ne, myslím, že by poměr mohl být vyšší.
- I think the ratio is fine, but maybe two educators per class would be better. // Myslím, že poměr je v pořádku, ale možná by dvě učitelky na třídu byly le...

8. During playtime, what is your role? // Jaká je vaše role během doby na hračky?

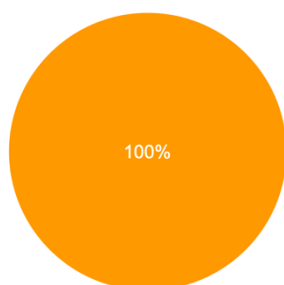
3 respuestas



- Supervision and ensuring the children's safety. // Dohled a zajištění bezpečnosti dětí.
- Active involvement in play to guide them. // Aktivní účast na hře, abych je vedl/a.
- Proposing activities, but allowing them to play freely. // Navrhování aktivit, ale...
- It depends on the type of play and the time of day. // Záleží na typu hry a na...

9. Do kindergarten in the Czech Republic have open spaces like in Spain? // Mají mateřské školy v České republice otevřené prostory jako ve Španělsku?

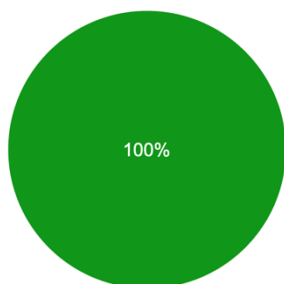
3 respuestas



- Yes, most of them have their own outdoor spaces. // Ano, většina z nich má vlastní venkovní prostory.
- No, most of them are located in buildings without their own playground. / Ne, většina se nachází v budovách bez vlastního hřiště.
- It depends on the kindergarten, some have them and others do not. // Záleží na školce, některé je mají, jiné ne.

10. What is the communication like between educators and families? You can select more than one option. // Jaká je komunikace mezi učiteli a rodinam...více než jednu možnost. *otro = another // další

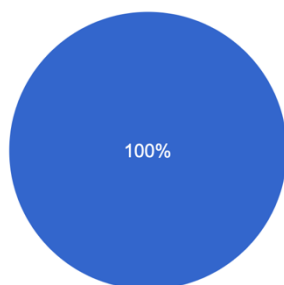
3 respuestas



- Meetings with parents. // Schůzky s rodiči.
- Notes in agendas. // Poznámky v agendách.
- School app for communication. // Školní aplikace pro komunikaci.
- Informal conversations during drop-off/pick-up. // Neformální rozhovory při při...
- Newsletters or emails. // Zpravodaje nebo e-mailly.

11. Are activities organized with families outside of school hours? // Jsou organizovány aktivity s rodinami mimo školní hodiny?

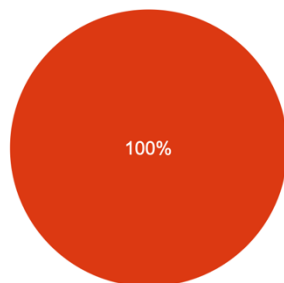
3 respuestas



- Yes, activities with families are held regularly. // Ano, aktivity s rodinami se konají pravidelně.
- Yes, but occasionally. // Ano, ale jen příležitostně.
- No, but I would like to see more of them. // Ne, ale ráda bych viděla více takových aktivit.
- No, and I don't think it's necessary. // Ne, a myslím, že to není nutné.

12. What is the level of involvement of families in the preschool? // Jaká je úroveň zapojení rodin do mateřské školy?

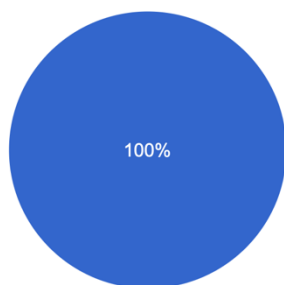
3 respuestas



- Very high – Families actively participate in the life of the center and often collaborate. // Velmi vysoká – Rodiny aktivně participují na životě centra a často spolupracují.
- High – There is good involvement in occasional activities and smooth communication. // Vysoká – Je dobrá účast v příležitostných aktivitách a plynulá komunikace.
- Medium – Some families participate, but it is not widespread. // Střední – Někteří rodiče participují, ale není to rozšířeno.
- Low – Few families get involved in the center's activities. // Nízká – Pouze někteří rodiče se zapojují do aktivit centra.
- Non-existent – Families are almost not involved at all. // Neexistující – Rodiny téměř vůbec neúčastní.

13. Do you celebrate birthdays within the educational center? // Oslavujete narozeniny ve vzdělávacím centru?

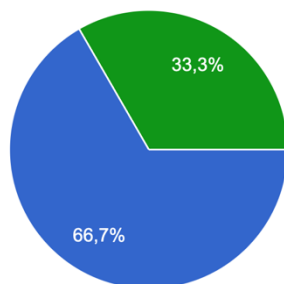
3 respuestas



- Yes, with special activities. // Ano, s výjimečnými aktivitami.
- No, generally we don't. // Ne, obvykle to neděláme.
- It depends on the families' preferences. // Záleží na přáních rodin.

14. In your day-to-day, do you face any difficulties related to your profession? // Naleznete ve své každodenní práci nějaké obtíže spojené s vaší profesí?

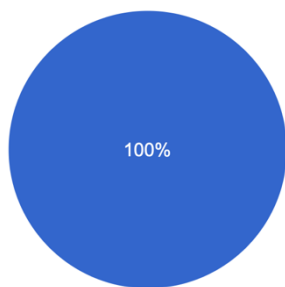
3 respuestas



- Yes, balancing family life is complicated. // Ano, skloubení rodinného života je složité.
- Yes, the workload is heavy. // Ano, pracovní zátěž je vysoká.
- Yes, I find difficulties in my relationship with the families. // Ano, mám problémy ve vztahu s rodinami.
- No, overall I am satisfied with my job. // Ne, celkově jsem spokojený/á se svou prací.

15. Do you use any specific methodology with your students? // Používáš nějakou konkrétní metodologii se svými žáky? *otro = another // další

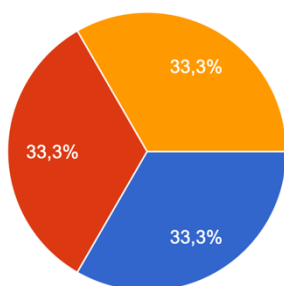
3 respuestas



- Montessori pedagogy.
- Waldorf pedagogy.
- Traditional methodologies. // Tradiční metodiky.

16. If you had all the resources possible, is there any specific methodology you would like to apply in the classroom? // Pokud byste měl/a všechny možné...todika, kterou byste chtěl/a aplikovat v učebně?

3 respuestas



- Ano
- Ne, jsem spokojený/á s aktuální metodikou.
- Nejsem si jistý/á.

17. If yes, specify which one. // Pokud ano, specifikujte kterou.

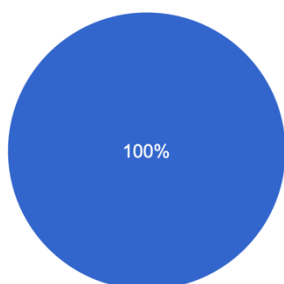
2 respuestas

Vorrei provare la pedagogia pikler

more money to buy good stuff

18. Have you had newly arrived students at the educational center? // Měli jste ve vzdělávacím centru nové žáky?

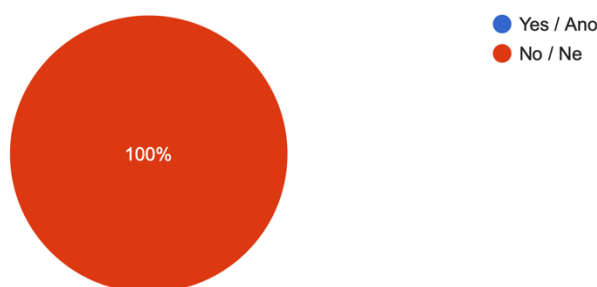
3 respuestas



- Yes / Ano
- No / Ne

19. Is there any educational document in the Czech Republic related to language? For example, in Spain, we have the Proyecto Lingüístico de Centro (...všech příchodích žáků, kteří nemluví daným jazykem).

3 respuestas



ANNEX 7: ENTREVISTA A VANESA GUTIÉRREZ, DOCENT ESPANYOLA TREBALLANT A TXÈQUIA

7.1 ¿Podrías explicar un poco tu trayectoria profesional antes de irte a vivir a la República Checa?

Me llamó Vanesa, actualmente tengo 29 años y estudié la carrera de educación infantil en la Universidad de Cantabria. Me gradué y estuve trabajando unos cuantos años en diferentes guarderías. Estuve una temporada en Cantabria y posteriormente me acabé mudando a Madrid donde conocí a mi pareja actual. Mi trayectoria profesional: generalmente he estado con alumnos del primer ciclo, de 0-3 pero sí que es verdad que también he trabajado en el segundo ciclo debido a que a veces me ofrecían sustituciones por la zona y me iba bien. Concretamente, he estado trabajando más en centros privados, pero pude trabajar en una guardería de gestión indirecta pero pública. Así que actualmente podría decir que tengo una visión un tanto amplia de todas las versiones del sistema educativo de nuestro país.

7.2 ¿Cómo surgió la oportunidad de trasladarte a vivir y trabajar a República Checa?

Cuando me mudé a Madrid, conocía un grupo de jóvenes de mi quinta más o menos, justo uno de ellos era de la República Checa (Loštice) y dio la casualidad de que conocí a un familiar suyo que acabó siendo mi pareja actual. Con el paso del tiempo acabamos llegando a la conclusión que lo mejor sería que yo me trasladase allí y como soy una aventurera dije que sí. Aunque realmente fue una decisión muy meditada, ya que

justamente había encontrado una sustitución de larga duración en una guardería, pensé que era una gran oportunidad para mí tanto a nivel personal como a nivel profesional. Investigando, y gracias a mi pareja, que hizo mucho, encontré un puesto de trabajo como docente de inglés en una guardería allí, que para nosotras sería equivalente por edad al segundo ciclo de educación infantil.

7.3 ¿Cómo fueron tus primeros meses trabajando ahí como educadora infantil?

Siéndote muy sincera, me sentí muy agobiada. Me planteé incluso la posibilidad de volver a España porque me tiré a una piscina, en la que tuve suerte y no me di contra el suelo porque el entorno que me rodeaba dentro de mi puesto de trabajo fue maravilloso y me ayudaron muchísimo.

Te diría que no es lo mismo irte a un país donde la lengua oficial es el inglés, el italiano o alguna lengua con la que nosotros estemos más en contacto por cercanía que la República Checa, que realmente no entendía nada. No tan solo escrito, sino también oral, a los niños que ya empezaban hablar realmente yo no los entendía y los primeros meses fueron muy angustiosos, porque yo no sabía ni que me estaban pidiendo ir al lavabo. Con el paso del tiempo fui introduciéndome más en la cultura y hoy en día estoy muy contenta. Además, que como yo realmente era la profesora de inglés, con el paso del tiempo, los niños acabaron comprendiéndome a mí y al vocabulario en inglés. Sin duda la adaptación tuvo que ser por parte mía y no por parte de los alumnos en el aspecto del idioma.

7.4 ¿Notaste grandes diferencias en un inicio? ¿Hay algo que te sorprendió?

Sí, aunque yo generalmente por edad, siempre había estado con lo que equivaldría en España el primer ciclo, es verdad que me encontré en una situación en la que tenía que hacer cosas muy similares con niños, que para mí son de segundo ciclo y, por tanto, en España se realizarían situaciones de aprendizaje o bien actividades, mucho más dinámicas que las que yo me encontré en un inicio cuando llegue.

Otro factor que me sorprendió muchísimo fue el horario que tienen los niños. Como hay familias que no se pueden acoger a la licencia parental porque realmente económicamente no le sale a cuenta, hay guarderías que ofrecen horario y servicio desde las 6:30 de la

mañana hasta las 16:00 de la tarde para que los padres y madres puedan ir al trabajo tranquilamente. Normalmente, sí que es verdad que las empresas son conscientes que tienen un hijo y les permiten flexibilidad de horario sobretodo por la mañana y por tanto hay niños que hacen horarios similares al de España, pero hay algunos que no. Para concluir, referente al punto de cosas que cuando llegue me sorprendieron a parte de los pocos niños que había es que, como tal, solo había un grupo clase y todos los niños estaban juntos, sin importar la edad. Para mí eso fue un choque cultural, muy grande, porque no es lo mismo las necesidades que tiene un alumno de 12 meses a uno de 4 años. Actualmente lo he interiorizado bastante, y me he dado cuenta de que tiene algunos beneficios.

7.5 ¿Qué diferencias destacarías en lo que se refiere al currículo y las orientaciones educativas entre ambos países?

Te diría que en España el currículum es mucho más detallado, de hecho, las veces que tú y yo hemos hablado con relación al currículum de Cataluña y al currículum de las diferentes comunidades autónomas nos hemos podido dar cuenta de que los objetivos son muy claros para cada una de las edades pactadas y que engloban la educación infantil. Además, también se tratan diversos ámbitos del desarrollo de los niños, qué cosas hay que tener en cuenta, que hay que potenciar, entre otras cosas. En cambio, en la República Checa he podido ver que es todo mucho más flexible. Se podría decir que los documentos como tal son un poco más generales, y deja mucho margen a la interpretación por parte de los centros educativos y de los educadores.

Además, aquí se trabaja a través de proyectos, de la naturaleza, de la conexión con el exterior, cosa que en España realmente no (en mi caso). Nosotras a los niños los sacamos a la calle a dar paseos, sin importar si nieva, si llueve, bueno, tu misma pudiste experimentarlo. Además, me he podido dar cuenta de que realmente la educación infantil entre España y República Checa son dos visiones un poco diferentes en un aspecto concreto. Nosotras dejamos a los niños en el colegio en España con la finalidad de que ellos van a aprender cosas y van a hacer determinadas actividades, determinadas salidas, entre otras cosas, pero en cambio la República Checa es como que te dejan al niño para que tú lo cuides o al menos esa es la sensación que yo tengo desde que llegué aquí.

7.6 ¿Respecto a las condiciones laborales y la formación del personal educativo cómo lo comprarías?

Las condiciones laborales la verdad es que no tengo queja, evidentemente es un país y unas condiciones de vida diferentes a las de España. En referencia a la formación siento que, al haberme formado en España, considero que podría decir que soy mucho más estricta con lo que espero de los niños. Tengo tan interiorizado el currículum español que creo que a veces inconscientemente intento plasmarlo en mi día a día. Con relación a la formación que tiene mis compañeras, sí que es verdad que todas han estudiado una carrera universitaria, concretamente pedagogía, porque sería más o menos la equivalencia aquí. En general, no considero que haya mucha diferencia más allá del origen de formación de cada una de nosotras.

7.7 ¿Has podido aplicar algo del modelo español y de lo que tú aprendiste en la carrera, en tu día a día como educadora en ese país?

Sí, desde el inicio mis compañeras siempre me han dado vía libre para yo poder hacer y deshacer mis sesiones como yo quisiese. Además, ellas siempre han estado muy abiertas a escuchar nuevas propuestas, nuevas ideas, tener en cuenta cómo se trabaja en España y ver si hay algo que se puede aplicar en nuestra clase. A la misma vez yo he estado totalmente abierta aprender de ellas. Considero que somos muy buen equipo.

Algunos ejemplos que te podría dar sobre actividades que he realizado, podrían ser alguna rutinas o maneras de organizar los espacios que funcionan muy bien en España. Por ejemplo, en mi puesto de trabajo el concepto de los rincones no lo conocían y hoy en día con nuestro grupo de niños es todo un éxito. Pero también me gustaría decirte, que de mis compañeras he aprendido algo muy importante y algo que en España tal vez no tenía tan en cuenta porque tenía que seguir, o al menos yo sentía que debía seguir estrictamente el currículum educativo. Básicamente lo que he aprendido de ellas es la capacidad de respetar más el tiempo de los niños y no sobrecargarlos de actividades.

7.8 ¿Hay algo concreto que te gustaría que la educación española aplicara de la checa?

Algo que me gustaría que la educación española pudiera interiorizar y cambiar es la ratio en las aulas. En la propia universidad, cuando yo hacía la carrera era un tema de debate y pondría la mano en el fuego de que hoy en día sigue presente. Cuando me vine aquí fue uno de los aspectos que más me impactó, éramos dos educadoras para un grupo de solo nueve niños. Incluso a veces teníamos el privilegio de ser tres en la temporada en la que asistían alumnos de prácticas. Para mí eso fue un auténtico lujo, especialmente teniendo en cuenta que en España había realizado sustituciones en segundo ciclo de educación infantil, donde yo sola estaba a cargo de 25 niños. Con suerte, en algunas ocasiones contábamos con auxiliares que nos ayudaban, sobre todo con aquellos grupos, donde había niños con necesidades educativas especiales, pero no era lo habitual.

Siento que con un grupo más reducido tengo la posibilidad de realizar actividades diferentes y sobre todo de poder asegurarme de que estoy abarcando las necesidades de cada uno de ellos, en un grupo de 25 a veces sentía que tenía que hacer malabares para atenderlos a nivel individual.

7.9 Por ahora, que llevas un tiempo allí, ¿consideras que es útil entender cómo se trabaja y como se entiende la educación infantil en otras partes de Europa?

Sin duda. Creo que las comparaciones internacionales son muy útiles para cuestionarte de dónde venimos, dónde estamos y adónde vamos. Cuando sales de tu contexto tradicional te das cuenta de que las cosas funcionan de forma diferente pero aun así funcionan y también son correctas. Además, también te hace replantearte que es aquello de tu propio contexto que puede estar mal, como es, en mi caso la ratio educativa. Te podría afirmar que, si alguna cosa he aprendido, es que no hay una única manera de hacer las cosas, y que hace falta adaptarse a las necesidades educativas de los alumnos, no hacer que los alumnos se adapten a ti.

7.10 ¿Crees que tu experiencia puede aportar algo a la reflexión sobre la mejora de la educación infantil?

Considero que realmente las dos tienen el mismo objetivo, que es el bienestar de cada uno de los alumnos presentes. Pero sí que es verdad que siento que España valora más la estimulación en edades tempranas, y eso es muy positivo creo que se puede ver reflejado en la cantidad de guarderías ya sean públicas o privadas que por suerte tenemos. En cambio, en la República Checa, por lo que me explican algunas familias que hablan inglés y se comunican conmigo un poco, les costó muchísimo encontrar algo accesible para lo que sería el primer ciclo de educación infantil, porque no se podían acoger a la baja de paternidad y maternidad conjunta que hay en el país porque no le salían los números, pero es que tampoco tenían alternativas para cuidar a su hijo porque tenían que ir a trabajar.

También es verdad que siento que a veces en España nos olvidamos de dejar tiempo a los niños para jugar, para explorar sin presión, siempre estamos pensando en el currículum educativo y en que, si o si se tiene que hacer esto y se tiene que hacer ahora mismo, porque es la etapa correcta para hacerlo. En cambio, en la República Checa, he aprendido a confiar más en los alumnos y en las capacidades que estos tienen de aprender en base a experiencias significativas, considero que, para mí, si tuviese la oportunidad, un sistema educativo sería perfecto entre el equilibrio en España y República Checa.

7.11 En relación con las familias, ¿dirías que tienen una implicación similar a la de las familias españolas?

Te diría, que a pesar de que en España tuve muy buenas experiencias con las familias, siento que lo de este país es otro estilo con relación a la implicación en actividades dentro del centro. Desde el propio centro educativo se proponen muchísimas actividades, ya sean eventos para cumpleaños, Pascua, Navidad, el cambio de estaciones... buscan cualquier momento para, tratar de generar un espacio en el que las familias, los alumnos y las docentes puedan coincidir e interactuar entre ellos en el contexto educativo.

ANNEX 8: RECOPIACIÓ IMATGES LLAR D'INFANTS SANT FELIU DE LLOBREGAT



Imatge 2: Recopilació imatges llar d'infants Sant Feliu de Llobregat. 1. Saleta de l'entrada, 2. Espai de descans infants (lactants), 3. Pati exterior infants de 0-1 i 1-2 anys, 4. Aula lactants, 5. Espai exterior dos infants de 0-1 i 1-2 anys, 6. Pati exterior infants 2-3 anys.

ANNEX 9: RECOPIACIÓ D'IMATGES LLAR D'INFANTS TXÈQUIA



Imatge 3: Recopilació d'imatges llar d'infants Txèquia. 1. Entrada a l'edifici, 2. Espai de joc dels infants, 3. Espai de joc dels infants, 4. Espai de joc dels infants, 5. Taules pels infants per dur a terme determinades activitats, 6. Zona de menjador.