

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

TESIS DOCTORAL

**Estudio de la situación de los jardines de
infancia públicos en Jordania desde 2000
hasta 2012**

Doctorando: Eman Hani Mahmud Bani Mustafa

Dirigida por: Inmaculada Aznar Díaz

Granada, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Eman Hani Mahmuod Bani Mustafa
ISBN: 978-84-9163-779-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/49582>

Índice

RESUMEN	13
CAPÍTULO I	12
INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL TRABAJO	12
1.1. Introducción	13
1.2. Historia de la Educación Infantil	14
1.3. Reseña histórica sobre el Reino de Jordania.....	18
1.4. Importancia del estudio:.....	23
1.5. Preguntas del estudio:	24
1.6. Objetivos del estudio:	25
1.7. Diseño del estudio:.....	26
1.8. Definiciones (terminología del estudio):	28
CAPÍTULO II.....	29
MARCO TEÓRICO	29
2.1. Definición de ‘Centro De Educación Preescolar’ (CEP).....	30
2.2. Orígenes Históricos de los Centros de Educación Preescolar	31
2.2. Los jardines de infancia en el Reino Hachemita de Jordania: orígenes y evolución.....	46
2.3. Los proyectos educativos para la primera infancia en el Reino de Jordania.....	52
2.3.1 Proyecto para el Desarrollo de la Educación Preescolar.....	52
2.3.2 Proyecto para la Formación de Recursos Humanos.....	52
2.3.3 Proyecto ERFKE (Reforma Educativa para la Economía del Conocimiento, 2003-2008) (Al-Hassan, Obeidat y Lansford, 2010).....	53
2.3.4 Proyecto para la Infancia y la Tecnología (2003-2008): Kidsmart.....	59
2.3.5 Proyecto para la Sensibilización a los Padres y al Personal Educativo.....	60
2.3.6 Proyecto Técnico para la Protección del Niño desde los 5 años.....	61

2.3.7 Proyecto para el Fomento de la Participación Familiar en los Jardines de Infancia (Ihmeideh, 2008).....	62
2.3.8 Proyecto para Incentivar los Servicios de Calidad en los Jardines de Infancia de Titularidad Pública.	63
2.4 El jardín de infancia ejemplar: componentes y criterios de calidad	63
2.4.1. ENTORNO DE APRENDIZAJE.....	65
2.4.2. CURRÍCULO (PLAN DE ESTUDIOS).....	72
2.4.3. ENSEÑANZA.....	74
2.4.4. EVALUACIÓN DE LOS EDUCANDOS.....	81
2.4.5. LIDERAZGO Y DESARROLLO PROFESIONAL	83
2.4.6. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA.....	88
2.4.7. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL PROGRAMA	91
CAPÍTULO III	93
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	93
3.1. Estudios internacionales sobre Educación Infantil	96
3.2. Estudios en el Mundo Árabe sobre Educación Infantil	110
3.3. Estudios sobre Educación Infantil en Jordania	119
3.4. Resumen de los estudios anteriores	125
CAPÍTULO IV	127
METODOLOGÍA Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	127
4.1. Metodología.....	128
4.1.1. Muestra:.....	128
4.1.2. Herramienta:.....	129
4.1.3. Fiabilidad de la herramienta:.....	130
4.1.4. Variables independientes del estudio.....	135
4.2. Análisis estadístico:	140
4.2.1. Análisis descriptivo de frecuencias. Medidas centrales.....	142

4.2.2. Primera pregunta:	148
4.2.3. Segunda pregunta:	159
4.2.4. Tercera pregunta:	161
4.2.5. Cuarta pregunta	166
4.2.6. Quinta pregunta:	171
CAPÍTULO IV	176
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y RECOMENDACIONES	176
5.1. Análisis de los resultados y recomendaciones	177
5.1.1. Conclusiones del análisis de las variables independientes.....	177
5.1.2. Análisis de los resultados de la primera pregunta: “¿Cuál es la situación de la educación preescolar en los colegios públicos de Jordania según los maestros/as?	178
5.1.3. Comentario de los resultados de la segunda pregunta: ¿Cuál es el nivel educativo o académico de los maestros/as de las guarderías jordanas?..	183
5.1.4. Comentario de los resultados de la tercera pregunta: “¿Cuál es el nivel de experiencia, medido en años de trabajo, de los maestros/as de las guarderías de Jordania?”	184
5.1.5. Comentario de los resultados de la pregunta: “¿Depende la calidad de los servicios ofertados por las guarderías, de sus localización geográfica?”	185
5.2. Recomendaciones:	186
BIBLIOGRAFIA	189
ÍNDICE DE TABLAS.....	202
ANEXO 1 CUESTIONARIO.....	203

RESUMEN

La investigación en el campo de la educación en sus fases preescolares se ha transformado en uno de los temas primordiales de la investigación educativa en la mayoría de los países del Mundo, ya que son la base del desarrollo de planes y programas educativos actualizados con el objetivo de conseguir un cuidado y una atención educativa seria en esta fase temprana de la niñez.

El objetivo de este estudio sobre la situación de los jardines de infancia públicos en Reino de Jordania es identificar los problemas y las dificultades que hay en las guarderías públicas, para diseñar programas y planes futuros para mejorar la educación del niño en la fase preescolar; es también una herramienta de valoración que, enfocada en cuatro ámbitos primordiales para el buen funcionamiento de la educación, que nos va a permitir descubrir los puntos de debilidad y fracasos.

Los objetivos del presente estudio derivan de una serie de preguntas, la primera de ellas es: “¿Cuál es la realidad de la experiencia del Reino de Jordania en lo referente a los jardines de infancia en las escuelas públicas, desde la perspectiva de los maestros de estos centros?”. De esta pregunta se van a desprender las siguientes:

- A) ¿Cuál es la realidad de la experiencia de Jordania en cuanto a la preparación de los maestros de los jardines de infancia?
- B) ¿Cuál es la realidad de la experiencia de Jordania en cuanto a la creación y desarrollo de programas adaptados para los jardines de infancia?
- C) ¿Cuál es la realidad de la experiencia en Jordania en cuanto a la existencia de edificios e instalaciones adaptadas para la educación infantil?

La segunda pregunta es: “¿Existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en lo referente al nivel educativo o académico de los maestros/as de las guarderías jordanas?”

La tercera pregunta es la siguiente: “¿Existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en lo referente a la calidad de los servicios ofertados por las guarderías de Educación Infantil en función de su localización geográfica?”

La cuarta pregunta es: “¿Existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en lo referente a la calidad de los servicios ofertados por las guarderías de Educación Infantil en función de pertenecer a una ciudad, pueblo o campamento?”

Y finalmente la quinta pregunta: “¿Existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en lo referente a los años de experiencia, medido en años de trabajo, de los maestros/as de las guarderías de Jordania?”

Para contestar a estas preguntas se ha seleccionado una muestra de 143 maestras que imparten clases en las fases de Educación Infantil en las escuelas públicas de tres provincias, Ammán, Jerash y Al-Mafraq, y que han sido encuestadas durante el curso escolar 2015/2016.

La investigadora ha preparado y desarrollado una herramienta para medir la valoración de los docentes de diferentes factores referentes a la realidad de la experiencia jordana en Educación Infantil, basándose en un estudio pormenorizado de la bibliografía y trabajos de investigación previos relacionados con el tema objeto de estudio para beneficiarse de las opiniones e ideas de otros investigadores y de los expertos en la materia, haciendo numerosas consultas con especialistas en este tema en el Ministerio de Educación y Enseñanza y en las Universidades jordanas.

Los resultados de este estudio han demostrado que no existen diferencias estadísticamente significativas en lo referente a la formación de los docentes, lo cual se explica con que la organización de la formación ya sea universitaria o diplomatura no presentan grandes diferencias en cuanto a los objetivos, contenidos y competencias, y que el grueso de los conocimientos de las maestras en esta fase se ganan con la experiencia y el día a día.

Existen diferencias significativas en cuanto a la variable años de experiencia de los docentes a favor de las maestras con 6 o más años de experiencia, lo cual se explica con que las maestras de menos experiencia (de 1 a 5 años) encuentran dificultades al inicio de su vida laboral, porque no están acostumbradas a la formalidad de las escuelas público y por la dificultad que presenta tratar con niños en esas edades tempranas. Por eso, las maestras con menos años ponen todo su interés en ganar experiencia y

confianza de forma lenta pero sostenida, con ayuda de sus compañeras con mayor experiencia. Por eso encontramos que las maestras con más años de experiencia tienen una mayor confianza y son más eficaces en su labor, habiendo desarrollado aptitudes y competencias con sus años de experiencia, transformándose en un ejemplo para sus compañeras.

El estudio ha demostrado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la localización de la escuela, a favor de la provincia de Amman en los ámbitos de la docencia y las instalaciones, recursos y facilidades; la investigadora explica estas diferencias desde la base de que Amman es la ciudad más grande de las tres incluidas en este estudio, y la más grande de Jordania, y fue la primera en la que se introdujo la Educación Infantil por ello, encontramos a los docentes mejor cualificados en las escuelas públicas y privadas; por las mismas razones, Amman es la provincia que presenta la mejor infraestructura educativa, escuelas, parques infantiles, etc. Amman es también la capital del país, y está más cerca del centro de toma de decisiones, lo que disminuye al máximo el tiempo dedicado a la burocracia y rutina política y administrativa.

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en lo relativo a los recursos, instalaciones y facilidades, según la localización a favor de la ciudad, seguida de los pueblos y finalmente los campamentos. Esto se explica por la mayor disponibilidad de docentes cualificados en las ciudades que en los pueblos y campamentos, ya que las ciudades han sido pioneras en implantar esta fase educativa en las escuelas, y con la docencia cualificada existe la presión social que crea una infraestructura de edificios, parques, transportes, etc. que aventaja a las ciudades. Por otro lado, la estabilidad psicológica y económica en las ciudades es mayor que la que podemos encontrar en los pueblos y los campamentos, así como la conciencia sobre la importancia de la Educación Infantil.

El estudio concluye con una serie de recomendaciones, entre ellas: la realización de más estudios para el análisis de todas y cada una de las variables que influyen en la calidad de la Educación Infantil, ampliar estos estudios para incluir la percepción de los padres sobre la educación de sus hijos en esta fase y a nuevas áreas del Reino de Jordania; hay que expandir la supervisión educativa en las aulas de las guarderías, e intentar aumentar

el interés y la conciencia de los padres en los pueblos y campamentos sobre la importancia de esta fase educativa en el desarrollo del niño en todas las facetas personales e intelectuales.

Abstract

Researching in the field of pre-school child education has become one of the top priorities of the educational research in most of the countries around the world, in addition to setting modern educational schemes and programs based on serious caring and consideration for the stage of early childhood. Studying the Jordanian experience in the stage of kindergarten comes as a mean to identify the problems and hardships that face kindergartens in Jordan, plus, setting future schemes and programs for pre-school child education. Thus, it is significant to conduct a research about the reality of the public kindergarten in Jordan on account of exploring and weakness and defaults in such sector.

The current study stems from the first question:

- 1- What is the reality of the Jordanian experience in the kindergarten of the public schools from the perspective of the teachers of kindergarten, from which the following questions are imposed:
 - a) What is the reality of the Jordanian experience in the preparation of the KG's teachers?
 - b) What is the reality of the Jordanian experience in the preparation of the KG's curricula?
- 2- Is there any statistical differences ($A = 0.05$) the reality of Jordanian experience in the kindergarten in Jordan attributed to the academic qualification?
- 3- Is there any statistical differences ($A = 0.05$) the reality of Jordanian experience in the kindergarten in Jordan attributed to the teacher's expertises?
- 4- Is there any statistical differences ($A = 0.05$) the reality of Jordanian experience in the kindergarten in Jordan attributed to the location of the school?
- 5- Is there any statistical differences ($A = 0.05$) the reality of Jordanian experience in the kindergarten in Jordan attributed to the position of the school?

The sample of this study is undertaken from all the KG's teachers in the public schools in Amman, Jarash and Almafraaq in the schoolic year 2015/2016, in with the sample's subjects estimated to be (143) teachers.

The researcher prepared and developed a study tool represented as a measurement of the reality of the Jordanian experience in the kindergarten of the public schools by depending on the theoretical and previous literature related to the this study, in addition to utilization of the views of the experts in the sector of kindergarten in the ministry of education and the Jordanian universities.

The results of the current research demonstrate the lack of statistical differences attributed to the "academic qualification" variable which the researcher justifies this result that the curricula existed i.e. the levels of education in the bachelor and diploma degrees in the Jordanian universities and colleges do not differ from each other in terms of the objectives, content, skills and information, meaning that teachers are exposed to the same experience of information acquisition.

The results of the current research demonstrate the lack of statistical differences attributed to the "experience" variable go in the favor of teachers having more than six years of experience in this sector. The researcher ascribes this result to the point that teachers with less than five years of experience find it difficult to begin with her job as she is not accustomed to the official schoolic atmosphere, furthermore, the hardship of dealing with such age, hence, it is noticed that she works to acquire experience and self-confidence gradually in addition to the acquisition of the teaching experience throughout modeling her co-workers with more than six years of experience; therefore we find more experienced teachers having higher levels of self-confidence and affectivity at the school and having multiple skills acquired through the long experience they had in this sector, thus making them role-models for other teachers.

Results of the this study show some statistical differences attributed to the variable of "school location" go in favor of Amman city in terms of better teachers, facilities and capacities. This result is due to the fact that Amman is one of the largest cities in Jordan and one of the initial experimentations of the kindergarten sector, thus we find a good

amount of trained and qualified teachers and expertise of this sector in both private and public sector in Amman, in addition to the qualified infrastructure of modern buildings, playgrounds and so on, being closer to the educational decision-making center i.e. the ministry of education, which lessens the governmental routine.

The results of the study also demonstrated some statistical differences in the marital availability, qualified teachers and facilitations, going in favor of the city, village then camp. The researcher attributes that to the availability of qualified staffs in schools of city more than those of the village, as the experience of kindergarten sector in the city is older than it is in the village, moreover, the availability of infrastructure of modern buildings, transportation and playgrounds grants the city precedence to the those in the village. The researcher also sees that the financial and psychological stability the city is better than it is in the village and camps, let alone the high level of awareness of the importance of kindergarten in the city. This study comes to several recommendations like: conducting more related researches on other areas in the Hashemite Kingdom of Jordan, working on broadening the operations of educational supervision on the kindergarten sector, rising awareness and consideration of the parents of students in villages and camps about the significance of the role played by the kindergarten in educational establishment for the next academic levels of the students in addition to developing and improving children at all aspects of their personality.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN Y

PRESENTACIÓN DEL

TRABAJO

1.1. Introducción

La educación se considera el factor más importante para el desarrollo mental y espiritual de los niños, y esto a través de su influencia en todos los miembros de la sociedad jordana en todas sus clases por su paso obligatorio, y durante mucho tiempo, por los ciclos de aprendizaje y de enseñanza en las escuelas. La sociedad jordana es una de las sociedades árabes más cultas, que se caracteriza por su gran interés por el aprendizaje, la educación y por la enseñanza en las diferentes etapas de la escuela pública.

Una de las etapas más destacadas y más importantes de la enseñanza pública en Jordania es la etapa de jardines de infancia que está recibiendo últimamente un gran interés por parte del Ministerio de Educación y de Enseñanza mediante la creación y establecimiento de jardines de infancia públicos en la mayoría del territorio jordano, con el fin de mejorar la evolución escolar obligatoria en Jordania y que empieza en el jardín de infancia y finaliza en el décimo curso de educación básica (fin del ciclo de educación básica).

El ciclo del jardín de infancia es de los ciclos educativos más importantes, pues durante el cual se forma el perfil de personalidad que se quiere preparar a través de su paso por varias experiencias educativas que permiten al niño adquirir una serie de conocimientos, habilidades y orientaciones, sobre todo con el éxito que está teniendo la experiencia jordana a través de su formación de un personal adecuado para esta edad, formando unas educadoras universitarias especializadas en los temas relacionados con el niño jordano, siguiendo las experiencias y los experimentos más modernos.

La literatura especializada, desde el trabajo germinal de Piaget hasta los últimos análisis de Pisa, pasando por los estudios del profesor Heaver y otros coincide en señalar la importancia de la atención educativa en los primeros años de vida para favorecer el desarrollo intelectual y social del niño y el futuro adulto. Según el estudio clásico del profesor Taylor (1985) de la Universidad de Wisconsin, *“el niño adquiere la capacidad de aprendizaje en sus primeros años de vida. La atención a la infancia temprana mejora las capacidades cerebrales e intelectuales del niño. Los niños que han tenido buenas experiencias en su primera infancia en cuanto a la salud, la educación, y la*

alimentación tienen menos tendencia a evitar el colegio o repetir curso, sufrirán menos enfermedades y, cuando sean mayores serán más productivos". Por ello, *"debemos impulsar a los niños hacia el aprendizaje, y que aprendan en el pleno sentido de la palabra"*. (Taylor, 1985)

Esta importancia hace necesario un debate formal en torno a la educación infantil (en adelante E.I.). A pesar de que no hay consenso científico sobre los efectos de la educación infantil formal (guarderías o *kindergarten*) y así, por ejemplo, para España hay divergencia en su evaluación. Mientras para Calero (Calero, 2009.) hay efectos generales positivos que inciden de manera clara y general, previniendo el fracaso y abandono escolar, para Fernández Enguita esta función viene determinada no por la asistencia en sí a la E.I. sino por la calidad de la educación recibida.

Los detractores de la educación infantil ponen como ejemplo el caso de Finlandia (Fernández, 2010) donde, a pesar de que la educación formal no comienza hasta un año después de la finalización de la etapa infantil, los resultados obtenidos de manera continuada en las pruebas PISA se encuentran de manera continuada entre los mejores de los países de la OCDE, mientras que los índices de fracaso y abandono son sistemáticamente bajos. Empero, como en toda comparación se impone la cautela ante el intento de trasladar comparaciones sistémicas a países con conformaciones socioeconómicas y culturales muy diversas. Como pone de manifiesto el informe de la UNESCO (2001), la educación infantil formal es especialmente importante en aquellos países con altos índices de analfabetismo, bajos grados de escolarización parental, con gran diversidad socio-económico y cultural o con poblaciones nómadas.

1.2. Historia de la Educación Infantil

La educación de los niños de edades tempranas en la antigüedad se basaba fundamentalmente en aquella recibida en el ámbito familiar, y se introducía al niño en las labores diarias mediante el aprendizaje de la caza, recolección de alimento, defensa propia, etc. todos ellos conocimientos simples, acordes con la simplicidad de la vida entonces. Y no conocemos de estas eras tempranas de la existencia de instituciones o actividades colectivas dirigidas a la enseñanza, las cuales se fueron introduciendo con el

desarrollo cultural y la especialización de las actividades a las que se dedica el ser humano.

Los antiguos egipcios introdujeron en la sociedad las primeras personas especializadas y encargadas de la educación de los hijos; a edades tempranas se entregaban los niños a centros en los que eran atendidos física e intelectualmente; se crearon instituciones con dirección e instructores encargados de la educación de los hijos de los faraones, de los nobles y de los jóvenes que manifestaban mayor inteligencia o algún talento. Y dieron los antiguos egipcios gran importancia a la educación, de modo que la dividieron en 6 etapas, y son (Al-Khatib, 1993):

1. Una educación primaria, que consisten en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, que era general para todos los niños, y que se realizaba en los templos o en lugares decididos por el maestro o instructor.
2. Una escuela avanzada, en que se imparten enseñanzas más avanzadas de matemáticas, geometría, astronomía, etc.
3. Fase de aprendizaje práctico, en que los alumnos completan sus conocimientos teóricos mediante la práctica como aprendiz.
4. Una primera fase semi-libre multidisciplinar de ampliación de los conocimientos profesionales a otros campos, es una fase de desarrollo intelectual y cultural.
5. Una fase avanzada multidisciplinar de ampliación de los conocimientos profesionales a otros campos, es una fase de desarrollo intelectual y cultural.
6. Fase final de especialización, realizada en templos y bibliotecas, y que culmina con la producción de conocimiento.

Los romanos también nos dejan indicios de que daban especial importancia a la educación en las edades tempranas, pues la memoria de los niños pequeños suele ser mucho más fuerte que la de un adulto, con lo cual recomendaban que las nodrizas e institutrices que acompañaban a los bebés en sus primeros años tenían que ser mujeres con carácter, sabias y con un uso correcto del lenguaje, ya que las primeras impresiones

y conocimientos que adquirirían los niños en esas edades tenían profundos y duraderos efectos en la psique del niño (Abd-Adayim 1981).

Con la llegada de la Edad Media, el papel que jugaba la religión en la sociedad era cada vez más grande, de modo que los primeros años de educación de los niños se dedicaban fundamentalmente al aprendizaje de los principios y rituales asociados a la religión que profesaba. Un claro ejemplo de esto lo observamos en la hegemonía de la Iglesia Católica sobre la educación en las edades tempranas y que fue la base de la educación en Europa hasta la hace escasos siglos (Al-Khatib, 1993).

Los musulmanes también veían la importancia de la educación de los niños en las edades tempranas, y un modo de prepararlo física, intelectual y socialmente, y se basaba en una institución, llamada “*kuttab*”, en la que aprendía a leer, escribir y a recitar los versos del Corán. Sin embargo, no había una edad determinada para el comienzo de esta educación, por lo que en algunos casos se correspondería con la educación infantil como la conocemos ahora, y en otros no.

Y a pesar de la comprensión desde los primeros momentos de la historia del hombre de la importancia de la educación y el comienzo de la formación de los niños en edades tempranas, no fue hasta la Edad Moderna cuando se vio necesaria la creación de instituciones similares a la actual Educación Infantil. El desarrollo de la humanidad, y el avance y acumulación de conocimientos en todas las disciplinas, y entre ellas, la educación y enseñanza, ha sido el motor de la división de la formación, ya entrado el Siglo XVII, en tres ciclos: pre-escolar, primaria y secundaria (Aqel 1983).

Por su parte, Jean Jacques Rousseau (1712-1788), padre de la escuela naturalista de la educación, aludió a la importancia de la educación en las fases tempranas de la niñez en su obra “*Emile*” llama la atención sobre la importancia de la educación en las antes 1 a 5 del niño, en la cual hay una increíble asimilación de las impresiones que recibe desde el exterior, y es por tanto, la fase en que deben serle suministrados los conocimientos y habilidades más cercanas a su corazón para así alcanzar su felicidad y su óptimo desarrollo en el futuro (Rousseau 1965).

La labor del maestro sueco Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1826) fue otro gran avance en la educación infantil, pues procuró llevar las ideas de Rousseau a la práctica

para después desarrollarlas. Y estableció en su granja un centro educativo innovador, que unía la impartición de conocimientos al desarrollo de habilidades manuales e intelectuales, en un ambiente idóneo de familiaridad y amor, y adaptado a las capacidades, aficiones y talentos de cada niño (Saad 1991). Los avances en este campo fueron sucediéndose con pedagogos como Robert Owen (1771-1758), Friedrich Froebel (1782-1852), etc.

Los primeros testimonios de la instauración de centros de educación infantil nos llegan de Inglaterra, que inicialmente eran sólo para los ricos, pero se fueron generalizando con la Revolución Industrial y la salida de las mujeres a trabajar, hasta llegar a formar parte del sistema educativo público inglés en el 1874 (Aqel 1983).

1.3 Reseña histórica sobre el Reino de Jordania

El reino Hachemita, una monarquía de Oriente Medio establecida tras la caída del Imperio Otomano se asienta en dos zonas geográficas diferenciadas, el fértil valle del Jordán en occidente y el desierto en oriente. Cuenta con una población de 6 millones, son niños 1,7 millones de estos 17.646 se encuentran en edad de educación infantil.

Es un país confesión mayoritariamente musulmana, pero con minorías cristinas, además en 1948 año 805000 palestinos y 221000 en 1967 fundación de Israel que huían de la limpieza étnica de las fuerzas armadas israelitas y se establecieron en campos o campamentos de refugiados. El establecimiento de campamentos precedió una urbanización de la población que en un porcentaje importante era nómada o semicopada. Esta urbanización ha ido pareja a la alfabetización de la población actualmente el índice de analfabetismos se sitúa en 7,7 % de la población. (Ministerio de la educación y de la enseñanza, 2010). Desde 1988 la alfabetización de los escolares completa.

Jordania, por lo tanto se encontraría en todos los casos en los que se recomienda el establecimiento de una educación infantil formal.

- 1- El índice de analfabetismo general es del 7,7 %.

2- Los palestinos conforman el 51 % de la población jordana, y aquellos que continúan viviendo en los campos de refugiados son el 31 % de la población. En particular, los campos conforman una situación de diferenciación socio- económica aunque no cultural

3- Una parte, aunque pequeña de la población, especialmente del oriente de Jordania siguen viviendo en condiciones de semi-nomadismo. El índice de fracaso y abandono escolar en Jordania es del 11%.

El sistema jordano de educación infantil (desde este momento: E.I.) es dual, coexistiendo el sistema público con una extensa red privada, que le precede en el tiempo. Las primeras guarderías modernas de Jordania se establecieron por los católicos romanos en Amman y Madia (1860, 1883 y 1897); el Patriarcado Latín en Al Kirk y Arbed (1876 y 1890); la Roum Anjara (1888); la del Mitran en Amman (1898). En el Siglo 20 predominan también las fundaciones religiosas, como la de los musulmanes extranjeros (1922), Al Arkam (1935), la de los católicos romanos en Al Mafreq (1940), adventistas (1942) y Hermanas de Nazareth (1949). Pero también se crea la primera guardería civil (1926). (Ministerio de educación y de la enseñanza, 2009). Esta red, además de por su carácter marcadamente confesional, se caracteriza por ser de carácter netamente urbano.

Empero una verdadera preocupación pública por la E.I. solo surge a mediados del siglo XX. La comunicación con los países desarrollados, la evolución social y el aumento del número de alumnos, con el consiguiente efecto llamada, hizo que los padres comprendieran la importancia de esta fase. (Shadifat, 1988)

Este se muestra en la promulgación por el Ministerio de educación y enseñanza de Jordania de nuevas leyes de educación preescolar y a la educación en general, en particular las Leyes de la educación y la enseñanza número (26) 1964, ley número (27) 1988, ley número (8) 1994, ley número (8) 1999. Esta actividad legislativa ha venido acompañada proceso de reflexión a través de Por otra parte, varias asambleas y conferencias para tratar temas sobre la infancia y la educación, como la asamblea sobre la evolución educativa y sus exigencias de 1987.

El estado de opinión tardó en catalizarse pues fue solo en la conferencia nacional del “desarrollo educativo” de 1987 cuando el Ministerio y la asociación de maestros defendieron en la declaración final que la educación infantil es una etapa fundamental en el proceso educativo. Como consecuencia de esta conferencia, se emitió la Ley de la educación y la enseñanza número (3) del año 1994. Pero esta ley, aun asumiendo su importancia, no consideraba a “la etapa educativa infantil, obligatoria en la escala educativa”, abriendo la puerta al crecimiento de la red privada pero sin integrar la educación infantil en el conjunto del sistema. Así, en 1994 se constituyó una sección dedicada a las clases de educación infantil en el Ministerio de educación y de la enseñanza, y secciones en los departamentos de educación y enseñanza en Jordania, cuyo objetivo principal era animar al sector privado a crear clases de educación infantil. Como resultado, aumentó el número de éstas pasando de 548 en el año escolar 1990-1991 a 1058 en el 1998-1999 (Ministerio de la educación y de la enseñanza, 1994 ,1999).

La educación infantil pública comenzó en Jordania en enero de 1999 cuando la reina Rania Abdullah pidió a un grupo de especialistas en educación infantil que planificaran la estrategia nacional para la primera infancia en Jordania. Esta tendría como objetivo desarrollar los centros educativos implicados y mejorar los servicios prestados por las clases de educación infantil en cuanto al material didáctico, metodologías, personal especializado, y proporcionar la enseñanza necesaria para la etapa preescolar. (Unicef, 2000)

Por otra parte, el Ministerio de la educación y la enseñanza jordano, en cumplimiento del artículo 8B de la Ley de la Educación y Enseñanza 3/1994, comenzó la creación de guarderías en los colegios públicos en el curso escolar 1999-2000. El articulado de la ley afirmaba: “El Ministerio constituirá guarderías públicas según sus posibilidades según un plan gradual en las escuelas de educación básica femeninas y mixtas, o en escuelas de secundaria en las zonas más necesitadas que no reciben estos servicios por parte del sector privado”. Así, aun de manera subsidiaria y condicionada explícitamente a las disponibilidades financieras comenzó la creación de la red pública de guarderías, preferentemente en centros de educación primaria femeninas o mixtas. La razón de esta salvedad es que se determinó que los profesionales que debían atender las guarderías

debían de ser maestras que, en Jordania, dan clase en los centros de primaria femeninos o mixtos. En cuanto a la creación de guarderías en los centros de secundario, no se ha producido por razones prácticas. Esta regulación hizo que en el año académico 2010-2011, el número de guarderías públicas en Jordania ascendiera a 903 con un total de 17646 alumnos. (Ministerio de educación y de la enseñanza, 2011).

La educación infantil en Jordania quedó conformada por un curso académico que atiende a niños de entre 4 años y 8 meses y 5 y 8 meses.

El proceso legislativo ha ido acompañado de una reflexión académica y de una transformación en las condiciones socioeconómicas y culturales de la sociedad jordana. Así, la incorporación de la mujer al mercado laboral, la conciencia de los padres acerca de la importancia de la E.I., o los conflictos con las guarderías privadas que incrementaron el acceso al servicio anclándolo en la conciencia de la población presionaron para la modificación de las políticas de E.I. (Abu Marez y Aadas, 1993) Además, se incrementó el debate académico y administrativo sobre E.I. Así el Ministerio y especialistas en educación redactaron (2000) un plan de desarrollo educativo enfocado hacia la economía del conocimiento denominado Erfke, cuyos cuatro pilares fundamentales eran el cambio organizacional y la descentralización; la redacción de nuevos planes de estudio, calendarios, y la reforma de la formación del profesorado; la mejora de instalaciones y capacidades y por fin las guarderías.

En lo relativo al impulso a la E.I., el plan pretendía aumentar la eficiencia y capacidades de las instalaciones existentes; ampliar el número de guarderías en las áreas más necesitadas, especialmente campamentos de refugiados y áreas rurales, promoviendo la igualdad de oportunidades educativas; la mejorar la preparación inicial y el desarrollo profesional del personal de E.I.; apoyar los programas de mejora la calidad del aprendizaje en la etapa preescolar; y por fin, concienciar al público y a la sociedad. (Salma, 2008)

Particular importancia tuvo la conferencia “Hacia una perspectiva de futuro para el sistema educativo en Jordania” de 2002. En ella se trataron, entre otros temas, la promoción de la enseñanza para la primera infancia. Este objetivo incluía la preparación de recursos humanos capacitados y equipados con las habilidades necesarias para

desarrollar los programas de formación. (Ministerio de la educación y de la enseñanza, 2002). A partir de esta conferencia, la E.I. evolucionó de forma notable en Jordania en todas sus facetas: alumnado, ambiente educativo, metodología y libros y material escolar. (Al Saud, 1999). El Ministerio de la educación y de la enseñanza ha implementado los siguientes aspectos de la E.I.:

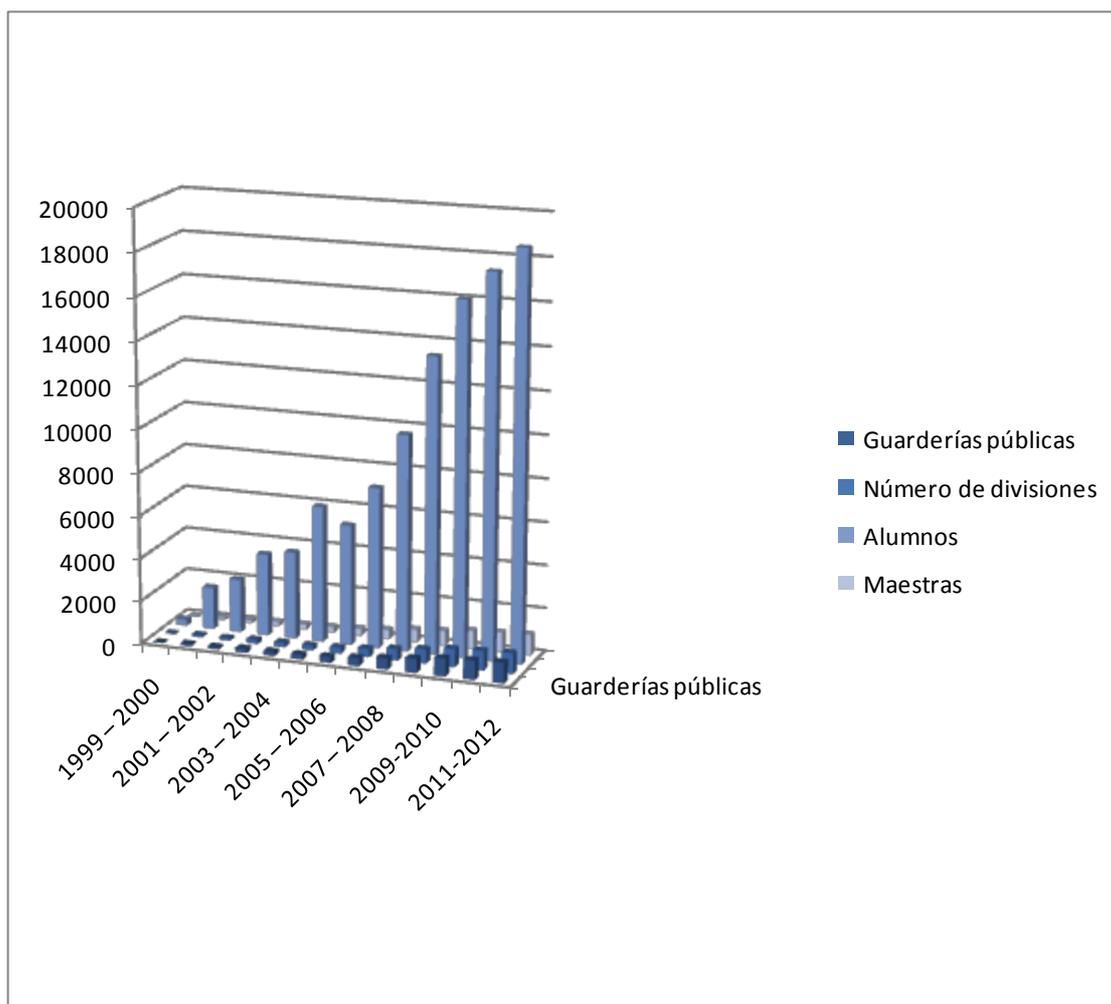
- Supervisó la aplicación de las instrucciones y las normas de la E.I. y elaboró unos criterios y requisitos mínimos para la concesión de licencias.
- Reguló las cargas de trabajo en las guarderías para ajustarlas a las necesidades y calidad requeridas.
- Proporcionó oportunidades de graduación universitaria a los maestros/as de las guarderías.
- Amplió la inspección y supervisión técnica, designando inspectores especializados en la etapa preescolar.

Esta evolución cuantitativa de la E.I. En Jordania se expresa en la siguiente tabla:

Año escolar	Guarderías públicas	Numero Divisiones de guarderías públicas	Alumnos	Maestras
1999 – 2000	15	15	272	15
2000 – 2001	91	91	1951	92
2001 – 2002	105	105	2475	117
2002 – 2003	189	189	3811	201
2003 – 2004	205	205	4049	223
2004 – 2005	221	221	6317	257

2005 – 2006	281	281	5586	326
2006 – 2007	379	379	7456	422
2007 – 2008	529	529	10028	585
2008 – 2009	667	667	13692	673
2009 – 2010	833	833	16321	833
2010 – 2011	903	903	17646	908
2011 – 2012	959	959	18786	959

Tabla 1: Evolución de las guarderías públicas en Jordania durante el periodo comprendido entre los años 2000 -2012 (Ministerio de la educación y de la enseñanza, 2012).



Según muestra la grafica, en una década, las guarderías privadas y públicas de Jordania han crecido exponencialmente. Si en el año 2000 había 15 escuelas públicas con guardería y 375 alumnos, en el 2012 el número de centros con guarderías ascendieron a 959 con 18786 alumnos. (Ministerio de Educación y de la Enseñanza, 2011).

Es plausible, por tanto, pensar que este rápido crecimiento podría haber llevado a disfuncionalidades y una merma de las cotas de calidad exigible o prevista por la ley. Por esto surge inmediata la pregunta sobre si el sistema está alcanzando sus objetivos.

1.3. Importancia del estudio:

La investigación en el ámbito de la educación infantil se ha convertido en una de las prioridades de la investigación educativa en gran parte del mundo. Como hemos mencionado, estudios recientes de la UNESCO hacen referencia a que el cuidado en la primera infancia aumenta el rendimiento académico en los ciclos posteriores, y mejora el grado abandono escolar. (Unesco, 2001). Por las razones arriba mencionadas, Jordania precisa, en el camino al desarrollo integral de sus ciudadanos y a la prosperidad económica, una E.I. que ayude a nivelar las diferencias socioeconómicas y culturales derivadas del alto nivel de analfabetismo o la falta de habito sedentarios, al preparar a los niños para un acceso exitoso en la educación primaria. Este, a su vez les debe ayudar a tener éxito académico y asegurar su permanencia hasta etapas postobligatorias en el sistema educativo.

Dado que el crecimiento del sistema ha sido muy rápido, el estudio puede dar una imagen actual de sus problemas. La importancia de nuestro estudio se ve acrecentada por el hecho de que es el primer estudio sobre la implantación de la educación infantil pública en Jordania. La información factual sobre la situación general de la educación infantil en Jordania está recogida en los informes y estadísticas ministeriales anuales (Salma, 2008). Sin embargo, una pieza fundamental del sistema, sistemáticamente olvidada, es los maestros/as sobre las que recae el trabajo directo de la educación infantil. Sus percepciones de esta realidad pueden revelar aspectos poco tratados por los trabajos arriba mencionados. Por eso, esta investigación se centrará en la realidad de la educación preescolar en los centros públicos de Jordania desde el punto de vista de los

maestros/as. Estas informaciones serán valiosas para el debate sobre las nuevas etapas de creación del sistema jordano de E.I.

Problema del estudio:

- 1- La naturaleza del ciclo objeto de estudio (jardines de infancia): los niños tienen motivos para estudiar y descubrir, y tienen muchos deseos de aprender, y se interesan en muchas cosas.
- 2- La naturaleza y la modernidad de la experiencia de los jardines de infancia públicos en Jordania requiere la necesidad de realizar estudios e investigaciones sobre la realidad de esta experiencia.
- 3- La sociedad que quiere destacarse tiene que destacar y cuidar esta edad si quiere dar buenas prestaciones.
- 4- Opté por que mi estudio aparcara desde el año 2000 porque los jardines de infancia públicos en Jordania empezaron en esta fecha, porque antes todos establecimientos de educación preescolar en Jordania eran privados.

1.4. Preguntas del estudio:

El rápido crecimiento de la E.I. jordana hace necesaria una consideración de su situación. Este estudio pretende conocer los problemas y dificultades que afrontan las guarderías en Jordania desde el punto de vista de los maestros/as.

La investigación parte de la siguiente pregunta:

- ¿Cuál es la situación de la educación infantil públicos de Jordania según los maestros/as?, de la que se derivan preguntas más específicas:
 - 1- ¿Cuál es la percepción de los maestros/as de las guarderías jordanas sobre su propia preparación?
 - 2- ¿Cuál es la situación real de los jardines de infancia públicos en Jordania en cuanto al enfoque y a los programas preparados para el niño, y en cuanto a la existencia de actividades adecuadas para el niño?

3- ¿Cuál es la situación real de los jardines de infancia públicos en Jordania en cuanto al diseño interior del establecimiento, a las instalaciones y los muebles adecuados, y al lado sanitario del establecimiento?

4- ¿Qué tipo de relación hay la familia y el establecimiento? ¿Son servicios o métodos educativos?

- Segunda pregunta: ¿Cuál es el nivel educativo o académico de los maestros/as de las guarderías jordanas?

- Tercera pregunta: “¿Cuál es el nivel de experiencia, medido en años de trabajo, de los maestros/as de las guarderías de Jordania?”

- Cuarta pregunta: “¿Depende la calidad de los servicios ofertados por las guarderías, de su localización geográfica?”

1.5. Objetivos del estudio:

El objetivo del presente estudio es conocer la percepción que de la realidad de las guarderías jordanas (insertas organizativamente en las escuelas públicas) tienen los maestros/as, a través de un cuestionario elaborado expresamente y que se adjunta en el Anexo. A continuación, se exponen los resultados del estudio según la secuencia de dichas preguntas:

Los objetivos del estudio son:

- 1- Conocer la situación real los jardines de infancia públicos en Jordania.
- 2- Aclarar las orientaciones, los planes y los programas educativos que se puede presentar para los jardines de infancia públicos.
- 3- Juntar las informaciones sobre la situación real de los establecimientos de los jardines de infancia públicos en cuanto a edificios, instalaciones y facilidades.
- 4- Saber cuáles son, según las educadoras y las directoras de los jardines de infancia, las necesidades básicas necesarias para desarrollar los jardines de infancia.
- 5- Conocer los problemas a los que se enfrenan los jardines de infancia públicos.

6- Ayudar a los responsables de la preparación de los planes y los programas de niños en Jordania a través de fijar los próximos y nuevos pasos en la educación de los niños siguiendo las últimas estrategias.

1.6. Diseño del estudio:

Análisis y evaluación de la situación de la educación infantil públicos de Jordania por los siguientes factores:

- 1- El Ministerio de la educación y la enseñanza.
- 2- Los maestros/as de las guarderías.
- 3- El sistema de las guarderías.
- 4- Recursos y posibilidades.

El análisis y la evaluación se basarán en la opinión de las maestras.

La investigadora ha desarrollado las siguientes actividades para realizar su estudio:

- Determinar el problema los estudios, cuestiones, variables y análisis estadístico.
- Elaborar y desarrollar la herramienta del estudio en su versión definitiva.
- Localizar las guardias de las direcciones de educación y de la enseñanza en Amman, Jerash y Al Mafraq.
- Conseguir una carta de presentación del Ministerio de educación y de la enseñanza de para facilitar el acceso a las guarderías.
- Diseñar, distribuir, volcar y analizar el cuestionario.
- Tras llevar a cabo el análisis estadístico correspondiente se han expuesto el resultado para ser explicado y comentado.

1.7. Definiciones (terminología del estudio):

- 1- Guarderías: son instituciones bajo la supervisión del Ministerio de Educación de Jordania a las que pueden acceder niños de entre 3 años y 8 meses a 5 años y 8 meses.
- 2- Guarderías de las escuelas públicas de Jordania: son guarderías establecidas por el Ministerio de Educación y proporciona servicios de enseñanza para niños de entre 4 años y 8 meses a 5 años y 8 meses previa a la etapa de educación básica.
- 3- Maestra: Es la persona que se encarga del cuidado y de la educación de los niños en la guardería y contribuye directamente a su crecimiento y su desarrollo.
- 4- Plan (o programa) de enseñanza: contiene los objetivos y el método de enseñanza que se llevará a cabo en la guardería.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo trataremos en primer lugar de exponer las definiciones más importantes que se han formulado para definir a los jardines de infancia o ‘Centros de Educación Preescolar’ (en adelante, CEP). A continuación, procederemos a la exposición de los orígenes históricos de la Educación Preescolar a nivel mundial; se analizará cronológicamente cómo han surgido los primeros jardines de infancia, y cómo comenzó la idea de la educación para la Primera Infancia a atraer a estudiosos e investigadores no sólo del campo pedagógico, sino de otras disciplinas y campos científicos como la medicina, la filosofía o la psicología.

Todo ello ha contribuido a lo largo del tiempo al enriquecimiento de una etapa muy importante de la educación en la vida del ser humano, hasta desembocar en la concepción multidisciplinar y compleja que ha cobrado en la actualidad la Educación Preescolar o Infantil, contando con incalculables teorías, sistemas educativos, programas de formación específicos para educadores, programas curriculares o planes de estudio, etc.

En el caso particular de los CEP en el Reino de Jordania, se hará un análisis y una descripción más profunda del origen y la evolución de la Educación Preescolar en el país. Del mismo modo, se dedicarán otros apartados relativos a los proyectos e iniciativas educativas oficiales y específicas sobre la Primera Infancia impulsados por el Ministerio de Educación y Enseñanza jordano, además de los programas de formación y los seminarios orientados a la mejora de la capacitación curricular y pedagógica del personal responsable de la actividad educativa en los CEP.

2.1. Definición de ‘Centro De Educación Preescolar’ (CEP)

El adjetivo ‘*preescolar*’ es un adjetivo que se utiliza para referirse en general a la etapa del proceso educativo previa a la educación primaria.

La Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI), en su programa describe la Educación Preescolar como una etapa elemental en el desarrollo sensorial, cognoscitivo, lingüístico y afectivo del niño, y constituyen las primeras pinceladas en la formación de

su personalidad. Se puede decir que el niño empieza a interiorizar experiencias a través de lo que su concepción percibe del mundo exterior que le rodea (Khalaf, 2005).

La Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), a través de sucesivas declaraciones y publicaciones desde su fundación en 1948 hasta la actualidad, ha señalado que las características de la Educación Preescolar dependen de las particularidades de cada sistema educativo. Generalmente, se trata de una etapa no obligatoria; por ende, son los padres de los niños los que toman la decisión de ingresar a sus hijos en estos centros educativos de manera voluntaria. No obstante, en algunos países el nivel preescolar forma parte de la educación elemental regularizada por el Estado (Iyanga, 2010), como es en el caso en el Reino de Jordania.

Existen diversas formas de denominar a los centros que ofrecen servicios de educación preescolar. Se puede hablar de una *'guardería'*, un *'jardín de infancia'*, un *'kindergarten'*, u otra tipología de términos. Habitualmente albergan niños de entre algunos meses de vida (temprana infancia) hasta los seis años, edad a partir de la cual el pequeño deberá acceder a un centro de educación primaria.

Muchos autores y estudiosos de la Educación Preescolar han tratado de formular definiciones de los CEP, de las cuales la investigadora destaca las que se exponen a continuación por englobar, a su juicio, los aspectos más determinantes de la Educación Preescolar objeto de estudio en el presente trabajo:

Para Kenawi H. (1998:30) se trata de una institución educativa con fines formativos para el niño, donde aprende y descubre el *'arte de la vida'*. Es un centro donde el niño complementa la educación que recibe en el ámbito familiar, lo cual le permite a través del juego descubrir y desarrollar sus capacidades antes de la etapa escolar. Además, todo ello contribuye a que el niño asimile la cultura de la sociedad en la que vive de una manera sumamente inclusiva (Kenawi, 1998).

Morsi S. y Koujak K. (1987) hacen hincapié en el papel de los CEP como instituciones desarrolladoras del potencial de habilidades y capacidades del niño de cara a la etapa escolar, facilitándole la tarea cognitiva de adquirir conocimientos y destrezas de una manera adecuada durante dicha etapa, además de inculcarle los principios morales más

elementales de la sociedad a través de las actividades lúdicas educativas que realiza en el centro.

El Consejo Árabe de la Infancia y el Desarrollo (1989) define los CEP como “centros educativos donde los niños de edades comprendidas entre los primeros meses de vida y los 6 años realizan actividades orientadas a su crecimiento en diferentes niveles: cognitivo, sensorial, lingüístico y social. Dicho crecimiento no se da de la misma manera en todos los niños, y será proporcional a las capacidades de aprendizaje propias de cada uno de ellos”.

En la misma línea, cabe destacar las investigaciones de Khatib R. (1986) sobre los distintos niveles de crecimiento en cada una de las fases de la Educación Preescolar (de 0 a 6 años), subrayando la importancia del desarrollo psicológico-social del niño a lo largo de esta etapa.

2.2. Orígenes Históricos de los Centros de Educación Preescolar

Los estudios sobre la infancia han acaparado en los últimos años el interés de numerosos autores e investigadores, especialmente del campo de la psicología y de la educación, expresando a través de sus obras e investigaciones sus opiniones y teorías sobre los primeros enunciados sobre la Educación Preescolar, tanto filosóficos como empíricos, que se han formulado a lo largo de la historia.

Juan Amós Comenius (1592-1671). Se considera el pionero de la idea de crear un centro donde las madres trabajadoras de la época puedan albergar a sus hijos durante las horas de trabajo, y el fundador de lo que actualmente se conoce como ‘Escuela Moderna’. Comenius predicó la importancia de la educación a los niños de la Primera Infancia a través de dos de sus obras más importantes: “Didáctica Magna” (1632) y “El mundo en imágenes. *Orbis sensualium pictus*” (1658). Esta última obra representa para la historia de la pedagogía el primer texto escolar ilustrado; se considera el modelo para los textos escolares editados posteriormente. Comenius se proclama con esta obra como el ‘padre de la educación audiovisual’ (Abdeldaiem, 1973).

El concepto de ‘Escuela Moderna’ de Comenius se puede sintetizar en los siguientes enunciados, determinantes en la comprensión del carácter vanguardista de la concepción

de la educación durante la infancia y la primera juventud. De este modo se da forma a una ruptura casi definitiva con los cánones claramente clasistas y discriminatorios de la educación, que imperaban hasta el momento (Piaget, 1993):

- Quien debe dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje para un grupo de alumnos debe ser un solo educador o maestro, no más.
- Las edades de los alumnos que forman el grupo deben ser homogéneas.
- Las escuelas deben incluir niños y jóvenes de uno y otro sexo (Capítulo IX de 'Didáctica Magna').
- La necesidad de formar grupos de alumnos distribuidos por niveles de dificultad: nivel inicial o principiante, nivel medio y nivel avanzado.
- Cada una de las escuelas no debe entenderse como un ente autónomo, sino que todas y cada una de ellas deben contribuir en su conjunto a la creación de un sistema simultáneo de educación escolar.
- Un único calendario y un mismo horario para todas las escuelas.
- El respeto de los criterios de solidez, claridad, brevedad y facilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Las prioridades para los maestros: 1°. La enseñanza del idioma materno. 2°. El conocimiento previo de los contenidos antes de su enseñanza. 3°. La supresión de los contenidos violentos del currículo didáctico.
- El libro ideal en la enseñanza debe combinar un contenido adaptado a las diferentes edades de los alumnos, acompañado de ilustraciones (imágenes, gráficos, etc.).
- Concebir el proceso enseñanza-aprendizaje como un juego. El ir a la escuela debe convertirse en un encuentro de alegría y la relación maestro-alumno-padres en una fiesta.

- El diseño arquitectónico de los elementos que contribuirán a fortalecer el carácter inclusivo y entretenido de la escuela para los educandos: cómo deben ser diseñados los jardines, los patios y los espacios abiertos y alegres.

John Locke (1632-1704) concebía la educación para la Primera Infancia como un ‘ejercicio de moralización’ más que un ejercicio cognitivo. Recomienda la práctica habitual de los ejercicios morales, corporales y cognitivos en diferentes entornos y circunstancias, con el objetivo de generalizar dichos valores (morales principalmente) en todos los ámbitos de la vida cotidiana de los niños (Barrionuevo, 2005).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), fuera de los tópicos sociales, defiende la vuelta a lo natural. Considera la naturaleza como lo más valioso y esencial de la Humanidad. Aboga por la instauración del propósito de la libertad en la educación de los niños, a través de la actividad y el aprendizaje por la experiencia propia del niño, frente a los tópicos del aprendizaje inculcado por los adultos. Rousseau opina que el proceso educativo infantil debe tener un carácter gradual, es decir, que el educador deposite su confianza en el transcurso natural de la educación, siendo su intervención mínima en la medida de lo posible en este proceso formativo del niño (Castrillón, 2010).

Según Rousseau la educación de carácter religioso no debe ser confesional, sino que debería darse en la ‘edad de la razón’. En su obra “El contrato social” plantea la idea de que las personas, a lo largo de toda su vida, tienen la necesidad de guía y consejo. En “El Emilio” se muestra fuertemente crítico con el sistema educativo de la época y su carácter disciplinario e intransigente, defendiendo que la educación debe encauzarse a través de los intereses del niño (Adas y Aref, 1995).

Friedrich Fröebel (1782-1852) fundó en el año 1837 en la ciudad alemana de Blankenburg el primer ‘jardín de infancia’ propiamente dicho (*Kindergarten*), albergando en su centro a niños de edades entre cuatro y seis años.

Su propuesta pedagógica se puede resumir en los siguientes puntos (Pérez, 1992):

- La mejor educación para la persona es la que recibe durante su niñez. El juego se convierte en el instrumento principal para iniciar a los alumnos en el mundo de la

creatividad, la sociedad, la cultura y la solidaridad. Todo ello debe llevarse a cabo en un entorno libre y en el que impere el amor y el respeto a los demás.

- Concepto de ‘Educación Integral’: La educación debe ayudar al hombre a unirse con Dios, a vivir en paz y a conocerse a sí mismo. Se trata de que a través de la educación las personas transmitan al exterior su espíritu religioso profundo de unión con la naturaleza y con Dios. Esta fue la idea que le indujo a la creación de la *Kindergarten*, concebida como “una extensión del hogar familiar del niño”. Fröebel atribuye a la familia un papel crucial al entenderla como “un conjunto indivisible” de elementos que forman una “ley natural”. Los padres, dentro de la unidad familiar, suponen una fuente constante de influencia educativa en el día a día del niño.

- El educador o maestro debe representar este modelo ideal de vida que propone esta concepción filosófica-teológica de la educación, que para Fröebel es sin duda la de Jesucristo.

- El discípulo o alumno concibe al educador no sólo como guía y ‘amigo fiel’, sino también como un sujeto activo en proceso de enseñanza-aprendizaje, en un entorno de libertad y comprensión.

- Los diferentes niveles de desarrollo del niño en el proceso educativo exigirán al maestro un pleno conocimiento de los mismos para poder desarrollar su tarea de la manera más efectiva y óptima posible, tal como señala el propio Fröebel: “Todo lo que rodea al niño debe serle presentado de manera precisa y clara. Empléense siempre expresiones exactas, frases simples y claras, para designar al niño las condiciones de espacio y de tiempo y de todas las propiedades peculiares al objeto que se le quiera dar a conocer”.

- Fröebel aboga por una actividad infantil espontánea, no mecanizada. Se basa en su propuesta en un método primordialmente intuitivo que fomenta el autoaprendizaje del niño (auto-instrucción). De ahí que Fröebel insiste en que dicha actividad deberá resultar entretenida para el niño y manifestarse en gran medida en el juego, sin obviar las otras tareas que por el propio transcurso natural del proceso de aprendizaje anterior se le puedan encomendar.

- Fröebel trató en todo momento de diseñar una pedagogía creativa en la que la educación se encamine hacia el trabajo, es decir, que mediante el par ‘juego-trabajo’ el proceso educativo contribuya a la formación de personas capaces de asumir un compromiso, con ideales y dispuestas a formar parte de una sociedad trabajadora y activa.

En definitiva, podemos deducir que la educación infantil con Fröebel experimenta un impulso determinante, particularmente la llamada ‘Segunda Infancia’, que se ve cimentada en tres vertientes incuestionables de operatividad: la acción, el entretenimiento (o juego) y el trabajo.

Se trata del pilar básico de la propuesta pedagógica de Fröebel, en la que el juego en esta doctrina tiene un doble rol, como método y objetivo al mismo tiempo: Un objetivo debido a que representa la manifestación exteriorizada del gozo, la paz interior y la satisfacción del niño, y un método o medio porque simboliza la semilla del trabajo que el niño desarrollará en el futuro, fruto de un proceso educativo libre, intuitivo y creativo (Abdelkafi, 2006).

Tras los pasos de Fröebel empezaron a multiplicarse los jardines de infancia, primero en Alemania y, más tarde, en el resto de Europa. A los EEUU fue a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando comenzaron a surgir estos centros. Ya desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, los jardines de infancia dieron el impulso definitivo extendiéndose al resto de países del mundo.

John Dewey (1859-1952). Máxima figura del progresismo educativo. Su pensamiento sobre la educación, plasmado en su obra más importante en el campo educativo “Democracia y educación” (1916), fue progresando continuamente según se acercaba a otros pensadores del mismo campo e iba poniendo en práctica sus últimas conclusiones.

En sus propuestas teóricas critica la sociedad industrial y el marxismo, y mantiene la concepción dinámica de la persona, siendo el único objetivo la reconstrucción de las prácticas sociales, morales y las creencias (Dewey, 1995).

En su obra “El niño y el programa escolar” (1925) sostiene que la educación debe centrarse en el niño, dejando de lado los controles y las restricciones que puedan ser

impuestas por las fuerzas sociales. Entiende el currículo y el niño como dos elementos esenciales e interrelacionados en la práctica de la empresa educativa: El currículo tiene que servir a los alumnos, y no convertirse en un conjunto inerte de materias, es decir, debe representar el saber y los conocimientos acumulados de la raza humana(Dewey, 1925).

Dewey rechaza la idea de la escuela como un instrumento de enseñanza de una habilidad, la preparación para una función, el desenvolvimiento en la vida o la pura formación intelectual. Defiende el papel de la escuela como instrumento para la reconstrucción del orden social, y del educador o maestro como guía y orientador de los educandos.

Sus aportes metodológicos en el campo de la educación progresista se puede resumir en los siguientes puntos (Abyad, 1993) :

- Afirma que no existen métodos herméticos en la práctica educativa como antiguamente.
- La Praxis educativa ha de llevarse a la práctica en la capacidad de consideración del educador en cada situación y en cada proceso evolutivo, en la guía inteligente de los asuntos.
- Deben seguirse en paralelo dos métodos, uno general (propio de la fase de desarrollo de los niños) y otro de carácter individual (teniendo en cuenta cada situación individual).
- Las cinco fases del proceso educativo serían:
 1. Considerar alguna experiencia actual y real del niño. En caso contrario el niño no experimenta situaciones de aprendizaje.
 2. Identificar alguna dificultad o problema de la experiencia.
 3. Análisis de los datos y búsqueda de soluciones posibles.
 4. Propuesta de solución.

5. Comprobación de las propuestas por la acción.

▪ Currículos integrados con :

- Las actividades y ocupaciones relacionadas con el entorno del niño.
- Previsiones de desarrollo del programa curricular en ciclos cortos.

María Montessori (1870-1952) siguió los pasos de Fröebel en su doctrina pedagógica, aportando desde su experiencia en el campo de la pediatría y la salud infantil nuevas perspectivas educativas, influyendo en el desarrollo de los currículos pedagógicos de la época.

Sus ideas se llevaron a la práctica en jardines de infancia que albergaban niños de entre tres y siete años. Montessori insiste en la importancia que tiene una correcta rutina de alimentación para que los niños desarrollen sus capacidades sensoriales y corporales de una manera óptima. Reclama también que los niños desarrollen su actividad educativa con total libertad, sin impedimentos ni restricciones (autoaprendizaje).

Resumiendo los principios pedagógicos del ‘método Montessori’, se puede afirmar que su doctrina se basa en los conceptos de autodisciplina, independencia autoaprendizaje y en la propia voluntad del niño en desarrollar sus conocimientos a través de un método educativo totalmente independiente Montessori y de Sarmiento, 1979).

Ovide Decroly (1871-1932). Podemos apreciar que los principios en que se fundamenta la doctrina pedagógica de este autor no es fruto del apriorismo, sino la consecuencia de una reflexión sistemática sobre las observaciones y las experiencias entre los niños, y en especial en el Instituto Decroly y la Escuela de *l’Ermitage*, donde construyó pacientemente los fundamentos del método que aporta su nombre.

Decroly fue uno de los precursores de los métodos activos, en base a la posibilidad de que el alumno pueda llevar a cabo su propio aprendizaje y, por lo tanto “aprender a aprender”, atribuyendo un papel determinante a los juegos educativos como instrumento de “iniciación a la actividad intelectual y motriz del niño” (Decroly y Monchamp, 1983).

Sin embargo, vemos que lo que caracteriza la aportación pedagógica de Decroly es la oferta de una alternativa de conjunto. Partiendo de un trabajo en el campo de la psiquiatría y de la psicología infantil, es en el ámbito educativo donde obtiene resultados más notables: esto le provoca un enriquecimiento con la formulación de principios, la presentación de procedimientos didácticos, y con la propuesta programática de contenidos. El principio de la globalización Decroly se basa en la idea de que los niños puedan entender el mundo en base a una visión de conjunto, que luego puede ser organizada en partes, es decir, una concepción que vaya ‘del caos al orden’ (Decroly y Boon 1946).

Según Decroly, los niños entran a la escuela con las condiciones biológicas suficientes para buscar y desarrollar el conocimiento de su interés: "El niño tiene el espíritu de observación, simplemente no lo mates", escribió el propio Decroly. La educación no constituye la preparación para la vida adulta; el niño debe vivir sus años de infancia y experimentar las dificultades que surgen en cada etapa, para ser tratados en el momento adecuado. Para Decroly, el niño debe ser un niño y no un adulto potencial.

Por esa razón, la reflexión sistemática dio paso a que este psicopedagogo rechazara el programa tradicional (dividido en materias) y los métodos verbalistas centrados en el maestro, planteando el interés como el único motor del aprendizaje, tal como es en cualquier actividad humana.

En consecuencia, Decroly propuso una transformación radical de la escuela y de los programas educativos vigentes. La vida natural y social para Decroly es el principal instrumento en la educación, y por ese motivo considera necesario que la escuela sea simplificada, donde el maestro tenga un papel orientador del proceso educativo, y tener una vinculación familiar y social permanente.

Para hacer realidad este supuesto, planteó diferentes cuestiones: La primera acerca del planteamiento didáctico que llevase al alumno a aprender, esto por medio de la experimentación directa (“observar, asociar y expresar las ideas”). Basado esencialmente en el método científico, hace un especial hincapié en la comprensión de los niños, en su responsabilidad y en el trabajo en equipo:

Las etapas del método pedagógico de Decroly (Sanchidrián, Ruiz Berrio, 2010):

Observación: Decroly recomienda que, siempre que se pueda, se proporcione a los educandos un contacto directo con la realidad. Mediante los ejercicios de observación y teniendo en cuenta siempre los intereses infantiles, los niños adquieren un mayor vocabulario, una expresión lingüística más precisa, estimulan las habilidades del cálculo y adquieren conocimientos generales de ciencias naturales y sociales (excursiones al campo, visitas a un mercado, un ayuntamiento...).

Asociación: La tarea de asociación consistirá en hacer que los niños puedan ampliar los conocimientos que han adquirido por la observación directa en la fase anterior, y esto a través de la puesta en práctica de ejercicios que les permitan relacionar las ideas y nociones adquiridas por la observación. El educador debe tener en cuenta que los medios en esta fase de asociación deben ser indirectos, es decir, que no haya contacto directo de los niños con la realidad que les rodea. Decroly diferencia cuatro grupos de ejercicios de asociación (Torres, 1994):

- Ejercicios relacionados con objetos o hechos considerados desde una perspectiva de dimensión espacial del niño; se trata de unas tareas de ‘geografía básica o elemental’, mediante consulta y análisis de planos, mapas, maquetas, etc.
- Ejercicios que permiten que el niño explore la realidad desde una perspectiva temporal, lo cual se puede llevar a cabo mediante documentos gráficos, visitas guiadas a museos, sesiones de cine, etc. A través de estas tareas el niño desarrollará la capacidad de crear asociaciones de carácter temporal, comparando y relacionando acontecimientos o fenómenos de la actualidad con los del pasado.
- Ejercicios de asociación tecnológicos o de apropiación a las necesidades del hombre. El niño examina los usos y las posibles aplicaciones de los medios tecnológicos, industriales o domésticos, también maneja materias primas y explora sobre sus derivados (Bataineh, 2006).
- Ejercicios de asociación causa y efecto. El ‘porqué’ y el ‘cómo’ de los fenómenos o de las cosas se van haciendo cada vez más consistentes en la conciencia del niño. Este es uno de los momentos más importantes de todo el trabajo educativo.

Expresión: Los niños se ven capacitados para expresar los conocimientos que han ido adquiriendo, lo que comunicarán a través de ejercicios de expresión concretos como la pintura, las manualidades o el baile, o mediante otras prácticas expresivas de carácter abstracto como la escritura o el lenguaje.

Por lo tanto, estas tres grandes funciones psicológicas (observación, asociación y expresión) deberán desarrollarse preferiblemente mediante métodos intuitivos, activos y constructivos. Es por eso que Decroly recomienda la puesta en marcha de unos métodos que fomenten el uso de juegos educativos en la práctica pedagógica. Los juegos educativos por sí solos no van a hacer posible la enseñanza adecuada, sino que van a necesitar de una experiencia efectiva previa en la vida cotidiana y real del niño.

Decroly apunta también la necesidad de implantar unas actividades escolares que introduzcan al niño en las peculiaridades de actividades profesionales concretas, las que denomina ‘ocupaciones recreativas’ (tareas de adorno del aula, plantar unas semillas, coser un botón, etc.)

Por otra parte, sostiene que los contenidos escolares deben educarse a los individuos de dos maneras de conocimiento: En primer lugar, los que hacen referencia a ellos mismos, a las necesidades, posibilidades y aspiraciones; y en segundo lugar, los que les sitúan dentro del medio natural y social donde viven y que constituyen el marco donde deben satisfacerse.

Podemos concluir afirmando que Decroly tuvo una contribución enorme en el desarrollo del concepto de ‘Escuela Moderna’, sobre todo en la primera mitad del siglo XX.

Las nuevas teorías, métodos y técnicas marcaron la evolución de la escuela en tres puntos esenciales:

- El niño como digno de respeto y atención.
- El educador como creador del entorno propicio para la actividad autónoma del niño, fomentando el autoaprendizaje, el realismo, la originalidad y la creatividad.

- Una escuela "por la vida y para la vida", que se adapta al niño en su entorno natural, y trata de responder a las exigencias de la vida, tanto individuales como sociales.

Las hermanas Margaret y Rachel McMillan abren en 1914 en los suburbios de Londres el primer jardín de infancia del país (*Open Air Nursery School*). El centro albergaba a niños a partir de un año de edad y pertenecientes a familias pobres. Se produce una ruptura con la idea de que estos centros se limitaban solamente a albergar a los hijos de las mujeres trabajadoras. Reclaman que la práctica educativa debe llevarse a cabo a través de situaciones y objetos reales.

En "*The Nursery School*" (1919) Margaret establece la teoría y práctica del trabajo en este tipo de centros, exponiendo sus orientaciones metodológicas y principios pedagógicos.

Desde una perspectiva teórica, apunta que "el instinto materno no es suficiente para guiar el desarrollo del niño" (McMillan, 1919), por lo que resulta imprescindible la ayuda de un maestro o educador con la formación adecuada para mejorar los conocimientos de las madres. Los niños no pueden ser entendidos sin las *nurseries schools*: "Su ser de niños necesita una muy importante clase de educación temprana que les nutra". Es por ello que "la escuela debe ser creada tomando en consideración las necesidades generales y particulares tanto de los niños como de las madres". Margaret expone esta idea añadiendo que "los establecimientos de un centro industrial de alta concentración donde ambos padres trabajan, no pueden ser tratados como aquellos de un suburbio o de un centro de pequeños comerciantes".

De las orientaciones generales de carácter metodológico que señala Margaret, se pueden destacar:

- Papel del educador: "En la *nursery school* no es todo juego para el educador, tampoco es trabajo manual o físico únicamente. Por extraño que parezca, hay en el mundo del juego grandes oportunidades para la investigación científica y original, tanto para el propio educador como para otros trabajadores" (McMillan, 1919).

- Espacio: “Los niños desean espacio en todas las edades. Pero en el período comprendido entre el año y los siete años, el espacio, un espacio amplio, es casi tan deseado como la comida y el aire. Para moverse, correr y averiguar cosas a cada nuevo movimiento, sentir su propia vida en cada parte del cuerpo” (McMillan, 1919).
- Ambiente físico: “El ideal de esas construcciones debe ser como el de la vida en casa; no de escuela, como la conocemos. Sillas bajas para la educadora [...] cuadros y paredes hermosamente coloreadas e iluminadas, instrumentos musicales, flores y una atmósfera de alegría y amor” (McMillan, 1919).

Margaret no sólo añade nuevas orientaciones en cada una de las áreas enumeradas anteriormente, sino que reseña la importancia de la organización de las actividades, del tiempo y de los materiales (concepción implícita del concepto de ‘currículo’, como un conjunto organizado, seleccionado y orientado al aprendizaje deseado). Esto ha llevado a la autora a resaltar el rol determinante de otros factores clave en la aplicación práctica del concepto de currículo, como la organización temporal, el ambiente físico y el ambiente humano (Forneiro, 2008).

Debemos señalar que, debido a la complejidad de esta etapa en la formación humana, otros autores han enriquecido la línea de la pedagogía para los bebés, aportando sus contribuciones desde otras ramas científicas o disciplinas, como María Robinson, Loris Malaguzzi, Ronald Rally o Helen Penn.

Arnold Gesell (1880-1961). Formado en el campo de la medicina, se considera uno de los grandes investigadores en el campo de la educación infantil del siglo XX. Desarrolló una teoría propia a través de numerosas publicaciones sobre las etapas del crecimiento de los niños y las particularidades de las mismas. A partir de ahí pudo definir unos niveles para este crecimiento, indagando sobre cuáles son las destrezas corporales, lingüísticas y comportamientos que debe desarrollar el niño, en correspondencia con cada uno de estos niveles de su crecimiento natural.

Gesell hace hincapié en que este crecimiento debe estar respaldado pedagógicamente por actividades que aporten al niño experiencias relacionados con su entorno social,

además de apuntar el papel del juego (entretenimiento) en el desarrollo de sus habilidades manuales, su disciplina y su sentido de colaboración (Adas y Aref, 1995).

Gesell empleó en sus investigaciones las tecnologías del momento, sobre todo la fotografía y el vídeo:

Los espejos unidireccionales jugaron un papel importante en sus investigaciones para la observación del comportamiento infantil. Es más, Gesell logró diseñar y patentar su propia cámara de observación, la llamada ‘Cámara de Gesell’. Herrera, 2016). Esta cámara permitía al investigador vigilar y observar el comportamiento y las actitudes de los niños de una manera totalmente imperceptible para éstos, lo que científicamente le permitió conseguir unos resultados mucho más precisos y reales. De este modo, Gesell evitaba la influencia que el propio efecto de la observación ejercía sobre los niños (efecto de reactividad).

En el campo de la psicología, Gesell realizó investigaciones importantes sobre las discapacidades mentales en el proceso de aprendizaje de los niños.

Jean Piaget (1896-1980), conocido como uno de los grandes investigadores de la infancia, y autor de la ‘teoría constructiva del aprendizaje’. Según Piaget, la tarea principal del educador debe ser el uso de las prácticas pedagógicas para adaptar al alumno a las situaciones del aprendizaje. Los dos procesos que intervienen en esta interrelación entre la inteligencia humana y la capacidad cognitiva son Piaget, 1969):

- Los de asimilación: mediante los cuales el niño, a partir de esquemas preestablecidos, aprende a aplicarlos a nuevos objetos o situaciones.
- Los de acomodación: mediante los cuales el niño modifica su esquema de comportamiento o estructura cognitiva para interiorizar nuevas situaciones u objetos que hasta ese momento le eran desconocidos.

Tanto el proceso de asimilación como el de acomodación se alternan dentro de un proceso general de adaptación al entorno, buscando siempre lo que Piaget define como ‘homeostasis’ o equilibrio. Por lo tanto, resulta inevitable que se produzcan

continuamente variaciones y modificaciones en los esquemas cognitivos de los niños para la incorporación de experiencias nuevas.

En su 'teoría del desarrollo cognitivo', Piaget rechaza la idea de que este proceso se tratase de un proceso lineal o continuo. Describe una serie de etapas o 'estadios' para este desarrollo, cada uno de los cuales marcado por una serie de subprocesos o subestadios que generan diferentes condiciones y estados cognitivos que, a su vez, conducen al nivel siguiente en este proceso de desarrollo cognitivo en el niño (Piaget, 1981):

1. Periodo sensomotor (0-2 años): El niño se deja guiar por sus sentidos para descubrir y conocer su entorno, inicialmente a través de los simples reflejos y desarrollando después gradualmente sus habilidades primarias o motrices (experiencias de índole sensorial a través de acciones físicas y motrices). Piaget distingue en este estadio varias subetapas que en su conjunto completan esta etapa inicial:

- Uso de reflejos: Actos reflejos del primer mes de vida, como por ejemplo la succión del pecho materno que responde a la necesidad instintiva de la nutrición.

- Reacciones circulares primarias (1-4 meses): El bebé repite de manera voluntaria acciones que le producen placer, inducidas por la experiencia previa de su uso de los reflejos en las acciones causales.

- Reacciones circulares secundarias (4-8 meses): El bebé adquiere mayor capacidad corporal a través de sus extremidades y capacidad visual, lo que le permite orientar sus acciones hacia el conocimiento de cosas nuevas de su entorno (agarrar o mover objetos, repetir ruidos o sonidos, apreciar el resultado de sus acciones, etc.). De este modo el bebé desarrolla percepciones más consistentes y adquiere los hábitos motores más elementales.

- Coordinación de esquemas secundarios (8 o 9-11 o 12 meses): El bebé generaliza los esquemas sensomotores adquiridos en la etapa anterior para aplicarlos a nuevas experiencias.

- Reacciones circulares terciarias (13–17 meses): El bebé experimenta la misma etapa descrita anteriormente, aunque en esta etapa introduce variaciones determinantes, de las cuales Piaget destaca el hecho de que el bebé comienza a hacer uso de nuevos medios para conseguir sus objetivos. Se desarrolla en el bebé la ‘noción de permanencia’ de los objetos, es decir, se produce en él una ruptura con la idea de que todo lo que no fuera percibido por sus sentidos no existe para él.

- Aparición incipiente del pensamiento simbólico (a partir de los 18 meses): El niño puede intuir de manera anticipada las consecuencias de sus comportamientos y realizar descripciones muy simples de objetos o acciones, además de proponerse juegos de carácter imaginario o simbólico con sus pares.

2. Estadio preoperacional o preoperatorio (2-7 años): Esta etapa sucede al estadio sensoriomotor y viene fuertemente marcada por el egocentrismo en las acciones y comportamientos del niño, además de otros signos de inmadurez en sus juicios sobre el estado o la forma de los objetos y materiales que le rodean. El simbolismo en sus conversaciones empieza a adquirir mayor fuerza (monólogos colectivos, juegos simbólicos, etc.).

3. Estadio de las operaciones concretas (7-12 años): El niño comienza a hacer uso de operaciones lógicas para la resolución de problemas. Se desarrolla su capacidad de conservación, llegando a mejorar de forma gradual desde los seis o siete años la capacidad de conservar cantidades de índole numérica, como las cantidades o las longitudes. En este sentido, el niño empieza a comprender que las cantidades se mantienen iguales incluso habiendo sido modificada su forma.

Ya con siete u ocho años, la capacidad de conservación de los materiales se desarrolla en el niño (reversibilidad), como por ejemplo cuando manipula una misma bola de ‘plastilina’ para crear otras figuras a partir de esa misma bola, una y otra vez.

Alrededor de los nueve o diez años, la capacidad de conservación adquiere una dimensión más compleja en el niño (la llamada ‘conservación de superficies’). Un ejemplo claro de ello es la capacidad del niño de darse cuenta de que varios trozos de

papel o cartón dispersos (puzzle) pueden formar en su conjunto una misma superficie homogénea.

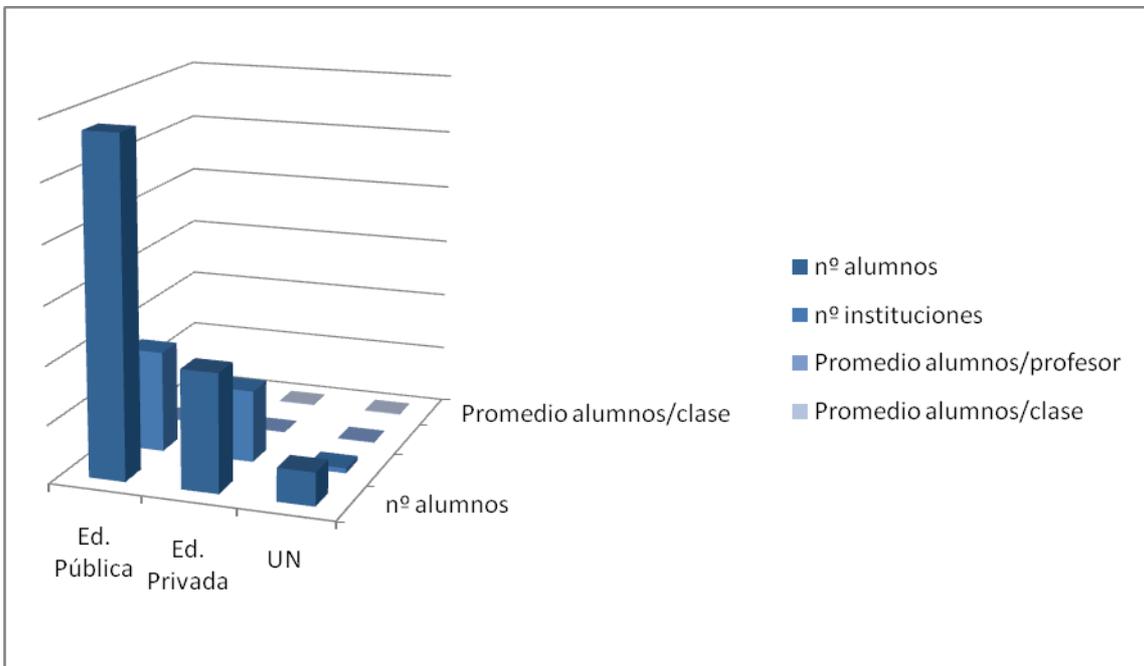
4. Estadio de las operaciones formales (a partir de los 12 años): El cerebro del niño o de la persona ya está plenamente capacitado para el desarrollo de funciones cognitivas complejas y abstractas. Se convierte en un individuo capaz de barajar varias maneras o variables de acción para la resolución de problemas, lo cual dará lugar a la idea de que el pensamiento puede ser revertido. Todo ello, indudablemente, permitirá a la persona tener acceso a un razonamiento hipotético deductivo de todo lo que le rodea y de sus propios pensamientos y/o acciones.

2.2. Los jardines de infancia en el Reino Hachemita de Jordania: orígenes y evolución

Los orígenes de los jardines de infancia en Jordania se remontan hacia la segunda mitad de los años 50 del siglo pasado, con el surgimiento de varias instituciones educativas de carácter civil e independiente del Estado. Esta idea inicial de crear establecimientos para albergar a niños durante las horas de trabajo de las madres a cambio de una cantidad económica no tuvo al principio una orientación lucrativa o comercial, sino más bien un servicio social que prestaban estas instituciones a las familias jordanas en los principales focos urbanos del país, sobre todo en la capital Ammán e Irbid (Khatib, 1991).

	Número de alumnos	Número de instituciones educativas	Promedio de alumnos por cada profesor	Promedio de alumnos por clase
Educación Pública	1.154.880	3486	16	26
Educación Privada	406.327	2478	15	21
UN (Campamentos)	114.362	173	25	34

Tabla 2. La educación en el Reino Hachemita de Jordania en número (Curso escolar 2015/2016)



Hasta ese momento no podemos hablar todavía de los jardines de infancia tal como los concebimos en la actualidad, ya que los establecimientos que acogían a estos niños eran muy rudimentarios en cuanto a sus instalaciones, y el personal en las mismas se limitaba a tareas de cuidado y atención básicas a las necesidades de los niños, sin la existencia de un currículo educativo ni la intención de inculcar habilidades o conocimientos a los infantes.

Más tarde, y a partir de la década de los 60, irrumpen con fuerza las instituciones civiles del sector privado que establecen una estrategia educativa con fines comerciales, con unas instalaciones más sofisticadas (decorados interiores más vistosos, jardines, material lúdico y educativo para los infantes, etc.). Además, estos centros empiezan a contar con los servicios de la primera generación de personal con formación pedagógica y educativa del país (primeros licenciados en magisterio o pedagogía, con formación universitaria superior específica), casi en su totalidad de género femenino.

Es a partir de este momento que podemos afirmar que el primer gran impulso de la Educación Preescolar fue obra de las instituciones del sector privado, que llevaron las

riendas de sentar las bases de este tipo de establecimientos en Jordania, a través de todos los medios y recursos disponibles del momento, tanto económicos como humanos.

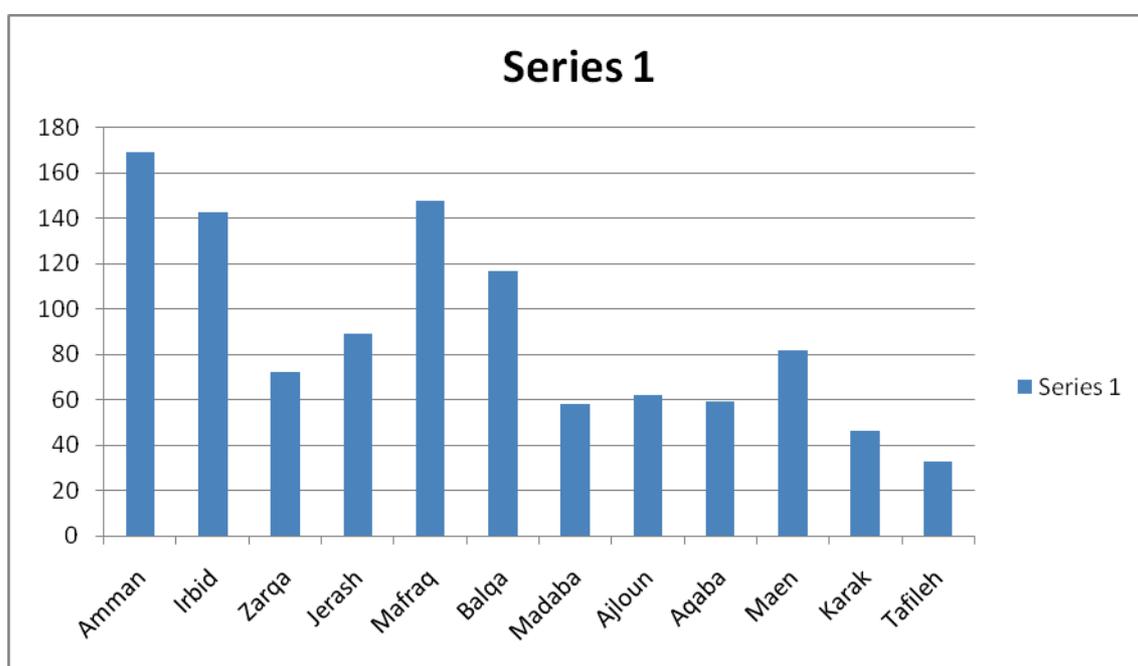
Fue en el año 1964 cuando el Ministerio de Educación y Enseñanza jordano establece una normativa oficial para supervisar técnicamente la actividad educativa de estos centros (Ley de Educación y Enseñanza de 1964, número 16).

En el año 1979, la Universidad Reina Alia funda el primer jardín de infancia del país de titularidad pública, con una supervisión total del Ministerio de Educación y Enseñanza (tanto técnica como administrativa). Con motivo de esta ocasión, el Estado declara el día 21 de noviembre como el Día Nacional del Niño, con el objetivo de fomentar la conciencia sobre la importancia de la educación preescolar entre las masas sociales y las instituciones educativas oficiales y civiles.

PROVINCIAS	Nº DE AULAS DE EDUCACION INFANTIL
Amman	169
Irbid	143
Zarqa	72
Jerash	89
Mafraq	148
Balqa	117
Madaba	58
Ajloun	62
Aqaba	59

Maen	82
Karak	46
Tafleh	33

Tabla 3. Número de aulas de educación infantil en las diferentes provincias del Reino de Jordania en el curso escolar 2016/2017. (Minstrio de educación, 2017)



Con la Ley Provisional de Educación y Enseñanza (número 7 de 1987), el Estado da el paso definitivo para convertir la actividad en los jardines de infancia en una etapa educativa elemental (no obligatoria) del sistema educativo jordano. El Ministerio de Educación y Enseñanza se convierte en el máximo responsable de la organización y supervisión de estos centros, además de fijar los principios básicos de regulación de su actividad y definir las directrices del sistema curricular en los mismos.

Esta regularización por parte del Ministerio tenía como principal objetivo priorizar e incentivar la creación y la concesión de licitaciones para impulsar la creación de los jardines de infancia en todo el país.

Por otra parte, las autoridades educativas comenzaron a trabajar en el desarrollo sistemas y regulaciones para esta etapa, incluyendo la educación preescolar como una de las prioridades en su plan de remodelación educativa, haciendo hincapié en la necesidad de facilitar las mejores condiciones y todos los recursos materiales y humanos para satisfacer las necesidades educativas de los niños.

Tras la celebración del Congreso Nacional para el Desarrollo Educativo en 1987, estas pretensiones empezaron a hacerse realidad, con la Ley de la Educación y Enseñanza número 3 del año 1994, que declara y oficializa la educación en los jardines de infancia como una etapa educativa básica del Sistema Nacional de Educación y Enseñanza.

La revista oficial del Ministerio de Educación y Enseñanza “*Risalat-al-Mu’alim*” (‘El mensaje del educador’), en su edición del año 2004, define los principales objetivos de la práctica educativa y didáctica en los jardines de infancia:

- Facilitar un entorno óptimo para una educación infantil equilibrada.
- Desarrollar los vínculos sociales del niño con la sociedad.
- Ayudar al niño a familiarizarse con los buenos hábitos, incluyendo los aspectos personales, cognitivos y afectivos.
- Reforzar las orientaciones positivas y la vida escolar del niño.
- Descubrir las destrezas del niño y fortalecerlas.
- Aumentar la identidad nacional y el espíritu colaborativo de los niños.

El Ministerio de Educación y Enseñanza creó entre 1994 y 1995 un departamento oficial dentro de su organigrama para la administración y la supervisión técnica de los jardines de infancia de titularidad privada y de las asociaciones benéficas, concediendo las licitaciones oportunas y realizando un seguimiento para garantizar que la actividad educativa en estos centros cumpla los criterios de seguridad y calidad establecidos por el Ministerio.

Paralelamente, el Ministerio emprendió varias iniciativas para la creación de jardines de infancia en las zonas más desfavorecidas del país, con establecimientos con una capacidad para albergar entre 15 y 25 alumnos. Se crearon centros y se desarrollaron programas para la formación específica de personal para esta etapa educativa (artículo 8/b de la Ley de Educación y Enseñanza número 3 de 1994, para la incentivación de la creación de jardines de infancia en el Reino de Jordania) (Roggemann y Shukri, 2010).

Entre los años 1999 y 2000, el Ministerio de Educación y Enseñanza instituyó la educación preescolar de titularidad pública a través de la creación de un total de 15 aulas de infancia en nueve de las Direcciones Provinciales de Educación del Reino, en los cuales fueron matriculados 375 niños y niñas bajo la supervisión de 15 educadoras/es. Estas cifras fueron creciendo a una escala relativamente elevada en los años posteriores, conforme a un plan de ampliación gradual establecido por la Dirección General de Educación (Departamento de Educación Preescolar , 2010):

- Esta primera etapa del plan fue ampliada en el año 2001 con la creación de otros 60 aulas, el ingreso de 1302 infantes y la intervención pedagógica de 145 educadoras/es.
- Para el curso 2001/2002 creció el número de jardines de infancia en 105 aulas, con 2370 infantes y la incorporación de 109 educadoras/es.
- Durante el curso 2002/2003 se implantaron otras 145 aulas, con 3237 niños de nuevo ingreso y 145 educadoras/es.
- A lo largo del curso 2003/2004 se implantan 203 nuevas aulas, con 4387 nuevos infantes y 203 educadores/as. Este mismo curso registró además en el sector privado un total de 1215 aulas de infancia en todo el país, con una cifra de 74814 niños y niñas, y un 4361 educadoras/es.
- El curso 2004/2005 aumenta el número de aulas de infancia en 250. Según los datos oficiales del Ministerio de Educación y Enseñanza jordano para este curso, el número total de jardines de infancia en el país llegó a la cifra de 1559, con un total de 99008 niños y niñas, bajo supervisión de las autoridades educativas estatales y las instituciones privadas, y con la participación activa de la Unión General de Asociaciones Benéficas y del Banco Hachemita de Jordania (datos del Consejo Nacional de la Familia, 2004).

- En el curso 2005/2006 se registran 317 nuevas aulas y un total de 317 educadoras/es (datos de la Dirección de Formación y Supervisión Educativa, 2004).

2.3. Los proyectos educativos para la primera infancia en el Reino de Jordania

A continuación se detallan los proyectos que, por la iniciativa del Ministerio de Educación y Enseñanza en Jordania, han sido diseñados y ejecutados para impulsar la presencia y la calidad de la educación preescolar para la Primera Infancia (Emara, 2004).

2.3.1 Proyecto para el Desarrollo de la Educación Preescolar

Se trata de un proyecto conjunto entre el Ministerio de Educación y Enseñanza y el Consejo Nacional de la Familia. Contaba con la financiación del Programa del Golfo Árabe para el Desarrollo (AGFUND), que concede una subvención para la ejecución del proyecto y bajo la supervisión un comité directivo con representantes del Ministerio de Educación y Enseñanza del Reino de Jordania, del Consejo Nacional de la Familia, de las universidades públicas de Jordania y del sector privado. Este comité tenía como objetivo el debate de varias propuestas para mejorar la calidad de la educación preescolar, sobre todo las estrategias relacionadas con el desarrollo de los sistemas curriculares (Faour, s/f).

2.3.2 Proyecto para la Formación de Recursos Humanos

Diseñado por el Ministerio de Educación y Enseñanza y la Dirección de Formación y Supervisión Educativa. Inicialmente, el proyecto se centró en el desarrollo de un sistema curricular nacional para la educación preescolar, objetivo para el cual fue formado un equipo de especialistas en la Primera Infancia y bajo la supervisión del Consejo Nacional para el Desarrollo de la Educación Preescolar. Fue aprobado un sistema curricular nacional para la educación preescolar por el Consejo de Educación y Enseñanza jordano, y fue implantado en los jardines de infancia nacionales a partir del segundo semestre del año académico 2003/2004.

La segunda parte del proyecto se reservó para el diseño de estrategias para la formación de recursos humanos para la educación preescolar en el Ministerio de Educación y Enseñanza, partiendo de los principios básicos para la educación de la Primera Infancia. Se tomó como referencia práctica el currículo educativo de la Universidad de Wisconsin (EEUU) y el modelo curricular nacional aprobado. Se estableció un ciclo formativo de 200 horas para el personal educativo preescolar, para la instrucción teórica y práctica de los educadores con el objetivo de atender las necesidades educativas de los infantes.

Se diseñó además un borrador indicando los criterios estatales necesarios para la implantación y la licitación de los jardines de infancia en el país, con la participación de un equipo de especialistas para el desarrollo curricular, y a través del trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación y Enseñanza, el Ministerio de Salud y el Consejo Nacional para la Familia (Jad, 2015).

2.3.3 Proyecto ERFKE (Reforma Educativa para la Economía del Conocimiento, 2003-2008) (Al-Hassan, Obeidat y Lansford, 2010)

Indudablemente, podemos afirmar que es el proyecto con mayor proyección e importancia en cuanto a su papel como iniciativa de reforma, remodelación y reestructuración del sistema educativo para la Primera Infancia en el Reino de Jordania. Por ende, dedicaremos un apartado más extenso con un análisis más minucioso de este proyecto con el fin de abarcar los principales puntos de interés para nuestro estudio.

El progresivo interés de la monarquía jordana por la educación en la etapa de la Primera Infancia, llevó a al gobierno a ejecutar una iniciativa sin precedentes en cuanto a la asignación de recursos para su ejecución, la Reforma Educativa para la Economía del Conocimiento (ERFKE, *Education Reform for Knowledge Economy Project*).

Esta reforma parte de la idea de renovar y remodelar el sector educativo en el Reino de Jordania a partir de la educación durante la etapa de la Primera Infancia, concebida en torno al concepto de ‘aprender para toda la vida’.

Con ello se pretendía incrementar el nivel competitivo en materia educativa y exportar una imagen de prestigio del país al mundo en este sentido, dentro de lo que se conoce a nivel mundial como “*Knowledge Economy*”.

¿Dónde radica la importancia de la Educación Preescolar para la Primera Infancia en Jordania?

La educación preescolar en Jordania ha ido adquiriendo con el paso del tiempo un peso determinante en la conciencia social de la sociedad, consciente de la importancia de la educación de los niños en esta etapa de su vida para su desarrollo en el futuro; según datos oficiales de 2005, la tasa bruta de matriculación de niños en los centros de educación preescolar en Jordania, tanto públicos como privados, supera con creces la media predominante respecto al resto de países del Mundo Árabe (16%) y supera ligeramente la media mundial (37%), situándose alrededor del 38%.

Otro dato relevante es el elevado porcentaje de la tasa de matrículas en jardines de infancia de titularidad privada, en el Jordania que también ocupa el primer puesto en relación con el resto de países de la región Árabe (Oriente Medio y Norte de África, principalmente).

El Ministerio de Educación y Enseñanza jordano señaló también que esta iniciativa educativa tiene un papel determinante en la amortiguación de los efectos de la brecha social, favoreciendo a través de la implementación de esta estrategia de aprendizaje para la Primera Infancia acciones para combatir las desigualdades y la lucha de clases dentro de la sociedad jordana, una prioridad reiterada en varias ocasiones por el Rey Abdullah bin al-Hussein y la Reina Rania.

¿Cuáles han sido las directrices de implementación de la ERFKE?

La ERFKE buscaba implementar una educación preescolar acorde con unos criterios de calidad, que promueva el interés por el aprendizaje en los niños y que represente al mismo tiempo un ciclo preparatorio ideal para la siguiente etapa educativa, la primaria. Con esta estrategia se pretendía alcanzar los objetivos establecidos en el Plan Nacional para la Infancia (2004/13), que fijaba unos determinados niveles para la tasa de

matriculación de los diferentes grupos etarios de la Primera Infancia en los centros de educación preescolar o jardines de infancia, entre 2007 y 2013 (plan quinquenal).

Podemos distinguir cuatro directrices de implementación de este proyecto (Kaga, 2007):

- Incentivar el acceso de los niños pertenecientes a familias más desfavorecidas económicamente a la educación preescolar, mediante la masificación de los jardines de infancia de titularidad estatal en todo el territorio jordano.
- Implementar y definir un sistema curricular que regule la concesión de licitaciones para el ejercicio de la actividad educativa preescolar, además del diseño de indicadores de los niveles de adecuación y la capacidad de los niños para el aprendizaje.
- Impulsar y financiar los ciclos formativos tanto para el personal administrativo como para el personal pedagógico, con el fin de establecer unos cánones estandarizados de estos componentes dentro de la práctica educativa.
- Incrementar las campañas orientadas a los padres de los niños ('educación para padres'), con el fin de mejorar su sensibilización acerca de la importancia de esta etapa educativa para la Primera Infancia, y su papel para que el niño experimente sus primeras experiencias lingüísticas, sensoriales y afectivas con su entorno y con la sociedad, de un modo correcto y positivo.

Crítica y debate sobre las acciones emprendidas por la ERFKE

La implementación de la ERFKE por parte del Ministerio de Educación y Enseñanza suscitó una serie de reflexiones, que dieron paso al debate y a la discusión de sus propósitos y su puesta en marcha en la práctica:

- La ERFKE se centra totalmente en una educación preescolar de calidad dirigida a la Primera Infancia, que comprende a niños y niñas de edades comprendidas entre los 4 y los 6 años de edad. Partiendo de esta afirmación, y desde un punto de vista muy escéptico, podríamos interpretar que esta reforma se contrapone a la idea en torno a la cual giran las acciones de la misma ('aprender para toda la vida'), ya que ignora numerosas investigaciones y teorías científicas que afirman que el mayor desarrollo cognitivo se produce en el transcurso de los primeros años de la vida del ser humano.

Por lo tanto, esta reforma debería abarcar estos primeros años (desde el nacimiento hasta los 4 años) dentro su iniciativa educativa para la Primera Infancia.

Sin embargo, y atendiendo a la realidad de la educación preescolar en Jordania, consideramos que este hecho está racionalmente justificado, tomando en consideración lo siguiente:

La llamada etapa ‘preprimaria’ (niños de entre 4 y 6 años), es el punto de partida natural para que el niño experimente sus primeras experiencias en la Primera Infancia. Además, se trata de un periodo en el que la capacidad de aprendizaje crece exponencialmente en los niños, lo que hace posible que adquieran la mayor cantidad posible de habilidades y conocimientos en un menor tiempo. Esto es significativamente importante ya que a nivel de costos, tanto para las familias como para el Estado, el proceso de aprendizaje educativo en los niños resulta bastante rentable en estos términos.

Analizando la reforma desde una perspectiva política, la reforma representa una acción con un grado relativamente elevado de justificación y validez, esto es: Jordania cuenta con unas tasas de matriculación muy elevadas tanto la educación primaria (más del 90%) como en la etapa secundaria (más del 80%), por lo que la implementación y la incentivación de la etapa preescolar de la Primera Infancia (niños entre 4 y 6 años) resulta una necesidad más urgente e inmediata a corto plazo para el Ministerio de Educación y Enseñanza jordano.

En lo que se refiere a los grupos de edad más jóvenes (entre 0 y 4 años), el Ministerio lanzó varias iniciativas de educación para padres, con el fin de mejorar sus capacidades y hacer que adquieran las competencias necesarias para atender las necesidades del niño desde su nacimiento hasta su ingreso en el jardín de infancia, y proporcionarle un entorno óptimo en el hogar antes de su ingreso en el jardín de infancia.

Se trata, pues, de unas iniciativas con vistas a obtener resultados a largo plazo. Debido a ello el Ministerio de Educación y Enseñanza propone acciones conjuntas con el Ministerio de Desarrollo Social para perfeccionar la calidad de los servicios educativos en los centros de Educación Preescolar en el país (como la emprendida en el año 2006),

y acercarse de este modo de forma paulatina a la concepción educativa de ‘aprender para toda la vida’ expuesta anteriormente.

- La remodelación deseada a través de esta reforma, en su propósito de conseguir una educación de mayor calidad para la Primera Infancia, exige una mayor implicación de los diferentes actores, principalmente los actores del sector educativo y del sector social:

El sector educativo, representado en primer lugar por el Ministerio de Educación y Enseñanza, deberá trabajar más activamente en el intento de abarcar los aspectos relativos no sólo a los niños de entre 4 y 6 años, sino a también a los grupos más jóvenes. Esto exigirá una nueva formación específica del personal educativo y una nueva división de las políticas y de las acciones enfocadas a satisfacer las necesidades educativas y de cuidado para cada uno de estos grupos. Un ejemplo de ello son las alianzas entre los distintos Ministerios para desarrollar políticas paralelas y coordinadas en este sentido, sobre todo entre el Ministerio de Educación y Enseñanza y el Ministerio de Desarrollo Social.

El sector social debe implicarse más en este proceso reformista de la educación para la Primera Infancia, tomando en consideración sobre todo la escasa participación femenina en el mercado laboral del país.

- Uno de los pilares básicos de la ERFKE es la incentivación del acceso a la Educación Preescolar de la población jordana más desfavorecida mediante la implementación anual de 60 nuevas aulas de infancia estipulada en esta estrategia pública (educación gratuita, servicios de comedor, vestimenta, etc.).

Asistimos en la actualidad a una tendencia cada vez mayor, sobre todo en los países desarrollados, de confiar esta tarea de atención a los niños más desfavorecidos a instituciones y entidades de titularidad privada (proveedores de servicios educativos), para evitar de este modo el incremento de los costos públicos derivados del desarrollo y el mantenimiento de estas prestaciones. Esta tendencia favorece sin lugar a duda a las clases medias y a los sectores incluso más acomodados de la sociedad en los países que optan por estas medidas.

No obstante, apreciamos que el hecho de que el Ministerio de Educación y Enseñanza jordano haya decidido tomar las riendas de todas estas prestaciones en un marco totalmente regularizado y gestionado por acciones e iniciativas públicas, garantizará el respeto de los cánones de la ERFKE en su apoyo al derecho de la población desfavorecida en acceder a una educación preescolar óptima y de calidad. De esta manera se evita la intervención del sector privado en estas acciones ya que, como viene a ser habitual en los proveedores de servicios educativos, estos entes privados dejan desamparados a los más desfavorecidos justificando ello con la falta de incentivos y subvenciones públicas.

Por lo tanto, y a la luz de lo expuesto, el desarrollo de la estrategia ERFKE en estos términos resulta particularmente válido y justificado. Se trata entonces de una concepción clara, sólida y que al mismo tiempo respeta y cumple con los criterios de igualdad en el derecho público de acceso a una educación preescolar de calidad para toda la población del país.

2.3.4 Proyecto para la Infancia y la Tecnología (2003-2008): Kidsmart

El Ministerio de Educación y Enseñanza llegó a un acuerdo en 2003 con la multinacional tecnológica IBM para dotar los CEP de programas de software lúdico con fines educativos. Las aulas de infancia se proveyeron de un total 52 dispositivos durante el 2003, y otros 50 fueron incorporados a lo largo del 2004. Para definir las estrategias de acción y los objetivos perseguidos de este proyecto, se estableció un plan quinquenal conforme al cual se desarrollaban las distintas etapas del mismo hasta el año 2008.

Jordania da un paso gigante y pionero con este proyecto en la implementación tecnológica en la educación para la Primera Infancia, convirtiéndose en el primer país árabe –y de los primeros en el mundo- en implantar estos *softwares* en las aulas de los jardines de infancia.

Objetivo general del proyecto

Con esta iniciativa se buscaba impulsar las técnicas y los métodos de aprendizaje de los niños de la etapa primaria (4-6 años) para adquirir conocimientos y destrezas a través de los medios tecnológicos y el juego.

Se pretendía favorecer el acceso equitativo de los niños a las nuevas tecnologías en el aprendizaje en todas las aulas de infancia en Jordania, independientemente del estatus social o cultural al que pudieran pertenecer los educandos (Al-Natour. y Ajlouni, 2009).

Objetivos específicos (Dirección de Formación y Supervisión Educativa, 2005).

- Dotar a los educadores de las competencias y las estrategias necesarias para el uso eficiente de las nuevas tecnologías en la enseñanza a la Primera Infancia.
- Familiarizar a los niños con el uso de las tecnologías para desarrollar sus competencias ya existentes, y ayudarles a desarrollar nuevas destrezas y adquirir nuevos conocimientos a través del juego y el entretenimiento en el aula.

Acciones emprendidas

- La formación curricular en materia de tecnología educativa (dividida en tres etapas) de 29 supervisores del Ministerio y de 200 educadores, en un total de 266 aulas repartidas entre todas las direcciones provinciales de educación del país. Además, estas aulas fueron dotadas de ordenadores que contienen estos programas.
- La formación de 10 especialistas en programación de *software* educativo lúdico para la educación preescolar.
- La formación de 214 educadores en la aplicación didáctica eficiente de las aplicaciones tecnológicas en la enseñanza en las aulas.
- En el presente trabajo trataremos más adelante de ofrecer un estudio evaluativo de la aplicación pedagógica de la programación de juegos educativos en los jardines de infancia (Ajlouni, 2010).

2.3.5 Proyecto para la Sensibilización a los Padres y al Personal Educativo

Objetivo general

El Ministerio de Educación y Enseñanza, en asociación con UNICEF y en cumplimiento de los principios del proyecto general de 2003, ofreció una serie de ciclos formativos dirigidos al personal educativo sobre la importancia de la enseñanza durante la Primera Infancia en las tres regiones del país (norte, centro y sur) (Abdul-Haq, 2014).

El proyecto consiguió hacer llegar sus acciones a aproximadamente 3000 personas del personal educativo preescolar en los jardines de infancia del país (directores, supervisores, responsables sanitarios, orientadores, educadores, etc.).

La segunda parte del proyecto, a partir de 2008, hace hincapié de manera exclusiva en concienciar a los padres y a los cuidadores de niños sobre su rol en proporcionar un entorno propicio que garantice el adecuado desarrollo de las capacidades y las competencias de aprendizaje del niño (Ihmeideh, 2014).

Objetivos específicos

- Generalizar una visión integradora y holística sobre cómo intervenir en la educación de los niños desde su nacimiento hasta los 5 años (concepción de ‘aprender para toda la vida’).
- Facilitar un entorno óptimo para el desarrollo óptimo del niño en el hogar familiar.
- Proporcionar a los padres y cuidadores de los niños las competencias necesarias para intervenir adecuadamente en todas y cada una de las situaciones educativas con el niño durante esta etapa.

Acciones emprendidas

- Reclutamiento de un grupo de 21 especialistas en campañas de sensibilización educativa para la Primera Infancia.

- La formación de un total de 185 formadores para el proyecto en todas las direcciones provinciales de educación, con un promedio de 5 agentes en cada una.
- La formación de 37 agentes para la ejecución del proyecto, a razón de un agente para cada Dirección Provincial de Educación.
- La puesta en marcha de 775 ciclos formativos sobre el desarrollo de la Primera Infancia y la sensibilización para los padres, logrando a través de esta acción llegar a 16.000 padres/cuidadores.

2.3.6 Proyecto Técnico para la Protección del Niño desde los 5 años

Es una iniciativa educativa dirigida a fomentar los conceptos de la protección del niño en el sistema curricular del Ministerio de Educación y Enseñanza. El proyecto fue lanzado en 2002 por el Ministerio, en colaboración con el Programa para la Protección del Niño Jordano de la Fundación *Nah'r-al-Urdunn*, una entidad nacional de máximo prestigio en la investigación educativa sobre la protección infantil. Además, contó con la colaboración del Departamento Británico para el Desarrollo Internacional (DFID).

Acciones emprendidas

- Firma de un *Memorándum* de entendimiento entre el Ministerio de Educación y Enseñanza y la Fundación *Nah'r-al-Urdunn*.
- Diseño de los contenidos y de los medios curriculares de aprendizaje de acuerdo con los preceptos de la protección del niño, con la aprobación del Consejo Nacional Superior de Educación.
- El reclutamiento de un grupo de especialistas en materia de protección educativa del niño para generalizar las acciones del proyecto en todas las aulas de los jardines de infancia en el país.
- Inclusión de este proyecto en el marco de acciones de la Reforma Educativa para la Economía del Conocimiento (ERFKE) dirigida a la Primera Infancia (Roggemann y Shukri, 2010).

2.3.7 Proyecto para el Fomento de la Participación Familiar en los Jardines de Infancia (Ihmeideh, 2008)

El objetivo general consiste en impulsar la participación de los familiares del niño como socios de los educadores en el proceso educativo, dentro de las aulas de infancia.

Objetivos específicos

- Capacitar a los familiares del niño en la realización de actividades diversas acordes a las exigencias educativas y de crecimiento del niño, y participar activamente con los educadores en las tareas pedagógicas, creando un entorno productivo de aprendizaje e intercambio de experiencias reales, tanto para los niños como para los educadores y los familiares (Fayez, Sabah y Rudwan, 2011).
- Incrementar el nivel de autoconfianza del niño y brindarle las competencias y las habilidades necesarias para su crecimiento positivo.
- Desarrollar el sentimiento de identidad del niño y sus parientes con la escuela como responsable de su crecimiento en todos los niveles.
- Consolidar el papel de los parientes en estimular el interés de los niños en el aprendizaje.

Acciones emprendidas

- Lanzamiento del proyecto en el año académico 2006/2007, y su puesta en marcha en 28 jardines de infancia públicos y con la participación de 350 voluntarias/os.
- Ampliación del marco de acción del proyecto en el año académico 2007/2008 a otras 190 escuelas, con la participación de más de 2000 parientes.

2.3.8 Proyecto para Incentivar los Servicios de Calidad en los Jardines de Infancia de Titularidad Pública.

El objetivo general del proyecto consiste en ayudar a los jardines de infancia públicos en el Reino de Jordania a prestar servicios de calidad y responder a las exigencias de la visión y los cánones establecidos por el Ministerio de Educación y Enseñanza para la educación preescolar.

Objetivos específicos:

- Ayudar a las escuelas a identificar los puntos fuertes y débiles que afectan directamente a la calidad de sus programas y servicios.
- Promocionar las acciones de las escuelas encaminadas a mejorar la calidad de sus servicios: definir las deficiencias formativas del personal, las carencias en la infraestructura de la escuela, medidas de seguridad o el suministro de nuevo material educativo (dispositivos tecnológicos de imagen/sonido, decoraciones, etc.).
- Capacitar al personal responsable de los jardines de infancia a mantener y velar por los criterios de calidad de los servicios prestados en el centro.

Acciones emprendidas

En el año 2008 el Ministerio de Educación y Enseñanza jordano, en colaboración con el departamento responsable de la educación para la Primera Infancia, acordó un protocolo de acción quinquenal (2008-2013) para definir las acciones a emprender en cada una de las etapas del plan, y concretar de este modo los objetivos señalados mediante la estandarización de los cánones de calidad de los programas y los servicios educativos en todos los jardines de infancia públicos del Reino (Abu Taleb, 2013).

2.4 El jardín de infancia ejemplar: componentes y criterios de calidad

Vista la importancia de la Educación Preescolar para la Primera Infancia y para su desarrollo en el plano cognitivo, lingüístico, corporal y afectivo, resulta imprescindible

exponer y detallar todos los componentes del jardín de infancia y los criterios que garantizan unos servicios educativos de calidad. .

Estos componentes deben representar un conjunto armónico de un espacio donde el niño experimenta infinitas experiencias vitales que marcarán su futuro y su relación con la sociedad y el entorno donde vive. Es un espacio donde el niño vive, juega y aprende de sus pares y de sus educadores, trazando las primeras pinceladas de su ego y su ser.

Este espacio representa también un campo de acción donde convergen currículos didácticos, estrategias y políticas educativas, proyectos, investigaciones etc. diseñados y orientados a hacer posible que los objetivos educativos deseados de la educación para la Primera Infancia se hagan efectivos en estos centros.

Podemos, por lo tanto, distinguir entre siete componentes o elementos que contribuyen a una educación de calidad en un jardín de infancia. A su vez, cada uno de estos componentes se subdivide en otros elementos que se van a detallar a continuación.

- Entorno de Aprendizaje.
- Currículo o Plan de Estudios.
- Enseñanza.
- Evaluación de los Educandos.
- Liderazgo y Desarrollo Profesional.
- Participación de la Familia.
- Evaluación de la Calidad del Programa.

En la descripción de cada uno de estos componentes trataremos de definir la función educativa que radica en cada uno, y la justificación sobre cómo y por qué afecta a los resultados obtenidos por los educandos. Además, vamos a exponer una serie de indicadores de calidad para cada componente con el fin de conocer las medidas o pautas a seguir para mejorar la calidad educativa para la Primera Infancia. Los objetivos generales serían:

- Ofrecer las últimas investigaciones sobre las prácticas de alta calidad educativa en cada una de las siete áreas.
- Evaluar la calidad de los programas y la enseñanza para los niños en la etapa preescolar.
- Proponer un recurso o una ‘hoja de ruta’ hacia las oportunidades de aprendizaje temprano de máxima calidad para administradores y educadores de los jardines de infancia.

2.4.1. ENTORNO DE APRENDIZAJE

Definición: El entorno de aprendizaje incluye el entorno físico, las experiencias de aprendizaje y el entorno social que experimenta el niño.

Fundamento/Investigación: El entorno físico prepara el escenario y crea el contexto de todo lo que sucede en cualquier entorno educativo (un aula, un patio de juegos, una sala de usos múltiples, etc.). Un entorno de calidad transmite seguridad, da la bienvenida a los niños, les reta y les motiva a participar actividades muy variadas; proporciona el espacio para las actividades individuales del niño, así como en grupos reducidos o grandes, además de apoyar la filosofía y los objetivos del programa educativo.

En última instancia, el entorno físico debe transmitir valores y mensajes acerca de lo que es la bienvenida, su importancia, y de las creencias sobre cómo aprenden los niños (Copple y Bredekamp, 2009); (Gullo, 2006).

A través de la exploración y el juego, los niños participan social y físicamente mientras van desarrollando de manera simultánea conocimientos en los campos cognitivos, como las matemáticas o la alfabetización (Copple y Bredekamp, 2009); (Hirsh-Pasek et al., 2009).

El desarrollo cognitivo durante la Primera Infancia dependerá de la relación de los niños con determinados objetos seleccionados y diseñados intencionalmente, para asociarse con los objetivos educativos y ayudar a los niños en la construcción de ideas (Piaget e Inhelder, 1969/2000); (Katz y Chard, 2000). El desarrollo de habilidades socio-emocionales e interpersonales del niño dependerá de las cualidades y del enfoque de la

interacción con otras personas, incluyendo el respeto a las diferencias. Los entornos de aprendizaje están diseñados con especial énfasis tanto en los elementos académicos como los sociales, como señala una de las investigaciones: "...el aprendizaje académico y el desarrollo social están íntimamente entrelazados" (Hirsch-Pasek et al., 2009).

Además del entorno físico, el entorno de aprendizaje también incluye la programación temporal y la estructura del día: "Un horario consistente significa que la secuencia de los componentes es predecible, pero lo que sucede dentro de cualquiera de los componentes variará de un día a otro, dependiendo de los intereses de los niños y los objetivos de los educadores..." (Gullo, 2006). "Esta variedad es importante para ofrecer un abanico de intereses y formas de aprendizaje para los niños, por lo que todos ellos pueden encontrar una variedad de actividades atractivas que hacer durante todo el día" (Epstein, 2009). Las relaciones positivas entre los maestros y las familias, entre los maestros y los niños, y entre los niños y sus pares contribuirán al desarrollo de las clases de un modo armonioso, la gestión de los comportamientos problemáticos, la capacidad de los niños de desarrollar habilidades socio-emocionales y cognitivas, además de ser capaces de desarrollar relaciones positivas, regular sus propias emociones y conductas y participar en el proceso de aprendizaje (Copple y Bredekamp, 2009).

Por lo tanto, los maestros cualificados utilizarán técnicas pro-sociales, rutinas y respuestas apropiadas para crear un ambiente de aprendizaje óptimo (Durlak et al. 2010).

2.4.1.1. Indicadores de calidad del Entorno de Aprendizaje

Entorno de Aula y Materiales

- Las aulas tienen una capacidad de no más de 20 niños, con 2 adultos cualificados (un maestro y un asistente de enseñanza).
- Las aulas cuentan con adecuadas condiciones de espacio, luz y temperatura.
- Las aulas son accesibles para todos los niños, incluidos los niños con discapacidad.
- Las aulas disponen de áreas y/o materiales de apoyo para el desarrollo y el aprendizaje de los niños en todas las áreas del conocimiento (rompecabezas y juegos, mesa de agua

y arena, materiales de matemáticas, exploración de la ciencia con observaciones integradas y relacionadas con las etapas iniciales del proceso científico, área de arte, etc.).

- Un sistema de almacenamiento práctico que hace que los materiales tengan un acceso fácil para los niños.
- El aula dispone de un área para encuentros de grupos numerosos, una variedad de áreas de trabajo/juego para grupos reducidos, y espacios de trabajo/juego individuales.
- Espacios reservados para momentos de tranquilidad sensorial y/o de descanso, así como para las actividades de motricidad gruesa para los niños.
- Los niños tienen facilidad de acceso a los servicios del personal integrado en la escuela (trabajadores sociales, orientadores, enfermeras, etc.).
- Presencia de soportes visuales en lugares de fácil acceso para los niños (etiquetas, indicaciones sobre los diferentes espacios, horario, pasos para completar una tarea, etc.).
- Las aulas están diseñadas intencionalmente para estimular el juego en los niños.

Entorno al Aire Libre

- Las áreas al aire libre cuentan con un equipamiento adaptado a la edad de los niños, accesible, seguro y limpio.
- Las áreas al aire libre y el equipamiento son accesibles para todos los niños, incluidos los niños con discapacidad.
- Las áreas al aire libre contienen suficiente espacio para el juego variado.
- Los maestros facilitan oportunidades para ayudar a los niños a "utilizar" el entorno exterior, y para explorar el medio ambiente (por ejemplo, salir a caminar, participar en excursiones, etc.).

Actividades de Aprendizaje en el Aula

- Las actividades de aprendizaje se realizan en base a los intereses del niño o a sus conocimientos propios, y en concordancia con los estándares de aprendizaje en el marco de currículo didáctico en todas las materias.
- Las actividades de aprendizaje apoyan el desarrollo de los niños en todos los sentidos (cognitivo, social, emocional, físico, enfoques de aprendizaje) y en el desarrollo de conocimientos y habilidades en el lenguaje oral, la escritura, las matemáticas, el desarrollo social/emocional, el desarrollo motor grueso y fino, y las artes (incluyendo artes plásticas y escénicas).
- El personal educativo ofrece enriquecedoras oportunidades de aprendizaje para la alfabetización, el lenguaje y las matemáticas.
- El personal educativo promueve el aprendizaje activo y brinda a los niños de diferentes niveles de habilidad y la posibilidad de participar conjuntamente en oportunidades de aprendizaje variadas.
- El personal educativo ofrece a lo largo del día oportunidades de aprendizaje para todo el grupo, grupos reducidos o de forma individual.

Estructura del Día

- El director y los maestros deben desarrollar un programa diario de aprendizaje que refleje las oportunidades de aprendizaje integradas, y que incorpore tiempo para el juego intencional, el aprendizaje por iniciativa propia, la expresión creativa, y pequeñas oportunidades de aprendizaje conjuntas para grupos grandes y/o reducidos.
- El director y el personal de enseñanza diseñan un programa donde una parte importante de la jornada se centra en los objetivos del currículo (plan de estudios), que se cumplen a través de oportunidades de aprendizaje enriquecedoras e intencionales, basadas en la investigación y la exploración, realizadas por el niño como medio para conseguir metas curriculares.
- El maestro debe planificar de forma explícita y deliberada el juego durante todo el día.

- El personal de enseñanza incorpora centros para el aprendizaje de contenidos, así como el aprendizaje social y emocional, diseñados para proporcionar a los niños la oportunidad de explorar, hacer preguntas, tomar decisiones, trabajar juntos, resolver problemas y utilizar su imaginación.
- El personal de enseñanza proporciona rutinas y transiciones que tienen un propósito diseñado intencionalmente en base al aprendizaje de los niños.
- El calendario está diseñado para minimizar los cambios del personal de enseñanza, así como las transiciones de los niños de un grupo a otro.
- El personal de enseñanza implementa un programa diario estructurado, con rutinas diarias predecibles pero flexibles para satisfacer las necesidades de los niños, incluyendo el tiempo y la facilitación de las transiciones.
- El personal de enseñanza estimula en el niño el sentido de la responsabilidad, la confianza y la competencia, animando a todos los niños a participar diariamente en actividades de carácter colaborativo, como la limpieza para mantener la clase ordenada y organizada.

Interacciones

Personal docente:

- Construir conexiones/relaciones personales con los niños con el fin de desarrollar el lenguaje de los niños, sus competencias socio-emocionales y mejorar su aprendizaje de contenidos.
- Saludar a los niños al principio y al final de cada día.
- Interactuar con los niños y consolidar relaciones estrechas, entendiendo que es a través de relaciones con los adultos que los niños exploran y se involucran en el proceso de aprendizaje.
- Demostrar de forma consistente que se preocupan por sus hijos como individuos.
- Validar los intereses y sentimientos de los niños.

- Facilitar un esquema en el aprendizaje de los niños.
- Establecer asociaciones dinámicas con los niños, donde se valora la retroalimentación con los niños y se impulsan las oportunidades de planificación y aprendizaje ofrecidas en el aula.
- Brindar oportunidades para que los niños interactúen con sus compañeros en grupos grandes y reducidos y/o con un compañero, como una forma primaria de desarrollo del lenguaje, de las competencias sociales y emocionales y del conocimiento de contenidos.
- Facilitar apoyos visuales y la introducción explícita de vocabulario para apoyar las interacciones positivas entre los adultos y los niños y entre los niños y sus pares.

Creación de Comunidades Solidarias para el Aprendizaje

Personal docente:

- Crear un clima de respeto mutuo.
- Fomentar un ambiente emocional seguro que permita a los niños explorar y aprender.
- Ofrecer oportunidades para que los niños participen en actividades de toma de decisiones (el desarrollo de expectativas y/o reglas de la clase, las actividades de planificación, entre otras).
- Apoyar a los niños en el desarrollo de habilidades sociales ajustadas a su edad y de conductas de autorregulación, a través de un ambiente de aprendizaje positivo, predecible y flexible.
- Ayudar a los niños a entender las emociones, lo que les ayuda a tener una idea de los sentimientos propios y ajenos.
- Ayudar a los niños a regular sus emociones orientándolas gradualmente hacia la autorregulación.
- Reconocer y honrar la expresividad emocional de los niños y los estilos de expresión individuales, además de promover la expresión cultural apropiada para su edad.

- Utilizar métodos de enseñanza tales como el modelado genuino, los andamios educativos y el juego de roles para apoyar a los niños a medida que aprenden las habilidades y actitudes sociales.
- Ofrecer respuestas bien pensadas, consistentes e individualizadas a los niños acerca de la conducta.
- Fomentar relaciones de afecto entre niños y adultos en el aula y entre los niños y sus pares.
- Animar a los niños a desarrollar una actitud de interés por su entorno de aprendizaje.

Papel del Maestro (como facilitador en colaboración con el niño)

Personal docente:

- Participar con los niños en las actividades del centro; hablar e interactuar con ellos y con los materiales para profundizar y extender el pensamiento de los niños.
- Modelar conductas pro-sociales por la interpretación de situaciones sociales, de forma que muestren la simpatía y el cuidado.
- Prestar apoyo a los niños en el desarrollo de amistades, la gestión de los sentimientos, compartir, tomar turnos, etc., incluyendo la enseñanza individualizada.
- Ayudar a los niños a entrar y mantener un juego de alta calidad, con el que se involucran en el pensamiento crítico y la creatividad, la integración de conceptos y la práctica de nuevas habilidades de forma independiente y con sus compañeros.
- Hacer uso de las actividades enriquecedoras y significativas para involucrar a los niños en las tareas de indagación y la investigación de la alfabetización, la lengua, la historia, la tecnología, los conceptos matemáticos (STEM) y la ingeniería.

2.4.2. CURRÍCULO (PLAN DE ESTUDIOS)

Definición: Un plan de estudios de alta calidad de un jardín de infancia incluye:

- Objetivos para la adquisición del niño de conocimientos y habilidades, ligadas a los principios de desarrollo infantil, las normas estatales de contenido y las estrategias de enseñanza apropiadas para su desarrollo.
- Experiencias de aprendizaje prediseñadas relacionadas con estos estándares de aprendizaje.
- Horarios y rutinas diarias en las que se integran las actividades y oportunidades apropiadas para su desarrollo.
- Disponibilidad y organización de los materiales.

Fundamento/Investigación: Resulta imprescindible la implantación de un currículo que considere las capacidades de desarrollo y los conocimientos innatos de cada niño de manera individual; que se interese del desarrollo de las múltiples facetas del desarrollo del niño, y que apoye las opiniones de los niños como participantes activos en el proceso de aprendizaje. Un currículo de estas características promoverá positivamente y a largo plazo el rendimiento académico de los niños (Bowman, Burns y Donovan, 2000); (Lee y Burkam, 2002); (Marcon, 2002); (Peisner-Feinberg et. al., 2001) ; (Schweinhart et al. 2005); (Stipek et al., 1995).

Un plan de estudios de alta calidad es ejecutado, presentado y experimentado como un sistema integrado. Los niños no desarrollan las habilidades de alfabetización o las destrezas matemáticas únicamente durante el tiempo de lectura o durante los ejercicios específicos de matemática. Un plan de estudios debe atender la diversidad cultural y lingüística y a las exigencias de los niños con necesidades especiales. Debe facilitar la adaptación de la enseñanza a los niños que podrían beneficiarse del incremento de los retos o que necesitan estar involucrados en el aprendizaje integrado activo (Cople y Bredekamp, 2009).

“Un plan de estudios adecuado para la Primera Infancia es el enfocado en el apoyo de las disposiciones intelectuales innatas del niño, sus inclinaciones naturales. Éstos

incluyen, por ejemplo, la disposición para dar el mejor sentido posible de sus propias experiencias y entornos. Por ende, un plan de estudios adecuado es el que incluye la estimulación y la motivación de los niños a buscar las habilidades académicas básicas, como por ejemplo la escritura al servicio de sus actividades intelectuales.

Es muy importante que los niños aprecien la utilidad de una serie de habilidades académicas básicas relacionadas con la alfabetización y las matemáticas, en su esfuerzo por compartir los hallazgos de sus indagaciones con sus pares y con los demás. Resulta útil suponer que todas las habilidades y disposiciones intelectuales básicas son innatas en todos los niños, aunque ciertamente son más fuertes en algunos niños que en otros...como todo lo demás” (Katz, 2015).

La investigación ha demostrado de forma consistente la importancia, la centralidad y las implicaciones del juego durante la Primera Infancia como base de un aprendizaje concurrente y de futuro (Bowman, Burns y Donovan, 2000); (Zigler, Singer y Bishop-Josef, 2004). Por lo tanto, es un componente esencial del plan de estudios de alta calidad para la Primera Infancia.

Con cualquier plan de estudios, los maestros deben aplicar sus conocimientos sobre cómo aprenden los niños, con el fin de aplicar el currículo de manera flexible y que atienda las necesidades tanto de los niños como de los adultos (Epstein, 2009).

2.4.2.1. Indicadores de calidad del Currículo (Plan de estudios)

- El plan de estudios se basa en conclusiones extraídas de investigaciones relevantes desde el punto de vista cultural y lingüístico, en relación con los principios del desarrollo y la enseñanza infantil.
- El contenido está diseñado según las edades, culturas, capacidades (o discapacidades) y los intereses de los niños.
- El plan de estudios se basa en el aprendizaje y en la experiencia previa del niño.
- El plan de estudios fomenta el conocimiento previo adquirido en el hogar familiar y la comunidad, e incluye niños con discapacidad.

- El plan de estudios abarca un abanico de áreas del desarrollo, por ejemplo: el bienestar físico y el desarrollo motor; el desarrollo social y emocional; desarrollo del lenguaje; el desarrollo cognitivo (incluyendo conceptos numéricos y conocimientos generales); y áreas de contenido (matemáticas, ciencias, estudios sociales y artes).
- El juego intencional, incluyendo el juego imaginativo, está diseñado y perfectamente integrado en todas las áreas del plan de estudios.
- El personal de enseñanza asegura que los temas de estudio/investigación estén integrados en el juego y viceversa.
- A través del plan de estudios, el personal de enseñanza:
 - Ofrece a lo largo de toda la jornada oportunidades varias a los niños para mantenerlos activos y comprometidos social, emocional, física y cognitivamente con el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje.
 - Brinda una oferta de experiencias en el aula para promover las habilidades de pensamiento de nivel superior, a medida que estimula la curiosidad de los niños, la experimentación, el intercambio de ideas y la resolución de problemas.
 - Proporciona al niño durante toda la jornada oportunidades para el desarrollo del lenguaje oral.
 - Emplea el currículo y las situaciones de la vida real para ayudar a los niños a establecer conexiones entre lo que experimentan en el aula y su comunidad.

2.4.3. ENSEÑANZA

Definición: El personal de enseñanza utiliza métodos de enseñanza apropiados desde una perspectiva lingüística, cultural y de desarrollo. Estos métodos se basan en cómo cada niño va aprendiendo y desarrollando sus capacidades de aprendizaje, en el marco de los objetivos didácticos del plan de estudios.

Fundamento/ Investigación: “El cerebro en desarrollo no es un recipiente vacío, esperando pasivamente a ser llenado de conocimiento, sino más bien un órgano activo que crece a través de su actividad propia. Las experiencias que promueven el

crecimiento son los que provocan la actividad del cerebro, a menudo a través del interés y la participación del niño, especialmente a través de la interacción social empática” (Thompson, 2008).

El personal de enseñanza que propone varios métodos de enseñanza optimiza las oportunidades de aprendizaje de los niños. Estos enfoques van desde lo estructurado a lo no-estructurado, y de los adultos orientados hacia las oportunidades de aprendizaje optimizadas al niño. Los niños provienen de diferentes orígenes, intereses, experiencias, estilos de aprendizaje, necesidades y capacidades. Por lo tanto, la consideración de estas diferencias por parte de los maestros en la selección y la aplicación de los métodos de enseñanza ayudará al éxito de los niños en el aprendizaje.

“...Cuando los niños se involucran en proyectos en los que se llevan a cabo investigaciones sobre objetos significativos y/o eventos a su alrededor, para lo cual se han desarrollado las preguntas de la investigación y mediante los cuales ellos mismos pueden descubrir cómo funcionan las cosas, de lo que están hechas, lo que la gente a su alrededor hace para contribuir a su bienestar, y así sucesivamente, tal como se puede apreciar en numerosos informes de proyectos de trabajo sobre la Primera Infancia, la vitalidad de sus mentes está completamente encajada. Por otra parte, la importancia y la utilidad de ser capaz de leer, escribir, contar y medir se vuelve gradualmente autoevidente para el niño. Necesitamos significados importantes como aspecto central de la educación. Los significados significativos de las cosas a través de entornos de aprendizaje basados en la acción, ofrecen razones para los niños para representar experiencias mediante formatos diversos, y por ello merecen ser el eje central de la educación” (Katz, 2015).

Los enfoques instructivos difieren también en su eficacia para la enseñanza de los diferentes elementos del plan de estudios y del aprendizaje. Para hacer frente a la complejidad inherente a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, se debe usar una variedad de métodos de enseñanza eficaces. Las aulas y los grupos deben incluir asistentes de maestros y personal de apoyo a la enseñanza: tanto en el trabajo individual del maestro como en equipo con el resto de asistentes, el enfoque de la enseñanza debe crear un entorno de enseñanza que impulse el aprendizaje positivo de los niños, así como su desarrollo en todas las áreas del conocimiento.

Los maestros deben reflexionar sobre las distintas formas de desarrollo de sus educandos, haciendo que cada uno de ellos desarrolle capacidades acordes con su nivel propio de crecimiento y reducir las diferencias individuales de desarrollo que se pudiesen originar. El uso de estrategias de enseñanza basadas en la investigación en el entorno del jardín de infancia durante todo el día y en cada contexto de aprendizaje resulta fundamental para el éxito de los niños en el aprendizaje:

“El juego es un ingrediente esencial en la vida social, emocional e intelectual de los niños, y también en su desarrollo moral. Cuando los niños juegan expanden su imaginación, practican sus habilidades lingüísticas y aprenden a controlar sus impulsos (crear y seguir las reglas o normas con el fin de mantener el juego en marcha). Todas estas habilidades son necesarias para ‘vivir’ en el jardín de infancia con éxito... Tener tiempo para procesar información académica a través del juego y otras formas de aprendizaje resulta esencial para todos los educandos...El cerebro joven se desarrolla para hacer conexiones entre y a través de conceptos. Sólo más adelante los educandos consolidan conocimientos específicos como campos independientes para el aprendizaje (alfabetización, ciencias y matemáticas)” (Sachs, Mardell y Ramsey, 2014).

“Es absolutamente razonable esperar que la cuestión central en los jardines de infancia sea el ‘aprendizaje a través del juego y el ‘juego a través del aprendizaje’. Podemos hablar también de ‘socialización de lo académico’ y ‘academización de lo social’ en los jardines de infancia” (Gullo, 2006).

2.4.3.1. Indicadores de calidad de la Enseñanza

El juego es el método de enseñanza líder para la consecución de los objetivos educativos definidos en el marco del currículo didáctico o plan de estudios.

Participación del Maestro/Técnicas de andamiaje

El maestro

- Dar aliento en lugar de elogio evaluativo.
- Dar indicaciones e instrucciones directas y específicas para llamar la atención del niño.

- Reconocer cuándo uno o más niños necesitan el desglose de una tarea en pasos más simples con el fin de lograr avances significativos en una parte del trabajo, y apoyar este proceso hábilmente.
- Ofrecer a los niños las referencias y la información necesaria que necesitan para el aprendizaje y la comprensión de los conceptos.
- Fomentar las habilidades y los comportamientos deseables que permiten a los niños experimentar experiencias auditivas y visuales.
- Dar pistas (verbales o visuales) e indicaciones puntuales.
- Ofrecer información específica en lugar de observaciones generales.
- Basarse en un conocimiento previo para fomentar pensamiento de orden superior.
- Utilizar su conocimiento previo de lo que los niños ya pueden hacer para desarrollar técnicas de andamiaje óptimas y ayudar a los niños a desarrollar habilidades nuevas o más avanzadas.
- Desarrollar retos adicionales que vayan más allá del nivel actual de las habilidades y conocimientos del niño.
- Estimular al niño para llevar a cabo conversaciones y explicar sus respuestas.
- Reducir de forma gradual las técnicas de andamiaje en el aprendizaje en el desarrollo de habilidades del niño, hasta que la tarea o actividad pueda llevarse a cabo de manera independiente por el mismo.
- Promover la práctica del discurso extendido como una forma de fomentar el lenguaje oral de los niños, para profundizar su comprensión de las ideas y conceptos, y para documentar lo que saben y entienden.
- Aprovechar el interés y la curiosidad de los niños por el mundo para hacer que participen y adquieran nuevos conocimientos y desarrollar habilidades, y para fomentar la práctica repetida de las habilidades emergentes.

- Acostumbrar a los niños a la persistencia en situaciones difíciles.

Intencionalidad

El maestro:

- Incorporar la planificación y la reflexión en el horario diariamente.
- Garantizar a los niños un acceso fácil a las áreas del aula y al material necesario para sus actividades y planes.
- Organizar las experiencias que apoyan el uso del lenguaje por el niño, sus interacciones con los demás y su conciencia de sí mismo.
- Utilizar preguntas abiertas y esenciales para estimular el lenguaje de los niños y el pensamiento de orden superior.
- Observar a los niños regularmente durante todo el día para formarse acerca de sus intereses, lo que saben y lo que están pensando.
- Prestar máxima atención a las preguntas y a las propuestas de los niños con el fin de preparar los apoyos apropiados.
- Animar a los niños a describir con detalle los resultados de sus actividades.
- Animar a los niños a utilizar sus resultados como escalones para nuevos planes.
- Crear oportunidades para que los niños representen sus pensamientos, ideas y su aprendizaje a través del lenguaje oral, la escritura, el dibujo y/o los medios de comunicación de realidad virtual (3D).
- Asegurar que los niños tengan la oportunidad de volver a examinar las experiencias de aprendizaje y los materiales empleados durante todo el año, a través del juego intencional y el lenguaje enriquecedor.
- Utilizar una amplia gama de estrategias de enseñanza y materiales en la planificación, de modo que reflejen el conocimiento individual del niño, así como el conocimiento grupal (sus intereses, ideas y relaciones).

- Utilizar el conocimiento de los niños de los contenidos y su desarrollo en todos los niveles (cognitivo, social, emocional, corporal y enfoques de aprendizaje) para guiar la creación de actividades en el aula que respondan a las exigencias del plan de estudios.
- Enseñar de forma explícita o directa las habilidades específicas, con el fin de guiar a los niños en el desarrollo de las mismas, incluyendo la planificación de la manera de promover su compromiso e interés en estas habilidades.

Diversidad de Oportunidades de Juego

El maestro

- Diseñar un horario y un plan diario de actividades interiores y exteriores.
- Planificar oportunidades a lo largo del día para mantener el interés de los niños en el desarrollo de diversos tipos de habilidades de juego, incluyendo el juego sensorio-motriz, dramático, constructivo, complejo, etc.
- Planificar y facilitar actividades de aprendizaje para apoyar las oportunidades de los niños a asumir diferentes roles, a experimentar el aprendizaje de una forma diferente, al trabajo en grupo en proyectos comunes, a la construcción del lenguaje, resolución de problemas a través de la formulación de preguntas sobre temas de interés o a relacionarse con diferentes tipos de materiales para facilitar su aprendizaje.

Relación recíproca entre el Juego y el Lenguaje

El maestro

- Planificar conversaciones bidireccionales con los niños durante todo el día, mediante el uso de un vocabulario rico y un lenguaje descriptivo para extender el aprendizaje.
- Proporcionar a los niños los diversos materiales y el tiempo suficiente para seleccionar de forma independiente las actividades de aprendizaje como una forma de apoyar el desarrollo del lenguaje de los niños.
- Asegurar que los niños tengan la oportunidad de participar en conversaciones con sus compañeros a través del juego.

- Dar consideración a lo que los niños están viendo y diciendo en un intercambio verbal, a través del juego intencional y el lenguaje enriquecedor. Esto requiere escuchar con atención las propuestas de los niños, la interpretación y la expansión de lo que los niños hacen y dicen, y hacer preguntas que impulsen y animen a los niños a pensar más profundamente.

- Promover la práctica del discurso extendido como una forma de fomentar el lenguaje oral de los niños, para profundizar su comprensión de las ideas y conceptos, y para documentar lo que ya saben y entienden.

- Transcribir una muestra del lenguaje de los niños (conversación, ideas, mensajes) para documentar el pensamiento infantil y el desarrollo de la comprensión.

Oportunidades de Aprendizaje Multidisciplinar / Conexiones

El maestro debe proporcionar a los educandos oportunidades auténticas para:

- Utilizar la escritura en el juego para profundizar su comprensión de las ideas y conceptos en el marco del plan de estudios (escribir una lista de compra, escribir etiquetas, etc.) y reforzar el entendimiento de que la escritura tiene un significado.

- Usar los números en el juego para profundizar su comprensión de los conceptos matemáticos (por ejemplo, preguntar cuántos artículos ha comprado una persona en el supermercado, en el área de juego dramático, desafiar a un niño a añadir 5 bloques más a una estructura o averiguar cuántos bloques se han empleado en total, etc.).

- Familiarizarse con los conceptos de ciencia y tecnología/ingeniería a través del juego y la escritura.

- Relacionarse con la historia y los conceptos de los estudios sociales a través del juego.

- Participar en el juego para explorar conceptos artísticos.

- Proporcionarles las herramientas científicas (por ejemplo, una lupa, balanza, etc.) para mejorar el aprendizaje de los temas de estudio, y para mejorar a través del juego la escritura y los conocimientos de matemáticas, literatura y lenguaje.

- Creación de vínculos transversales entre el plan de estudios y las técnicas de andamiaje para educandos.

2.4.4. EVALUACIÓN DE LOS EDUCANDOS

Definición: Snow y Van Hemel (2008), consideran la evaluación de los educandos como un aspecto determinante para un programa de educación de calidad para la Primera Infancia. La definen como la tarea de recopilación de información orientada a la toma de decisiones informadas sobre la enseñanza. El desarrollo de sistemas de evaluación adecuados pueden proporcionar información útil para destacar lo que los niños saben y/o son capaces de hacer.

Fundamento/Investigación: La alta calidad de oportunidades de aprendizaje temprano puede dar resultados positivos para los niños. La capacidad de entender el progreso de los niños, con los factores del entorno y las prácticas de enseñanza orientadas a la obtención de mejores resultados en el aula, se encuentra ligada a consistentes, continuos y estratégicos sistemas de evaluación del rendimiento infantil y de la calidad del currículo educativo.

En un jardín de infancia, un programa de alta calidad incorporará una evaluación continua del progreso de los educandos, así como información acerca de las prestaciones y servicios que se les ofrecen. Los datos recopilados sobre el progreso de los niños servirán para orientar al educador y medir su rendimiento en el aula, extender el progreso de los educandos en relación con la calidad del entorno de aprendizaje y reunir esfuerzos para de manera permanente para mejorar la calidad del programa curricular.

El desarrollo y el aprendizaje durante los años de formación del niño están marcados fuertemente por una variabilidad en esta etapa, ya que se trata de los años de mayor desarrollo cognitivo del niño. Las evaluaciones acumulativas y estandarizadas basadas en la captación del desarrollo de las habilidades del niño fuera de su contexto, o las tareas encomendadas ‘bajo demanda’ del educador suelen ser consideradas poco fiables por la mayoría de los investigadores y especialistas en la educación para la Primera Infancia. Por esta razón, Miller y Almon (2009) recomiendan que el evaluador debe

tomar en consideración esta cuestión de suma importancia. Añaden que “los mejores métodos prácticos de evaluación deben tener en cuenta las variaciones en el desarrollo cognitivo del niño; ser congruentes lingüística y socialmente; estar ligados a las actividades diarias de los niños en el aula y contar con el apoyo del desarrollo profesional, la comunicación con las familias, y la conexión con fines específicos y beneficiosos desde una perspectiva educativa positiva” (Miller y Almon, 2009).

2.4.4.1. Indicadores de calidad de la Evaluación de los Educandos

Directores y Personal de Enseñanza

- Utilizar las evaluaciones basadas en la evidencia, incluyendo las herramientas de detección, como una oportunidad para recopilar información acerca de las fortalezas, los intereses y las áreas de progreso del niño.
- Seleccionar y alinear los instrumentos de medición con las metas y objetivos que el educador define para el niño.
- Asegurar que las herramientas seleccionadas para la evaluación se emplean adecuadamente para los fines establecidos y se basan en el continuo desarrollo de los mismos.
- Enfocar las prácticas de evaluación específica de forma que comprendan todo lo relativo al progreso del educando: desarrollo cognitivo, social, emocional, físico y enfoques de aprendizaje.
- Identificar las herramientas y estrategias de evaluación que atiendan las diversas necesidades culturales y lingüísticas de los niños y de las familias.
- Asegurar la inclusión de todos los niños en las actividades de evaluación, incluyendo los educandos cuya lengua materna no sea la oficial y los niños discapacitados.
- Reunir pruebas que incluyan múltiples fuentes de información, tales como notas de observación, muestras de trabajo infantil, conversaciones con adultos y compañeros, o la retroalimentación de las familias y otros especialistas/proveedores que están trabajando con el niño.

- Brindar oportunidades para que los niños representen su forma de pensar, sus intereses, ideas, y que permitan el aprendizaje a través del lenguaje oral, la escritura, el dibujo, los medios de comunicación virtuales y/o las respuestas físicas.
- Diseño ‘sobre la marcha’ de prácticas de evaluación (comprendidas en las oportunidades de enseñanza diarias) como una forma de evaluar el progreso de los niños y de informar a diario de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Organizar regularmente reuniones con el fin de colaborar, intercambiar experiencias, revisar los datos y el plan de apoyo a la enseñanza, o mejorar continuamente el programa curricular.
- Hacer uso de los resultados de evaluación para guiar la planificación curricular, mejorar los entornos de aprendizaje, ofrecer información de apoyo individualizada a los educandos, y compartir los progresos de los niños con las familias.

2.4.5. LIDERAZGO Y DESARROLLO PROFESIONAL

Definición: El personal docente cuenta con las cualidades formativas, los conocimientos y el compromiso profesional necesarios para promover el aprendizaje y el desarrollo de los educandos, y para dar apoyo a las diversas necesidades e intereses de las familias.

Directores y Administradores

- Atribuir a los maestros un fuerte liderazgo educacional en el aprendizaje temprano de los niños.
- Trabajar con los maestros para identificar Metodología y programas de alta calidad y definir las prácticas apropiadas para su desarrollo.
- Aprovechar las oportunidades de desarrollo profesional derivadas del puesto desempeñado.

Fundamento/Investigación: La revisión de 2009 de la NAEYC (*The National Association for the Education of Young Children*) para la formación de profesionales en el ámbito de la Primera Infancia en EEUU, incluye seis normas de calidad educativa que definen las competencias fundamentales que se exigen a los educadores, de las

cuales destacamos: 1) Habilidades y conocimientos orientados a la promoción del desarrollo y el aprendizaje infantil, 2) La creación de conexiones con las familias, 3) El desarrollo de tareas de observación, documentación y evaluación 4) El uso de enfoques de desarrollo apropiados para interactuar con los niños y las familias, 5) Hacer uso del conocimiento de contenidos para el diseño de currículos orientados a los objetivos educativos, y 6) Convertirse en un profesional cualificado para desempeñar las funciones propias del puesto (NAEYC, 2009).

En cada nivel de la educación preescolar se incorpora un enfoque de inclusión para el educando, independientemente de las diferencias individuales, y comprendiendo la diversidad. Los programas especializados de desarrollo profesional con énfasis sobre cada una de las competencias básicas que se han desarrollado y las investigaciones más importantes que se han llevado a cabo señalan la importancia de la formación específica de los educadores en cada área.

Por ejemplo, los profesores necesitan una formación específica sobre cómo fomentar las relaciones escuela-familia de un modo productivo y eficaz, incluidas las conexiones con las familias antes de la admisión del niño en el jardín de infancia, para mejorar la transición del infante al centro (Epstein, 2001).

Los programas de educación para la Primera Infancia deben proporcionar oportunidades de desarrollo profesional para los maestros, para reforzar o desarrollar nuevas habilidades en cada una de estas seis áreas, en función de las áreas de mayor necesidad, identificadas para cada aula y escuela.

La Asociación Nacional de Directores de Escuelas Elementales en los Estados Unidos (NAESP, 2014) ha identificado seis competencias básicas para el liderazgo efectivo en los Centros de Educación Infantil (CEP):

- Colaborar y trabajar para coordinar todos de programas dentro de las comunidades de aprendizaje temprano.

- Garantizar la aplicación de las prácticas de enseñanza apropiadas para el desarrollo de todos los niños.

- Promover entornos positivos de aprendizaje y de apoyo, personalizados según las necesidades individuales de los educandos, incluyendo las aplicaciones tecnológicas eficientes en el aula.
- Emplear múltiples medidas de evaluación para fomentar la progresión del aprendizaje del niño.
- Crear entornos de trabajo colaborativo que incentiven el desarrollo profesional del personal.
- Convertir la escuela en un centro de aprendizaje para las familias y las comunidades.

Los directores solventes entienden las diferencias de desarrollo en la Primera Infancia, y promueven programas, iniciativas y prácticas de alta calidad como base para la educación en toda la comunidad escolar. Trabajan con las familias y las organizaciones de la comunidad para apoyar a los niños en el hogar, en la comunidad, y en los programas curriculares en el jardín de infancia. Los directores eficientes aseguran un currículo, una evaluación y unas prácticas de enseñanza de alta calidad que fomentan el aprendizaje y el desarrollo de los niños (NAESP, 2014).

2.4.5.1. Indicadores de calidad del Liderazgo y el Desarrollo Profesional

Desarrollo Profesional y de Liderazgo

Directores/Administradores:

- Buscar el desarrollo profesional y el conocimiento en torno al desarrollo infantil, las prácticas de instrucción apropiadas para el desarrollo (incluido el juego intencional), y los elementos clave de un entorno de aprendizaje para los educandos en el jardín de infancia.
- Utilizar sus habilidades de liderazgo y de gestión para garantizar entornos adecuados a la hora de observar y analizar las interacciones en el aula, y proporcionar información, materiales adaptados, horarios y espacio para el aprendizaje para la Primera Infancia.

- Controlar los elementos estructurales, como el tamaño de las clases y proporciones maestros/estudiantes, y los elementos del proceso educativo, tales como la naturaleza y calidad de las interacciones entre el personal de enseñanza y el educando.
- Comprender la importancia de facilitar a los maestros el tiempo necesario para conocer a los niños y planificar su éxito cada año, antes de que los niños se identifiquen con otras expectativas.
- Comprender la importancia de las prácticas de transición apropiadas para su desarrollo y su relación con los niños en edad temprana (y con sus familias).
- Dedicar tiempo a las jornadas de desarrollo profesional, al tiempo de planificación común, y a otras oportunidades de reflexión para el profesorado para revisar los datos, tanto de los resultados del niño como de la calidad del programa, y hacer la planificación para los siguientes pasos (mejora continua de los programas).

Desarrollo Profesional para el Personal Docente

El director y otros administradores de nivel elemental:

- Proveer el desarrollo profesional para todo el personal educativo relacionado con el programa en el jardín de infancia: maestros, maestros en áreas específicas (por ejemplo, educación física, música, arte, etc.), asistentes de maestros, entrenadores de clase, consejeros, trabajadores sociales, personal de educación especial o administradores.
- Proporcionar oportunidades para el desarrollo profesional conjunto de todo el personal.
- Reunir el personal a través de los distintos niveles educativos (alineación vertical) para entender mejor el proceso continuo de aprendizaje de los niños y garantizar la continuidad de las prácticas apropiadas para su desarrollo.
- Asegurar que los otros miembros del personal (por ejemplo, de oficina, cafetería, custodia y personal de autobús, etc.) reciben información acerca de las formas apropiadas para el desarrollo de su interacción con los educandos del jardín de infancia.

- Capacitar a todo el personal docente en el desarrollo infantil, con especial énfasis en los primeros años, y la conexión con su aprendizaje en todos los ámbitos.
- Ofrecer apoyo continuo para asegurar diariamente que el ambiente de aprendizaje, las experiencias de aprendizaje, y las interacciones entre maestros y niños reflejan el grado real de desarrollo de los mismos.
- Asegurarse de que el personal docente es competente lingüística y culturalmente en sus comunicaciones con las familias.
- Proveer un desarrollo profesional adaptado en función de las necesidades particulares de cada nivel educativo y del personal.
- Organizar sesiones formativas que incluyan, entre otros aspectos: las comunidades de aprendizaje profesional, las actividades de seguimiento o el apoyo educativo en el aula por entrenadores o administradores.

2.4.6. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

Definición: El compromiso de la familia con el proceso educativo se concibe como la participación de los padres de familia en una comunicación bidireccional, regular y significativa, en relación con el aprendizaje académico y otras actividades escolares del niño:

- Los padres juegan un papel integral en el aprendizaje de sus hijos.
- Los padres son invitados a involucrarse activamente en la educación de sus hijos en el jardín de infancia.
- Los padres son socios en el proceso de educación de sus hijos, y están incluidos en la toma de decisiones y en los comités consultivos para ayudar en mejorar la calidad de la educación de sus hijos.

Fundamento/Investigación: "La participación familiar se produce cuando hay una continua colaboración recíproca, basada en las fuertes conexiones entre las familias y los programas de educación dirigidos a sus hijos".

A partir de la literatura consultada y de la síntesis de tres definiciones de la participación de la familia (Henderson y Berla, 1994); (Epstein, 2001); y (Weiss et al., 2006), la NAEYC (*The National Association for the Education of Young Children*) ha creado una definición amplia de la participación de la familia, que incluye claros ejemplos sobre los criterios de alta calidad, en torno a seis factores (Halgunseth et al., 2009):

1. Los programas de educación para la Primera Infancia fomentan y validan la participación de la familia en la toma de decisiones relacionadas con la educación de sus hijos. Las familias actúan como defensores de sus hijos y de los programas de educación, tomando parte activa en las oportunidades de toma de decisiones. No obstante, algunas familias pueden necesitar apoyo adicional para desarrollar plenamente este potencial.
2. En consonancia, la comunicación bidireccional se produce a través de múltiples vías de comunicación (por ejemplo, cara a cara, por escrito, comunicaciones electrónicas, vía telefónica, etc.), y responde a la preferencia lingüística de la familia. La comunicación debe iniciarse en la escuela y en el ámbito familiar de forma simultánea, y debe ser oportuna y continua, invitando a las conversaciones acerca de la experiencia educativa del niño en el aula, así como el programa en su sentido amplio.
3. Las familias y los programas de educación colaboran e intercambian conocimientos. Los miembros de la familia comparten sus conocimientos y habilidades a través del voluntariado y la participación activa en eventos y actividades en las escuelas. Los maestros recopilan información acerca de las vidas, las familias y las comunidades a las que pertenecen los educandos, integrando esta información en su plan de estudios y en las prácticas de enseñanza.
4. Los programas de educación para la Primera Infancia y las familias ponen énfasis en la creación y en el mantenimiento de las actividades de aprendizaje en el hogar y en la comunidad, que a su vez se extienden a las enseñanzas del programa a fin de mejorar el aprendizaje temprano de cada niño.

5. Las familias crean un ambiente en el hogar que valora el aprendizaje y apoya a los programas curriculares del jardín de infancia. Los programas y las familias colaboran en el establecimiento de objetivos para los niños, tanto en casa como en la escuela.

6. Los programas de Educación Infantil crean un sistema permanente e integral para promover la participación de la familia, asegurando que la dirección del programa y los maestros están dedicados, capacitados y reciben el apoyo que necesitan para interactuar plenamente con las familias (Halgunseth et al., 2009:3-4).

Numerosas investigaciones, sobre todo las realizadas en la última década, han demostrado que los mejores resultados de rendimiento de los niños están estrechamente ligados a los niveles más altos de participación de las familias (Galindo y Sheldon, 2012); (Henderson et al., 2007); (Reynolds y Clements, 2005).

Otras investigaciones hacen más hincapié en las fuertes conexiones familia-escuela (Epstein y Sheldon, 2006).

Las familias juegan un papel determinante en la comunicación del valor de la educación, estableciendo altas expectativas para el progreso educativo de los niños, y el fomento de actividades infantiles (López y Caspe, 2014).

2.4.6.1. Indicadores de calidad de la Participación de la Familia

La bienvenida a todos los interesados

- Toda la escuela y el personal del aula invitan a las familias a comprometerse y a participar en la educación de sus hijos. Se incluye la garantía de una programación accesible que elimine los obstáculos a la participación de educandos con discapacidad, o de educandos de con deficiencias académicas o pertenecientes a familias desfavorecidas.

- El personal de enseñanza crea en las aulas un ambiente respetuoso para recibir a todas las familias en una atmósfera que promueve las relaciones de todo tipo con ellas.

Comunicación eficaz

- Existen sistemas para la comunicación bidireccional para que los maestros y las familias se comuniquen entre sí de forma permanente a través del uso de múltiples vías de comunicación (teléfono, correo electrónico, por escrito, y cara a cara).
- Las familias tienen acceso a la administración de la escuela y a los métodos para identificar los problemas y las preocupaciones.
- Los directores y el personal de enseñanza aprecian las visitas a domicilio como una manera de fortalecer las conexiones con las familias y establecer sistemas individualizados de comunicación, en función de las necesidades educativas de cada niño.

Apoyar el éxito de los niños

- Los directores y los educadores reconocen la diversidad lingüística de sus escuelas y aulas, además de honrar la diversidad en sus estrategias de comunicación y de participación de la familia.
- La escuela explica a las familias a través de múltiples medios (por ejemplo, guías curriculares para padres, recursos alojados en Internet) lo que los niños están aprendiendo, la forma de interpretar los datos de las diferentes pruebas o la competitividad de los trabajos realizados.
- La escuela, los padres y los grupos comunitarios colaboran conjuntamente para informar a las familias y ayudarlas a apoyar el aprendizaje del niño en el hogar y en la escuela, tanto dentro como fuera del horario escolar.
- La cultura de origen de los niños se incorpora al plan de estudios.
- Los padres son invitados a compartir el conocimiento acerca de su cultura.

Abogando por cada niño y la juventud

- Los directores y el personal docente participa con las familias en la definición de los objetivos educativos para sus hijos.

- Los directores y el personal docente distribuyen información a todas las familias, en un idioma que puedan entender, para informarles acerca de cómo pueden obtener las respuestas a sus preguntas y consultas.

- Los directores y el personal docente se asocian con las familias para apoyarlas en su papel como el primer maestro del niño y su principal defensor.

Compartir Poder y Responsabilidad

- Los directores y el personal de enseñanza ofrecen múltiples oportunidades para involucrar a todas las familias en las decisiones relacionadas con las políticas y prácticas del programa y las aulas.

2.4.7. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL PROGRAMA

Definición: Un programa de alta calidad en un jardín de infancia evalúa periódicamente la calidad del programa curricular (sobre una base anual, cuando sea posible), para comprender mejor e identificar los factores relacionados con los resultados de los niños, a fin de orientar la planificación de los programas en curso y fijar los objetivos educativos. Se trata de un proceso sistemático de describir los componentes y los resultados de una intervención o servicio en el marco del programa curricular en el jardín de infancia.

Fundamento/Investigación: La evaluación de la calidad del programa ofrece a los administradores y educadores una continua comprensión de los avances en los resultados del aprendizaje, y el grado de cumplimiento de indicadores relativos a la mejora de los resultados del niño, así como una oportunidad para reflexionar sobre las metas y los objetivos del programa curricular, y decidir sobre la orientación de los cambios que pueden ser necesarios para mejorar los resultados.

Los directivos de la escuela necesitarán la evaluación de la calidad del programa curricular cada vez que se tomen decisiones respecto a qué elementos de la programación son necesarios para continuar, revisar o mejorar el programa.

Los resultados de la autoevaluación de la escuela pueden servir de guía para la selección de nuevas herramientas de evaluación. La evaluación eficaz y válida del programa es

una parte integral de las prácticas del tratamiento de los datos que se esperan de cualquier escuela (Provini, 2011); (Reeves, 2015).

Indicadores de la Evaluación de Calidad del Programa

El director y el personal de enseñanza

- Tener objetivos claros relacionados con el grado de cumplimiento de los indicadores en las distintas áreas; el entorno de aprendizaje, el currículo, la enseñanza, el progreso de los niños en el aprendizaje y el desarrollo profesional.
- Seleccionar y alinear los instrumentos de medición y otros mecanismos para medir de forma fiable y precisa el progreso en dichos indicadores.
- Seleccionar el aula y los indicadores de calidad para la evaluación del programa, orientados a la mejora del desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluyendo entre otros: el entorno de aprendizaje, la enseñanza, las interacciones entre maestros y niños y los resultados del niño.
- Dedicar tiempo a las jornadas de desarrollo profesional, la planificación del tiempo de los maestros, y otras oportunidades de reflexión para revisar los datos, tanto de los resultados del niño como de la calidad del programa; participar en las consultas respecto a posibles explicaciones sobre los resultados observados; y planificar los cambios en el programa curricular para abordar las áreas prioritarias donde se vean indicadores de progreso insuficiente (mejora continua de los programas).

CAPÍTULO III

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La investigación sobre Educación Infantil dio comienzo hace varias décadas, como un instrumento necesario para dar forma a un sistema educativo de calidad que ofrezca una programación educativa variada y acorde a las necesidades de los niños. La mayoría de los sistemas educativos del mundo comparten el interés y la necesidad de mejorar la calidad de la educación preescolar, percatándose de los desafíos que representa esta etapa. En esta línea, un estudio realizado por la Organización Mundial de la Educación, Cultura y Ciencia (UNESCO) apunta a que sólo el 5% de los niños del planeta recibe educación preescolar (Barro y Lee, 2001). Este informe hace referencia no sólo a que los niños de países en vías de desarrollo no reciben educación infantil, sino que incluso en los países desarrollados la etapa presenta problemas de implantación y calidad.

Durante su estancia en la guardería, los niños interactúan con sus compañeros en los juegos y actividades que se llevan a cabo, lo cual les facilita la asimilación de los conocimientos básicos que conformarán la base de su desarrollo intelectual en las siguientes etapas.

Varios estudios han demostrado que la capacidad de asimilación de los niños que han pasado por la etapa preescolar es mayor que la de los demás. Asimismo, estudios educativos recientes señalan que la privación de un ambiente educativo ideal a los niños conlleva a una limitación cultural y educativa, lo cual se reflejará de forma objetiva en su aprendizaje en las etapas posteriores.

Dada la importancia de la etapa preescolar debido a su impacto en el futuro de la personalidad humana, el Ministerio de Educación en el Reino de Jordania ha establecido los objetivos de la educación de los infantes en la guardería, dirigido a conseguir su desarrollo integral en las áreas mentales, físicas y motoras, y proporcionando al niño los conceptos y las habilidades básicas en las áreas de lengua árabe, las matemáticas, las ciencias o las artes. Además, el Ministerio de Educación hace hincapié en que este proceso implica un gran esfuerzo por parte de los padres/tutores y del personal educativo, para lograr una adecuada adaptación del niño, trasladando sus experiencias del limitado ámbito familiar al jardín de infancia, donde las mismas adquieren un nivel

de interacción de orden superior hacia su adaptación paulatina a la educación ordinaria posterior.

Por lo tanto, el estado jordano llevó a la práctica esta política a través de la incentivación y la inversión en la formación de personal educativo para la educación preescolar, creando centros de formación específica en esta materia en varias universidades del país, sobre todo la capital Ammán y en la provincia de Irbid.

Desde el Ministerio de Educación y Enseñanza jordano, y con la convicción de que la etapa infantil es quizás la más importante en el desarrollo mental, cognitivo y motor del niño como primer paso en su interacción social con el mundo exterior, se hace hincapié en la necesidad de trazar una estrategia común de cooperación en la que se impliquen el jardín de infancia, el hogar familiar, la comunidad y los medios de comunicación como actores principales en el desarrollo óptimo de las capacidades y habilidades de los niños durante la etapa preescolar.

El estado jordano es consciente también de la relevancia del papel que desempeña el personal educativo que atiende a las necesidades de los niños en el transcurso de su paso por el jardín de infancia. La política actual del Ministerio se encuentra encaminada no sólo a la formación específica de maestros y educadores en universidades o centros especializados, sino que también vela y trabaja en la implementación de acciones y estrategias de formación continua para los mismos, con el fin de mantener una educación infantil de calidad y orientada a la consecución de los objetivos estratégicos de la educación en esta etapa.

En este capítulo del trabajo trataremos de exponer cuáles han sido los estudios más relevantes sobre Educación Infantil y sus resultados, enfocando aspectos como el estado, la calidad y la práctica pedagógica en los centros Educación Infantil, la cualificación del personal educativo, las deficiencias relativas a la infraestructura y/o el equipamiento de estos centros, o las políticas estatales en materia de educación preescolar.

Procederemos a la exposición de los estudios consultados, así como sus resultados, en tres bloques diferenciados: Los estudios de alcance internacional, los estudios llevados a

cabo en el Mundo Árabe y, para concluir, los estudios realizados en el Reino de Jordania.

3.1. Estudios internacionales sobre Educación Infantil

El estudio de West, Denton y Germino-Hausken titulado “Estudio longitudinal de la Primera Infancia en los jardines de infancia estadounidenses (1998-1999)”, se basó en una muestra representativa a nivel nacional de aproximadamente 22.000 niños matriculados en diferentes guarderías repartidas por todo el país, durante el otoño de 1998.

Los datos de referencia sobre estos niños, sus familias y los programas de los jardines de infancia se obtuvieron mediante entrevistas telefónicas con los padres/tutores de los niños y cuestionarios auto-administrados y completados por los maestros. También se recopilaron datos durante una evaluación individual con cada niño.

El estudio evaluó las habilidades cognitivas de los niños y los conocimientos, las habilidades sociales, la salud física, el bienestar, los enfoques de aprendizaje y el entorno familiar.

Entre los resultados más importantes destacamos los siguientes:

- En la lectura, las matemáticas y los conocimientos generales, los niños de mayor edad superan a los niños más jóvenes.
- El rendimiento de los niños aumenta con el nivel de educación de sus madres.
- Los niños de familias con dos padres son más proclives a obtener calificaciones en el cuartil más alto que los niños de familias de madres solteras, aunque algunas de ellas con las madres solteras también obtienen una puntuación en este cuartil, y algunos infantes de familias biparentales obtienen una puntuación en el cuartil más bajo.
- En su mayor parte, los niños muestran una alta tendencia hacia las conductas pro-sociales.

- Los informes sobre problemas de conducta de los niños varían según la raza / origen étnico y por si el maestro o padre es el responsable de calificar al niño.
- Los niños en los jardines de infancia son generalmente sanos, aunque su estado general de salud difiere según la familia a la que pertenece, el nivel de educación de las madres y si la familia acude o no a la asistencia sanitaria pública.
- En los términos de acercamiento de los niños al aprendizaje, tanto los padres como los maestros reportan que las niñas muestran una perseverancia mayor en las tareas asignadas que los niños; los niños de mayor edad persisten con más frecuencia que los más jóvenes, mientras que los niños con mayores problemas para la escolarización muestran menos persistencia en las tareas que los niños más integrados.
- La mayoría de los padres reportan tener más de 25 libros para el aprendizaje de los niños en el hogar.
- Los niños de raza negra, en mayor medida que los niños blancos, asiáticos o hispanos, requieren de un cuidado especial en el hogar familiar después/antes de su ingreso en la escuela. Los resultados indican que, si bien los niños de nuevo ingreso son similares en muchos aspectos, existen diferencias en las habilidades y los conocimientos de los niños en relación con sus características, antecedentes y experiencias.

El estudio de Gaston Mialaret (1976) sobre de la educación preescolar en 68 países pretendía conseguir una imagen completa de la realidad de las guarderías en el mundo. Esquematizando de forma general las dificultades y las deficiencias en el desarrollo didáctico y curricular en las mismas, el estudio detectó insuficiencias en: Las infraestructuras, el material didáctico, la supervisión, la evaluación, los horarios, la formación específica de los maestros/as y en la relación de la guardería con los tutores o padres de los niños. Mialaret llegó a las siguientes conclusiones:

- Gran parte de las infraestructuras son residenciales y no sirven como guarderías.
- No se suele proporcionar asistencia médica y psicológica a los infantes.
- Los horarios son muy diferentes en gran parte de los países.

- Los maestros/as no cuentan con la cualificación necesaria para desempeñar las tareas de enseñanza de una manera óptima y efectiva en la etapa preescolar.
- La existencia de un déficit en los criterios de inspección educativa.

El estudio de Fessakis, Gouli y Mavroudi (2013) “La resolución de problemas por los niños de 5-6 años en los jardines de infancia, en un entorno de programación informática”. La resolución de problemas se considera una competencia importante para el desarrollo del pensamiento de orden superior para la Primera Infancia, además de habilidades de resolución de problemas algorítmicos. Su integración horizontal a lo largo de todos los niveles educativos se considera fundamental. En esta dirección, este estudio exploró sobre las dimensiones de la resolución de problemas en niños de 5 a 6 años, mediante la programación de computadoras.

Después de un breve juego como experiencia introductoria, los niños estaban involucrados en la resolución de una serie de problemas de programación de computadoras análogas, utilizando un entorno basado en una pizarra blanca interactiva.

La intervención fue diseñada como parte de las actividades de aprendizaje estructurado de la guardería, dirigidas por la maestra y llevadas a cabo en un modo social y participativo de toda la clase. La observación de la grabación en vídeo de la intervención, junto con el análisis de la entrevista con el maestro y las notas de los investigadores, permitieron una evaluación realista de la viabilidad, la conveniencia y el valor de aprendizaje de la integración de la programación informática en este contexto.

La evidencia de la investigación apoya la idea de que los niños disfrutaron de las actividades de aprendizaje interesantes, y tuvieron la oportunidad de desarrollar conceptos matemáticos, la resolución de problemas y la adquisición de habilidades sociales.

El estudio ha permitido reportar resultados interesantes acerca de lo que los niños aprenden con mayor facilidad, las dificultades, las interacciones, las estrategias de resolución de problemas y el papel del maestro como moderador de esta actividad. El estudio también ofrece propuestas para el diseño de futuras investigaciones.

El estudio de Halberstadt y Hall (1980) estaba enfocado en la enseñanza en la etapa preescolar y las actividades que se llevan a cabo para desarrollar el aspecto académico y el no académico, así como la relación entre los programas educativos preescolares y las características residenciales. El estudio se compuso de una muestra de cuatro o seis programas educativos, y del programa de un centro preescolar del estado de Pensilvania en EEUU. Los investigadores elaboraron un cuestionario para recoger información sobre el desarrollo de los programas, los métodos empleados y la organización curricular. Además, diseñaron preguntas sobre los juegos, la alimentación, el ámbito afectivo, el cognitivo y el locomotor.

Los resultados obtenidos por los investigadores se pueden resumir en:

- El ámbito socio-emocional adquiere más importancia que el ámbito físico-locomotor para el niño.
- En lo relativo a las actividades, el estudio determina que el juego es el método más aprobado por los niños para la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas.
- Las actividades más importantes para el desarrollo integral del niño: Juegos, alimentación, diálogos, actividades emocionales, actividades cognitivas, actividades físicas, etc.

El estudio de Montes y otros (2012) se centró en los infantes con problemas de conducta para ingresar por primera vez en los jardines de infancia a nivel nacional (EEUU).

El grado del impacto de los problemas de comportamiento en la preparación para la guardería no se conoce con exactitud. El objetivo del estudio fue estimar la asociación entre los problemas de conducta y la preparación del infante para el jardín de infancia en una muestra nacional de Estados Unidos. Los padres de 1.200 niños que estaban preparados para ingresar en la guardería por primera vez eran miembros de la plataforma nacional *Harris Interactive*, y fueron encuestados en línea.

Se definieron los problemas de comportamiento como una respuesta afirmativa a la pregunta: "¿Alguna vez su hijo tuvo problemas de comportamiento?" Esto fue validado cotejando las respuestas con el diagnóstico del déficit de atención e hiperactividad en

los niños, las puntuaciones en una escala socio-emocional fiable y la recepción de servicios de intervención temprana del niño.

Se utilizó un análisis lineal, el método Tobit y un análisis de regresión logística para estimar la asociación entre tener problemas de conducta y las puntuaciones en las escalas fiables de habilidades motoras, de juego, de lenguaje y las habilidades de aprendizaje, además de un indicador general para el niño.

La muestra incluyó a 176 niños con problemas de comportamiento para una prevalencia nacional del 14% (intervalo de confianza, 11,5 - 17,5).

Los niños con problemas de conducta eran más propensos a ser hombres y a vivir en hogares con menores ingresos y educación de los padres. Se detectó que los niños con problemas de conducta entraron en el jardín de infancia con deficiencias en las habilidades de lenguaje, motoras, de juego y en las habilidades de aprendizaje. Los padres de niños con problemas de conducta eran 5,2 veces más propensos a reportar que su hijo no estaba listo para ingresar en el jardín de infancia.

En definitiva, el estudio pone de manifiesto que los problemas de conducta en la infancia están asociados con retrasos importantes en las habilidades motoras, de lenguaje, de juego y socio-emocionales antes del ingreso del infante en la guardería. Los investigadores recomiendan la detección y la intervención temprana en el ámbito familiar de los niños para detectar estos problemas en sus primeras etapas.

El estudio de Swartz y Walter (1984) tuvo como objetivo evaluar el perfil del rendimiento de los niños en los jardines de infancia en función del género, tomando como referencia una escala de evaluación docente desarrollada por un grupo multidisciplinar de maestros de centros públicos, evaluadores y especialistas en desarrollo infantil. Se analizaron las diferentes áreas de habilidad social y de trabajo sobre la escala de calificación, centrándose en las diferencias en función del género entre niñas y niños realizando dos evaluaciones, una en otoño y otra en primavera.

Las habilidades de trabajo dentro del aula no indicaron diferencias significativas entre ambos grupos, tanto en la primera como en la segunda prueba. Sin embargo, en las habilidades sociales las niñas mostraron un nivel superior y constante de asimilación

rápida y eficaz de nuevas destrezas en comparación con los niños, aunque algunas niñas presentaron pequeñas oscilaciones de nivel entre las dos pruebas. Los niños mostraron mejores resultados en la segunda prueba que en la primera en relación con las habilidades sociales.

El estudio de Leve Llavines (1992) tuvo como objetivo conocer el impacto de la formación continua sobre las competencias de enseñanza de los profesores para desarrollar las habilidades y los hábitos de lectura en los alumnos de preescolar y de primer curso en el estado de California (EEUU) a través de tres cuestiones fundamentales: Los profesores que han recibido una formación, ¿son más eficaces que los que no la han recibido?; Los profesores que han superado un curso de formación extra, ¿son más eficaces que los que sólo han recibido una formación básica?; Los profesores que han superado dos cursos de formación extra, ¿son más eficaces que los que sólo han superado un único curso de formación extra?.

La muestra del estudio se compuso de 66 maestros, divididos en dos grupos: El primero se compuso de 44 profesores, la mitad de ellos habían recibido cuarenta horas de formación, y la otra mitad se seleccionó de modo aleatorio entre profesores que habían superado uno o dos cursos de formación extra. El grupo de control se compuso de 22 profesores como muestra fija. Los datos fueron recogidos a partir de las observaciones llevadas a cabo en las aulas y la grabación de las sesiones en vídeo.

Los resultados revelaron que los profesores que realizaron los cursos de formación muestran competencias educativas de enseñanza mucho más avanzadas y eficaces que los profesores que no los realizaron.

El estudio de Landis y Koch (1997) titulado “El nivel de aplicación de los principios de gestión de la calidad total en las facultades de educación del estado de Carolina del Norte” (EEUU), tomó como punto de partida el análisis de los efectos de las siguientes variables en la implementación de la gestión de la calidad educativa total: La edad, el género, el origen y la experiencia. La herramienta principal del estudio fue una encuesta repartida entre ocho facultades.

Los resultados del estudio demostraron la existencia de diferencias en cuanto al grado de implementación de la gestión de la calidad total en las facultades de la población del estudio. Por otra parte, la edad, el género y el origen resultaron ser factores influyentes en el grado de su aplicación, mientras que la variable ‘experiencia’ ha jugado un papel de mayor relevancia en ello.

El estudio de Pikuliski y Tobin (1989) titulado “El desarrollo de los programas de la educación preescolar” tuvo como objetivo desarrollar los programas de la enseñanza preescolar con el fin de enseñar la lectura y la escritura a través de actividades lingüísticas adaptadas a las características de los niños en edades tempranas (primero y segundo de preescolar).

El investigador elaboró un programa que contenía ejercicios y actividades de lectura y escritura individual, dictados colectivos y ejercicios lingüísticos, realizado por los alumnos de forma diaria.

Los resultados más destacables del estudio revelan:

- La mejora de las calificaciones de los niños y su motivación por el aprendizaje.
- El estudio confirmó que no se motivaba suficientemente a los alumnos para aprender a leer y escribir.

Berdicewski y Milicic (1974) aplicaron una prueba de funciones básicas para medir la influencia del jardín de infancia en el desarrollo de tres funciones básicas: La discriminación auditiva, la discriminación de lenguaje y el rendimiento de la coordinación visomotora de los infantes. Se eligieron sólo estas tres funciones para aplicar experimentalmente la herramienta del estudio en varias guarderías de Chile. La Prueba de Funciones Básicas de estas autoras consistía en un test de papel-lápiz con ítems de tipo objetivo, aplicados de forma colectiva.

La prueba estaba diseñada de una manera objetiva válida y confiable para medir el rendimiento de los infantes en las actividades de escritura y lectura en su primer año en el jardín infantil. La prueba fue aplicada a 353 niños de edades entre los 5 y 7 años,

pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos (bajo, medio y alto), tanto con experiencia previa en jardines de infancia como sin ella.

Los resultados revelaron que existen más diferencias de rendimiento entre los estratos socioeconómicos que entre los infantes de un mismo estrato, es decir, en un mismo estrato (bajo y medio) los niños que asistieron previamente al jardín infantil han mostrado un rendimiento muy similar al de los infantes que no asistieron.

Las autoras concluyen que el jardín no es una experiencia suficiente para nivelar a los niños en discriminación de lenguaje, auditiva y coordinación viso-motora, funciones básicas para adquirir las destrezas de escritura y lectura. Se subraya la importancia de programas de estimulación precoz, anteriores al ingreso al centro infantil.

La formadora de educadores infantiles Paloma Sainz de Vicuña, llevó a cabo una propuesta metodológica consistente en realizar una serie de visitas a jardines de infancia en Barcelona, Madrid, Pamplona, Alicante, Roma y Bolonia (Italia), y Orebro (Suecia) (de Vicuña 2009). La investigadora analizó en total 20 aulas en distintos contextos.

Tras cada una de las visitas, se ha diseñado una ficha con cada observación, recogiendo los datos del jardín de infancia, de la educadora y del grupo (siempre infantes de 2 años), los materiales y espacios del aula, las actividades principales, la distribución del tiempo, la programación, algunas situaciones experimentadas y un plano del aula. Además, la investigadora incluyó una valoración de los aspectos metodológicos más positivos de cada aula.

El objetivo general del proyecto ha sido brindar algunas claves para mejorar esta práctica educativa, en la edad de 2 a 3 años, tomando en consideración la extensión que esta escolarización está experimentando, comprobada la tendencia a “clonar” metodologías de niños mayores y aplicarlas a estas edades.

Tras las visitas y las conversaciones con las directoras y educadoras, de la búsqueda de información y de las lecturas complementarias, y con el asesoramiento de especialistas que avalaron esta investigación (como Marisa del Carmen y María José de Francisco, asesoras de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid, además de la aportación de Ángeles Ruiz de Velasco, profesora universitaria de La Salle) la autora redactó unos

avances de lo que debería ser una investigación más precisa y rigurosa sobre la línea metodológica que se propone, y que se pueden resumir en cuatro pilares metodológicos para aulas de infantes de 2 años de edad:

- Las relaciones personales, como una fuente de bienestar (relación educador/niño, educador/padres o tutores, etc.).
- El diseño de un ambiente estimulante y enriquecedor (aula, jardín, espacios comunes).
- La vida cotidiana, el aprendizaje de la autonomía.
- Las actividades: las propuestas para grupos reducidos y el juego libre.

La Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) llevó a cabo en 2007 el Primer Estudio en materia de educación para conocer la opinión de los educadores, los maestros y los padres sobre la situación de la educación de 0 a 6 años en España.

Entre las opiniones más relevantes del estudio piloto destacan: La necesidad de elevar esta educación al nivel de “política de Estado.”; la desigualdad existente entre las diferentes Comunidades Autónomas y el número elevado de infantes por profesor o aula.

Los objetivos de la consulta en el estudio:

- a. Conocer y poner de manifiesto las inquietudes, necesidades y opiniones que tienen los profesionales de la educación infantil de 0 a 6 años.
- b. Poner la opinión de los educadores y maestros en conocimiento de las autoridades competentes de la Educación Infantil.

El Primer Estudio de Opinión de 2007 se realizó con una muestra válida de 1.756 unidades de información, de las cuales el 79,1% corresponde a profesionales educativos (de centros concertados, públicos y privados) y el 20,9% a madres y/o padres de niñas y niños menores de 6 años. La información fue compilada mediante una sola pregunta

abierta: “¿Qué le preguntaría o qué acciones te gustaría que realizara el Ministerio de Educación con relación a la Educación Infantil?”.

Lo que refleja de forma mayoritaria la opinión de los cuestionarios recibidos es la poca importancia que se le atribuye a la Educación Infantil por parte de los partidos políticos de mayor representación, lo cual se refleja ulteriormente en la redacción de las leyes y normativas que regulan la Educación Infantil.

Según las respuestas en los cuestionarios recibidos, las opiniones sobre la falta de calidad de la Educación Infantil, la falta de conocimientos y la ausencia de voluntad política de actuar en esta materia educativa son una constante; por orden de importancia, los encuestados atribuyen esta falta de calidad como resultado directo de:

- Los cambios legislativos constantes y el impacto negativo que éstos tienen en la tarea de los educadores.
- Los altos ratios en las aulas infantiles españolas, es decir, el elevado número de niños por aula.
- La falta de cobertura, especialmente durante el primer ciclo (hasta los 3 años). Se señala en esta línea la falta de voluntad política hacia este ciclo.
- La opinión y el papel educador de las familias.
- Los recursos humanos y materiales en los centros.
- La formación inicial y la actualización de las competencias educativas de los educadores.
- Los contenidos curriculares.

La AMEI-WAECE realiza en 2009 un nuevo estudio para conocer posibles avances. No obstante, el estudio reflejó pocas mejoras, y han persistido las mismas críticas e inquietudes al sistema de Educación Infantil español. Los aspectos más destacables de este estudio de opinión se pueden resumir en:

- El escaso reconocimiento social de la figura y la labor del maestro (y de la propia Educación Infantil en sí).
- El elevado número de niños por aula.
- La afirmación de que, cada vez más, la educación 0-3 es más asistencial y menos educativa.

En lo que se refiere a la metodología del segundo estudio, a diferencia del primero, la recogida de datos se realizó mediante un cuestionario mixto *on-line*, con 18 preguntas cerradas tipo en la escala de Likert (grado de acuerdo de 1 a 5) y otras 2 preguntas abiertas. La elección y redacción de las preguntas se diseñó basándose en los resultados obtenidos en el primer estudio de 2007.

Los resultados fueron extraídos a partir de 1.622 unidades de información válidas, con una distribución muestral diferente en cuanto al objetivo (el segundo estudio no ha tenido en cuenta la opinión de madres y padres por motivos de significación estadística). Al igual que en el primer estudio, se tomaron datos de todas las Comunidades Autónomas.

A modo de conclusión, ambos estudios ponen de manifiesto que a la Educación Infantil en España aún le queda un largo camino de mejoras y la urgencia de superar los obstáculos que impiden este proceso, sobre todo desde el punto de vista conceptual y legislativo.

Las especialistas en pedagogía infantil Patricia Grande y María del Mar González, en un estudio de carácter teórico-crítico sobre la literatura disponible en relación al sistema educativo en España y el concepto de ‘inclusión educativa’ en los jardines de infancia del país, señalan varios aspectos clave (Fariña: G., & del Mar González, 2015):

- Apuntan que el gran reto del sistema educativo español es la inclusión educativa para la etapa de la Educación Temprana, la cual requiere de una manera urgente de modificaciones en tres ejes principales: las estrategias, las estructuras y los recursos.
- Los maestros deben desarrollar sus capacidades en la generación de propuestas pedagógicas que fomenten la participación de todo el alumnado: potenciar la creatividad

del niño, favorecer un entorno de aprendizaje de carácter cooperativo y fomentar la autoestima positiva de los alumnos mediante agrupamientos flexibles y heterogéneos que favorezcan el aprendizaje de los niños unos de otros de forma recíproca.

- Las autoras hacen hincapié en que solamente se puede hablar de centros y aulas inclusivas a través de unas estructuras que aseguren y favorezcan unos entornos inclusivos; ello requiere principalmente la participación de todos los agentes que participan en este proceso: padres, personal directivo, alumnado, grupos locales y cuidadores. La clave sería la colaboración entre todos estos agentes, tomando como referencia la diferencia como un elemento de apertura a la comunidad y como un elemento de aprendizaje, con un especial enfoque hacia la familia.

- El afianzamiento del concepto de ‘inclusión educativa’ debe reflejarse en una manera determinada de trabajo, un modelo que reúna tanto una dimensión vertical (múltiples etapas diferenciadas cada una de la otra) como una dimensión de carácter horizontal (servicios educativos, áreas curriculares y personal docente).

- La escuela inclusiva requiere de una comunidad educativa con un alto grado de concienciación y sensibilización, y formada en torno a la atención a la diversidad.

- Una escuela inclusiva debe afianzarse con la incorporación de recursos pedagógicos con un diseño universal y que aseguren la accesibilidad de todos los educandos, valiéndose de las TICs y las oportunidades de flexibilidad y los altos niveles de motivación que brindan a todo el alumnado, inclusive aquellos niños con un riesgo mayor de exclusión social y educativa.

- Las tutorías entre iguales, las actividades enfocadas al desarrollo de una imagen positiva del niño o el aprendizaje por proyectos, son algunas de las estrategias de aprendizaje infantil que ofrecen mejores resultados en cuanto a una enseñanza diversificada. No obstante, elegir y aplicar estas estrategias requiere de unos procesos de evaluación extensos, con la incorporación de diversas fuentes (todos los agentes que intervienen en la comunidad educativa) y de otros métodos evaluativos sobre las situaciones de aprendizaje real del niño en su contexto natural (el aula del jardín de infancia).

- Los jardines de infancia no tienen que limitarse a “clonar” las metodologías de inclusión educativa, por lo que sobre el análisis de su propia experiencia y práctica deben adaptar dichas metodologías y trabajar en la innovación de las mismas.

- Hay una evidente escasez de prácticas y metodologías inclusivas para la educación infantil en la literatura científica, lo cual pone de manifiesto que todavía persiste una tendencia a mantener los métodos pedagógicos y las formas tradicionales. Se recomienda la creación de vías de colaboración y transmisión de las buenas prácticas, la creación de redes de apoyo ‘intercentros’, además de grupos de trabajo que permitan analizar de una manera constructiva la realidad educativa y enfocarla hacia la inclusión eficaz en todas sus facetas como un objetivo común y compartido.

Hegarty (1994) se centró en varios de sus estudios -como otros autores- en la investigación sobre la educación para la primera infancia. No obstante, se le considera uno de los pocos autores que han mostrado interés en el desarrollo de los sistemas educativos y sus aplicaciones para atender las necesidades de los niños que presentan algún tipo de discapacidad, (sensorial, cognitiva y/o motora).

Hegarty describe con estas palabras el reto más grande al que se enfrenta la educación para niños discapacitados a nivel global:

“En verdad, las interrupciones de los modelos normales de desarrollo que surgen de una discapacidad son a menudo más desventajosos para el niño que las consecuencias directas de la propia discapacidad. A pesar de esto, la oferta de educación temprana es aún muy restringida; la mitad de los países considerados en la revisión de la UNESCO reconocieron tener una limitada o ninguna oferta preescolar para niños discapacitados.” (Hegarty, 1994).

Hegarty indica además dos factores clave en su lectura sobre la intervención educativa eficaz dirigida a los infantes con discapacidad, eso es, formas de apoyo y/o de ubicación:

1º Hay dos principios esenciales en dicha intervención educativa: La participación de la comunidad y de los padres, y la normalización. Hegarty, en esta línea, concreta:

“Aun cuando el desarrollo de los niños sea muy retardado, la brecha entre ellos y los pares de sus grupos de edad en esta etapa, es relativamente pequeña -ciertamente en comparación con más tarde- por lo que deberían realizarse esfuerzos para atenderlos juntos y en el contexto de un marco de organización común. La necesidad de que esto involucre a los padres y a la comunidad nunca será lo suficientemente enfatizada; los padres y la familia constituyen la principal -y en algunos casos la única- forma de estimulación estructurada que pueden recibir estos niños. Lo poco que pueda lograrse mediante una intervención formal, sólo se supera estrechando y reforzando las actividades familiares y las relaciones comunitarias.” (Hegarty, 1994).

2º La estimulación temprana con fines educativos en niños con discapacidad no cuenta con una base legal sólida a nivel estatal en la mayoría de los países del mundo. El apoyo estatal a través de diversas iniciativas experimenta varios problemas de coordinación, lo cual se debe en primer lugar al gran número de agencias que participan en este tipo de acciones.

Hegarty concluye haciendo hincapié en la necesidad urgente de que todos los actores involucrados en la intervención educativa temprana (padres, personal profesional, autoridades estatales y organismos voluntarios) desarrollen y coordinen unas políticas y un enfoque común:

“Sobreponerse a las dificultades provenientes de la discapacidad debiera constituir el interés principal de todos ellos, de tal modo que los limitados recursos asignados a la educación en la primera infancia tengan el mayor efecto benéfico que sea posible alcanzar.” (Hegarty, 1994).

3.2. Estudios en el Mundo Árabe sobre Educación Infantil

El estudio de Al-Feki (1986) titulado “La realidad del niño kuwaití en la etapa pre-primaria” tuvo como objetivo analizar y determinar la situación de los niños en la fase preescolar, así como las últimas tendencias en el campo científico de la educación temprana. El estudio se basó en la recolección de información contenida en registros, informes y publicaciones de los Ministerios y departamentos que supervisan los centros preescolares.

Los resultados concluyeron con las siguientes afirmaciones:

- En Kuwait, el número de niños de menos de tres años de edad alcanzaba una cifra de 76.000, sin que ninguno de ellos recibiera educación preescolar, ni en centros privados ni en públicos. Esto se debía a que en Kuwait no existían jardines de infancia oficiales destinados a albergar niños de esta edad.
- Los maestros/as de educación preescolar en Kuwait representaban un 67% del personal educativo en los jardines de infancia públicos.
- El 52% de los maestros/as en los jardines de infancia públicos poseían un diploma del Instituto de Formación Educativa para los maestros/as.

El “Estudio analítico sobre la realidad de los jardines de infancia en el Mundo Árabe”, del Consejo Árabe para la Infancia y el Desarrollo (1989).

El objetivo del estudio fue analizar la situación de los jardines de infancia en el Mundo Árabe en cuanto a su número, sus reglamentos, sus presupuestos, su dependencia, su estructura funcional, el número de niños matriculados, enfoques y métodos didácticos empleados. La muestra del estudio se compuso de 17 países árabes.

Los resultados más destacados del estudio revelan que:

- El número de centros preescolares no resulta proporcional al número de niños de edades tempranas.
- En las zonas rurales existe más déficit en cuanto al número de guarderías que en las grandes ciudades.
- Existencia de deficiencias en las infraestructuras, una escasez de recursos y una insuficiente formación inicial y continua del personal educativo.

El estudio de Abbas y Farmaoui (1991) “El desarrollo del sistema de guarderías bajo la luz de la filosofía propia de esta etapa y sus objetivos” pretendía evaluar desarrollar el sistema de guarderías bajo la luz de la filosofía propia de esta etapa y sus objetivos. La herramienta principal del estudio fue una ficha de análisis que incluía un estudio de los

materiales pedagógicos utilizados conceptos y objetivos del aprendizaje, actividades y el calendario de aprendizaje. Los resultados del estudio son:

1-Los libros de Kindergarten se centró en el aspecto cognitivo más que otros aspectos del desarrollo del niño

2-Los objetivos de enseñanza se enfocan desde una perspectiva generalizada, o generalista lo que dificulta su aplicación en las actividades prácticas.

El estudio de Ibrahim y Hafed (1992) “La realidad de los programas educativos de las guarderías en Egipto a la luz de las experiencias árabes y extranjeras contemporáneas”. El objetivo fue descubrir la realidad de la educación en las guarderías de Egipto y evaluar la coherencia entre sus programas de enseñanza y objetivos propuestos, además de analizar las semejanzas y diferencias que hay entre los programas educativos de las guarderías egipcias y las guarderías de los demás países. La muestra del estudio se compuso de noventa y ocho maestras escogidas entre diferentes guarderías de El Cairo, y pretendía analizar cuatro aspectos: los objetivos de las guarderías, el programa de las actividades educativas y de enseñanza, el sistema de la jornada escolar, y los métodos de evaluación. Los resultados más importantes son los siguientes:

1- El contenido de los programas de las guarderías en Egipto y los demás países árabes es prácticamente el mismo.

2- Existe cierta falta de coherencia entre los objetivos y los programas educativos de las guarderías en Egipto.

3- El cumplimiento de los programas se centra en el ámbito cognitivo y la evaluación de los objetivos se basa en los resultados de pruebas de carácter cognitivo.

El estudio de Abu Taleb (1998) “El desarrollo del sistema de guarderías en Ammán (Jordania): A la luz de la filosofía propia de esta etapa y sus objetivos” pretendía evaluar y proponer un nuevo modelo de sistema educativo para los centros de educación preescolar. La herramienta principal del estudio consistió en una ficha de análisis que incluía un estudio de los materiales pedagógicos utilizados, los conceptos y objetivos del aprendizaje, las actividades y un calendario de aprendizaje.

De los resultados del estudio podemos destacar:

- Los libros educativos se centraban más en el aspecto cognitivo que en otros aspectos del desarrollo del infante.
- Los objetivos de enseñanza se enfocaban desde una perspectiva generalista, lo que dificultaba su aplicación en las actividades prácticas en las aulas, cuyo objetivo principal era el desarrollo de determinadas destrezas y/o habilidades según las necesidades educativas de cada uno de los infantes.

Awatif, Hiam Mohamed(2001), Las actividades constitutivas de los niños de las guarderías, El Cairo, La casa del ideal árabe.

El estudio de Awatef (2001) “Actividades integradas para los niños de las guarderías”. Se realizó para conocer las educativas necesarias para desarrollar el niño integral. Cuál es el método de enseñanza aplicable para que los niños lleven a la práctica los conceptos aprendidos, así como la evaluación de la eficacia de dicho método en el desarrollo de las habilidades y la conducta en los niños del segundo de preescolar que componían la muestra. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque analítico descriptivo y un método estadístico experimental. Los resultados fueron los siguientes:

- 1- No existen diferencias estadísticamente significativas entre la calificación media de los chicos y chicas en el segundo curso de preescolar en las actividades integradas, salvo en el caso de las actividades lingüísticas que las niñas mejor que los niños.
- 2- Existen diferencias estadísticamente significativas en lo relativo al desarrollo concepto entre los niños del segundo curso de preescolar.

El estudio de Abdelwanis (2013) “La realidad de los programas educativos de las guarderías en Egipto, a la luz de las experiencias árabes y extranjeras contemporáneas: Estudio analítico-evaluativo”. El objetivo de la investigación fue descubrir la realidad de la educación en las guarderías de Egipto y evaluar la coherencia entre sus programas de enseñanza y objetivos propuestos, además de analizar las semejanzas y diferencias que hay entre los programas educativos de las guarderías egipcias y las guarderías de los demás países. La muestra del estudio se compuso de 98 maestras escogidas entre diferentes guarderías de El Cairo, y pretendía analizar cuatro aspectos: Los objetivos de

las guarderías, el programa de las actividades educativas y de enseñanza, el sistema de la jornada escolar y los métodos de evaluación.

Los resultados más destacables revelan los siguientes datos:

- El contenido de los programas de las guarderías en Egipto y en los demás países árabes es prácticamente el mismo.
- Existe cierta falta de coherencia entre los objetivos y los programas educativos de las guarderías en Egipto.
- El cumplimiento de los programas se centra en el ámbito cognitivo, mientras que la evaluación de los objetivos se basa en los resultados de pruebas de carácter cognitivo.

El estudio de Suleyman (1994) “Las guarderías en Arabia Saudí: Entre el presente y las expectativas del futuro” tuvo como objetivo principal evaluar la eficacia de las guarderías femeninas de niñas pertenecientes a la red de la Presidencia General en todo el reino. La muestra del estudio se compuso de 88 inspectores educativos, 109 directoras de jardines de infancia, 1115 maestras y 768 padres y tutores, entre los que se distribuyeron cuestionarios.

Los resultados destacaron los siguientes aspectos:

- El 39% de los inspectores, directoras y maestras contaban con una formación óptima en educación infantil.
- El 61% necesitaba formación en materia pedagógica debido a las insuficientes competencias educativas.
- El 52% de los encuestados afirmaba que el programa educativo actual en las guarderías no lograba una educación integral de los niños.

El estudio de Inaya (1995) titulado “Propuesta de sistema evaluativo a los niños en los jardines de infancia en el distrito de Nablus en Cisjordania” pretendía conocer la medida en que los miembros de la muestra estarían dispuestos a aceptar el sistema de evaluación propuesto en cuanto a sus baremos e indicadores. Por otra parte, pretendía

detectar las diferencias existentes en las respuestas de los individuos de la muestra según su profesión, nivel académico y años de servicio.

La población del estudio se constituyó por inspectoras, directoras y maestras de los jardines de infancia del distrito de Nablus. La investigadora empleó dos herramientas para la recogida de datos e informaciones necesarias: Las entrevistas personales y el análisis estadístico.

Los resultados del estudio demostraron un alto grado de implicación en las funciones desempeñadas por las directoras, las inspectoras y los maestros/as en los jardines de infancia. Por otra parte, el estudio subrayaba la inexistencia de diferencias en función del nivel académico, haciendo hincapié en la importancia de la experiencia laboral que influye directamente en el desarrollo óptimo de las competencias funcionales, especialmente porque la interacción con los infantes requiere de una experiencia y de unas competencias determinadas.

El estudio de Nafez (1998) titulado “La realidad de las guarderías palestinas según las directoras y las maestras de las guarderías de las ciudades del norte Cisjordania”. El objetivo del estudio fue conocer la realidad de las guarderías en las ciudades del norte Cisjordania (Salfit, Nablus, Jenín, Qalqiliya, y Tunkarem) según su programa: cómo se organizan, qué métodos de enseñanza, de administración son los más adecuados desde el punto de vista de las maestras y las directoras. Otro de sus objetivos fue conocer la influencia de ciertas variables sobre las maestras los estudios, como la ciudad, la ubicación de la guardería, el año en que se fundó la guardería, la experiencia en la enseñanza, y la situación social según las maestras y las directoras. La muestra del estudio se compuso de cuarenta y ocho guarderías de las ciudades del norte Cisjordania pertenecientes al Ministerio de Educación y la Enseñanza, cuarenta y ocho directoras, y ciento sesenta y dos maestras. Como herramienta de estudio se elaboraron varios cuestionarios, los resultados fueron los siguientes:

1- No existe un plan de estudios unificado para todas las guarderías palestinas. Falta de actividades y de un plan unificado para todas las guarderías palestinas.

2- Déficit en programas de formación para las maestras de las guarderías.

3-Falta de mobiliario y equipamiento en las guarderías. Algunas guarderías no disponen de espacios abiertos donde los niños pueden ejercer actividades

4-Falta de apoyo económico del Ministerio de Educación y Enseñanza.

El estudio de Al-Ahmad (1998) titulado “La realidad de los jardines de infancia palestinos en la región norte Cisjordania, según las directoras y los maestros/as”. El objetivo del estudio fue conocer la realidad de las guarderías en las ciudades del norte Cisjordania (Salfit, Nablus, Jenín, Qalqiliya, y Tulkarem), cada uno en función de su programa pedagógico-educativo: Cómo se organizan, los métodos de enseñanza aplicados, qué gestiones administrativas son las más adecuadas desde el punto de vista de los maestros/as y las directoras, etc. Otro de sus objetivos fue conocer la influencia de ciertas variables sobre el rendimiento y las competencias de enseñanza de los maestros/as (nivel de estudios, los años de experiencia en la enseñanza o la situación social de las mismas). La muestra del estudio se compuso de 48 jardines de infancia de las ciudades del norte Cisjordania pertenecientes al Ministerio de Educación y Enseñanza, 48 directoras y 162 maestras. Como herramienta de estudio se elaboraron varios cuestionarios, siendo las siguientes conclusiones las más destacables según Nafez:

- Inexistencia de un plan de estudios unificado para todos los jardines de infancia palestinos de la región norte de Cisjordania. Falta de actividades y de un plan unificado para todas las guarderías palestinas.

- Déficit en los programas de formación para los maestros/as de las guarderías.

- Falta de mobiliario y equipamiento en las guarderías. Algunas guarderías no disponen de espacios abiertos donde los niños puedan ejercer actividades lúdicas y educativas al aire libre.

- Falta de apoyo económico del Ministerio de Educación y Enseñanza.

El estudio de Ibrahim (2001) “Actividades integradas para los niños de los jardines de infancia en Egipto” fue emprendido para conocer las medidas educativas necesarias para un desarrollo integral de los infantes en los jardines de infancia. Pretendía definir el

método de enseñanza de mayor viabilidad aplicable para que los niños lleven a la práctica los conceptos aprendidos, así como la evaluación de la eficacia de dicho método en el desarrollo de las habilidades y la conducta en los niños del segundo curso de preescolar que componen la muestra. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque analítico-descriptivo y un método estadístico-experimental.

Los resultados del estudio revelaron que:

- No existen diferencias estadísticamente significativas entre la calificación media de los chicos y chicas en el segundo curso de preescolar en las actividades integradas, salvo en el caso de las actividades lingüísticas que las niñas mejor que los niños.
- Existen diferencias estadísticamente significativas respecto a los niveles de desarrollo cognitivo, afectivo y de aprendizaje entre los niños de segundo curso de preescolar.

El estudio de Alawi (2001), entre otros especialistas en educación preescolar en Yemen, titulado “Evaluación de la realidad de los jardines de infancia en la República de Yemen” tuvo como objetivo identificar los puntos débiles y las deficiencias del proceso educativo en las guarderías del país. La muestra del estudio se compuso de directoras, maestras y padres/tutores de los infantes.

La investigadora utilizó un cuestionario que se distribuyó entre los miembros de la muestra, obteniendo los siguientes resultados:

- Las infraestructuras destinadas a los jardines de infancia destacan por sus grandes espacios abiertos.
- Cada jardín de infancia dispone de una metodología funcional propia, tanto en las gestiones administrativas como en el desarrollo de su currículo pedagógico.
- Falta de personal educativo cualificado, de asistencia médica y psicológica, de equipamientos (especialmente los dedicados a actividades lúdicas y espacios verdes).
- Los autores consideran que el Ministerio de Educación debe implementar políticas hacia el desarrollo de la educación infantil en todos los sentidos.

El estudio de Al Makhdi (2001) denominado “Evaluación de la realidad de las guarderías en la República del Yemen” tuvo como objetivo descubrir los puntos débiles y las deficiencias del proceso educativo en las guarderías del Yemen. La muestra del estudio se compuso de directoras, maestras de guarderías, y tutores de niños. La investigadora utilizó un cuestionario que se repartió entre los miembros de la muestra obteniendo los siguientes resultados:

- 1- Las infraestructuras destinadas a las guarderías se distinguen por sus grandes espacios abiertos.
- 2- Cada guardería dispone de una metodología propia.
- 3- Falta de personal cualificado; de asistencia médica y psicológica, equipamientos, especialmente los dedicados a juegos y jardines.
- 4- Por todo ello, estudio considera que el Ministerio de Educación debe apoyar más a las guarderías

El estudio de Al-Kaiumi (2003) pretendía conocer la valoración de la medida en la que pueden aplicarse algunos criterios de gestión de la calidad total en las facultades de magisterio y educación del Sultanato de Omán, desde el punto de vista del personal administrativo y del profesorado. La muestra del estudio se constituyó con 44 administrativos y 137 profesores de las facultades de magisterio.

Los resultados demostraron que las diferencias en la posibilidad de implementar algunos conceptos de la gestión de la calidad total son más importantes en las variables de nivel académico y lugar de trabajo.

En la misma línea cabe el estudio de Al-Ghafiri (2004) titulado “La posibilidad de implementar la gestión de la calidad total en las escuelas de educación básica de titularidad pública en el Sultanato de Omán, según las previsiones de los directores de las escuelas”. La población del estudio se constituyó de 70 directores y directoras de las escuelas básicas del país.

Los resultados confirmaron que la posibilidad de implementar dicha gestión es elevada, además de señalar la existencia de diferencias estadísticamente significativas relativas a

la variable de género. Por otra parte, no se han apreciado diferencias estadísticamente significativas respecto a la variable de nivel académico.

El estudio de Al-Hussein (2003) titulado “Estudio analítico-evaluativo de los jardines de infancia en Siria, a la luz de la estrategia árabe de la educación en la etapa preescolar”. La muestra del estudio se compuso de 124 maestras en 62 jardines de infancia repartidos por varias ciudades del país, especialmente en Damasco, la provincia de Alepo en el norte del país y la provincia de Latakia en el oeste.

Los resultados del estudio demostraron que la mayoría de las infraestructuras de las guarderías no reúnen las condiciones básicas de calidad, ni tampoco han sido diseñadas y optimizadas especialmente para ser centros de educación para infantes. A ello se añade el hecho de que las políticas y las directrices establecidas por Ministerio de Educación y Enseñanza para regular el funcionamiento y la gestión de los jardines de infancia presentaban deficiencias importantes en su implementación, así como unos niveles bajos de formación y cualificación entre el personal educativo para el desarrollo óptimo de las competencias de enseñanza en los centros.

El estudio de Sakr (2006) titulado “El grado de aplicación los criterios de calidad total en las facultades de magisterio del Reino de Arabia Saudí”, tenía como objetivo conocer el grado de aplicación de los criterios de calidad de gestión en dichas facultades, en función de las variables independientes, del desarrollo propuesto para la gestión de la calidad total y el interés de los supervisores educativos en su aplicación. La muestra del estudio se compuso de 814 supervisores.

Los resultados demostraron que el grado de aplicación de dichos criterios en la gestión era intermedio y que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias aritméticas relativas al nivel académico, la experiencia y la especialidad de los supervisores. A la luz de los resultados obtenidos, la población de estudio mostró un interés especial por la aplicación del sistema de gestión de la calidad total.

3.3. Estudios sobre Educación Infantil en Jordania

El estudio de Ubaid (1982) titulado “Las respuestas emocionales de los niños en la práctica educativa” pretendió contestar a las siguientes cuestiones:

¿Cuáles son los métodos prácticos que llevan a cabo los docentes en los jardines de infancia para el desarrollo de la sensibilidad locomotora, social, emocional, mental e intelectual de los niños?

¿Difieren las prácticas en los jardines de infancia en función de su composición social, el nivel académico de los maestros/as, la actitud o la experiencia de las mismas?

La muestra del estudio se compuso de 180 maestras escogidas aleatoriamente de ciudad de Ammán y su provincia, y de la zona de Zarka, lo que constituye el 34% de la población del estudio.

Los resultados del estudio apuntan la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de prácticas relativas a la sensibilidad locomotora, social y emocional en función de la situación social, nivel académico y experiencia laboral de los maestros/as. Los resultados señalaron también que existen diferencias estadísticamente significativas en lo relativo a las prácticas cognitivas intelectuales. La diferencia surgió como resultado del efecto de las variables situación social y experiencia profesional en los jardines de infancia. Por otra parte, el nivel académico y la conducta no influyeron en las prácticas de tipo mental e intelectual.

El estudio de Ouda y otros (1987) “La realidad de los jardines de infancia en la ciudad de Irbid (Jordania)”, pretendía evaluar la realidad de los jardines de infancia en la segunda ciudad jordana más importante. La muestra del estudio se compuso de 56 jardines de infancia de la ciudad de Irbid, en las que el investigador distribuyó un cuestionario entre las directoras.

Los resultados del estudio apuntaron:

- Existe un interés creciente del sector privado en la creación masiva de jardines de infancia, aun sin contar con instalaciones y equipamiento adecuados para ello.
- Existencia de unos currículos educativos y libros especializados en la práctica educativa en la mayoría de los centros.

- Las actividades que se desarrollan en las guarderías sólo comprenden ejercicios de tipo mental-intelectual, sin tomar en consideración otros métodos y facetas del proceso enseñanza-aprendizaje.

El estudio de Al-Khatib (1989) denominado “Comparación entre el sistema de los jardines de infancia en Jordania y los sistemas de la Unión Soviética, Japón y Egipto”. Pretendía proponer un sistema para los jardines de infancia de Jordania a raíz de la comparación con los sistemas aplicados en la Unión Soviética, Japón y Egipto, y evaluar la posibilidad de implantar en Jordania las prácticas exitosas en cada uno de los otros países. La muestra del estudio se compuso de varios jardines de infancia en Jordania. La herramienta principal del estudio consistió en un cuestionario para estudiar la realidad del sistema educativo en los jardines de Jordania.

Los resultados del estudio destacaron los siguientes aspectos:

- La importancia de considerar la fase preescolar como una etapa de enseñanza dentro del sistema educativo.
- La importancia de unificar los objetivos generales de los jardines de infancia.
- Hacer de la educación preescolar una etapa esencial y básica para todos los niños y elaborar planes de expansión para aumentar el número de guarderías.
- Resulta muy necesario que los maestros/as y las directoras de las guarderías reciban una formación específica en materia educativa infantil, preferentemente de rango universitario.
- Cumplir con la normativa de requisitos mínimos en lo relativo a las infraestructuras y medidas de seguridad, especialmente los patios y zonas de juego.

El estudio de Sharairi (1993) “Estudio sobre los jardines de infancia en Jordania. Su realidad, gestión y supervisión”. El objetivo del estudio fue conocer la situación de las guarderías en Jordania. La muestra del estudio se compuso de 250 guarderías de las ciudades de Ammán, Irbid, Al Balkae y Zarka. La herramienta principal del estudio se componía de un cuestionario dirigido a las directoras de los jardines de infancia.

Los resultados del estudio se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- Existen diferencias en cuanto al número de jardines de infancia que hay en cada una de las cuatro ciudades.
- Los maestros/as tienen distinta formación académica y diferentes años de experiencia laboral.
- Existen diferencias entre los jardines de infancia en cuanto a la necesidad de recursos educativos.

El estudio de Al-Surur (1999) “La enseñanza preescolar en Jordania” tuvo como objetivo describir la educación preescolar en Jordania en lo relativo a la metodología aplicada, la labor de los maestros/as, y las características del equipamiento e infraestructuras. La muestra del estudio se compuso de 129 jardines de infancia, y la herramienta principal del estudio consistió en cinco formularios para recoger datos acerca de los maestros/as, el flujo de trabajo en el aula, las actividades en clase y el equipamiento e instalaciones de los centros.

Los resultados del estudio apuntaron tres aspectos clave:

- El 60% de los maestros/as participaron en cursos universitarios de formación para la enseñanza infantil.
- Los maestros/as emplean los cuentos, las representaciones teatrales, los juegos y música como estrategias principales para la enseñanza.
- La mayoría de los niños no practican ejercicios físicos, ni dentro de las aulas ni en los patios al aire libre, debido a la falta de instalaciones y espacios destinados para tal efecto.

El estudio de Jury (2003) titulado “La necesidad de formación del equipo docente de las guarderías en Jordania” pretendió determinar dichas necesidades de las directoras y maestras. La muestra del estudio se compuso de 576 directoras y maestras de las ciudades jordanas de Ammán, Arbad, y Azzarka. a las que se administro una encuesta. Los resultados del estudio demostraron la existencia de varias necesidades relativas a la

formación de las maestras y directoras tales como la capacidad de comunicación, las relaciones sociales, la planificación, la gestión, y la capacidad de manejar la metodología, así como la organización del proceso de la enseñanza. Por otra parte, demostraron la inexistencia de diferencias en la incidencia nivel académico y a la experiencia en la docencia. Por último, demostraron la existencia de diferencias el lugar de la escuela.

El estudio de Khoury (2003) titulado “La necesidad de formación específica para el personal educativo en los jardines de infancia en Jordania” pretendió determinar y detectar dichas necesidades de carácter formativo en las directoras y los maestros/as. La muestra del estudio se compuso de 576 directoras y maestras de las ciudades jordanas de Ammán, Irbid y Zarka, entre las que se distribuyó una encuesta.

Los resultados del estudio demostraron la existencia de varias necesidades relativas a la formación de los maestros/as y directoras, tales como la capacidad de comunicación, las relaciones sociales, la planificación, la gestión y la capacidad de manejar la metodología, así como la organización del proceso de la enseñanza. Por otra parte, demostraron la inexistencia de diferencias derivadas de las variables nivel académico y experiencia en la docencia. Por último, demostraron la existencia de diferencias derivadas de la variable relativa a la localización de la escuela.

Otro estudio (Sobh y Ajlouni, 2003) consistió en conocer los efectos de la utilización de programas informatizados en la enseñanza de las matemáticas en las calificaciones obtenidas por los niños de último curso de educación infantil (5-6 años) en la ciudad de Ammán durante el curso 1999/2000.

Se escogieron 60 niños y niñas como muestra y como herramientas de estudio un programa de enseñanza informatizada, y un cuestionario para medir las actitudes y tendencias de los niños en el uso de las tecnologías adaptadas a la enseñanza infantil en su aprendizaje.

De los resultados obtenidos se dedujo que la variable sexo no es un factor determinante a la hora de hablar del método de enseñanza (tradicional o informatizado), ni en las orientaciones del niño en general hacia el uso de las tecnologías en el proceso de

enseñanza-aprendizaje en el aula.

En el mismo año se realizó un estudio (Ouda, 2003) dirigido a conocer los efectos de la implantación de los medios tecnológicos modernos de comunicación en los métodos y técnicas de aprendizaje de los infantes (experiencia directa, observación contemplativa, experimentación activa y conceptos abstractos) de los alumnos en los centros de educación secundaria en Jordania, a través de una aplicación software para la enseñanza infantil.

La muestra consistía en 70 alumnas (5-6 años) del Centro de Educación Infantil *Ain Jalut* de Ammán en dos grupos experimentales: 35 alumnas en un grupo experimental y 35 en un grupo de control.

Los resultados de la aplicación de los nuevos *software* mostraron la superación del grupo experimental que llegó a alcanzar el cuarto nivel de aprendizaje (asimilación de conceptos abstractos), frente al grupo de control que tan sólo alcanzó el segundo nivel de aprendizaje (observación contemplativa).

El estudio de Abu-Kaddis (2011) titulado “Estudio evaluativo del plan de estudios nacional aplicado a los jardines de infancia públicos en Jordania” pretendía conocer la aplicación de los planes de estudio nacionales en las guarderías públicas de Jordania desde el punto de vista de los maestros/as y directoras de las guarderías, así como analizar los puntos fuertes y los puntos débiles existentes en dicho plan de estudios. La muestra del estudio se compuso de 74 jardines de infancia públicos, en los cuales ha sido aplicado el plan nacional de estudios.

Los resultados más destacables señalan que:

- Los maestros/as y las directoras están satisfechas de los resultados obtenidos de la aplicación del plan de estudios nacional en sus centros.
- El plan de estudios en los jardines de infancia es completo y variado, sin embargo, requiere de ciertos ajustes.

3.4. Resumen de los estudios anteriores

Tras la exposición de los estudios anteriores, tanto los realizados por autores árabes como los extranjeros, podemos sintetizar los problemas que mayormente predominan en la mayoría de los jardines de infancia:

- Problemas infraestructurales y de mobiliario.
- Ausencia de medios y de material docente en las aulas.
- El número de libros en las aulas y el número de asignaturas que cursan los niños es insuficiente en relación con la cantidad de objetivos fijados para esta etapa educativa.
- Gran parte de los maestros/as y directoras de los jardines de infancia no cuentan con la cualificación adecuada para ejercer las competencias de enseñanza en E.I. Ausencia de formación continua en materia de educación infantil.
- Existencia de notables diferencias entre los maestros/as en cuanto a su nivel académico y los años de experiencia profesional en entornos educativos.
- La necesidad de tener en cuenta la fase preescolar como una etapa educativa esencial y básica dentro del sistema educativo.
- Las políticas estatales y la sociedad en general deben reconocer y valorar el papel de los profesionales de la E.I. como agentes esenciales en el correcto desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños para las etapas educativas posteriores.

En definitiva, los estudios anteriores han supuesto un gran aporte para la definición del ámbito de la investigación y el marco teórico del presente estudio, así como en el diseño y desarrollo del cuestionario, y la posterior recogida y análisis de los resultados obtenidos.

A su vez, los estudios anteriores han servido como referencia en la tarea de conocimiento de la realidad de los jardines de infancia y en su evaluación, así como su efecto en el proceso educativo del proceso enseñanza-aprendizaje en estos centros.

No obstante, el presente estudio difiere de los estudios anteriores en varios factores clave, especialmente en lo que se refiere al marco temporal de evaluación de la actividad de los jardines de infancia objeto de estudio, (la década comprendida entre los años 2000 y 2010) y el hecho de estudiar y evaluar exclusivamente la calidad de la educación infantil en todas sus facetas en los jardines de infancia de titularidad pública en Jordania.

Amairah realizó en (2003) un estudio en varias escuelas de la UNRWA en Jordania (Agencia de la ONU para los refugiados de Palestina) consistente en una encuesta a maestros y maestras, para conocer sus opiniones sobre la aplicación de las TIC en los centros de enseñanza infantil (dispositivos de presentación, proyectores, etc.) así como las dificultades en su aplicación en el aula.

Amairah buscaba entender en qué grado las variables de sexo, experiencia profesional o nivel de estudios de los maestros influyen en las opiniones de los mismos en la aportación de las tecnologías en la educación infantil, y el grado de usabilidad de éstas en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula infantil

Se diseñó un cuestionario como herramienta, además de un total de 175 maestros y maestras como muestra de estudio, representando el 17,3 % del personal docente.

Los resultados fueron positivos indicando una tendencia general de los profesores hacia la introducción de las nuevas técnicas tecnológicas en el aula, siendo variables como el sexo o la experiencia profesional factores no influyentes en los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV
METODOLOGÍA Y ANÁLISIS
ESTADÍSTICO

4.1. Metodología.

Este apartado va a consistir en una discusión de los resultados del estudio que hemos realizado, y que tenía como objetivo identificar la realidad de la educación infantil en Jordania.

El estudio se basa en un método evaluativo descriptivo, que indaga en la evaluación u opinión de un grupo de los maestros/as de guarderías públicas seleccionadas al azar en las tres provincias donde se ha realizado el estudio.

Las tres provincias seleccionadas son Amman, Jerash, y Al-Mafraq, el tiempo durante el cual se ha hecho la encuesta es el curso escolar 2015-2016. El número total de maestros/as de educación infantil en estas tres provincias es de 300 maestras según las estadísticas del Ministerio de Educación y de la Enseñanza de Jordania.

El análisis estadístico de los datos obtenidos se ha hecho con el programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

4.1.1. Muestra:

La muestra del estudio ha sido seleccionada de forma aleatoria.

La muestra del estudio se compuso de los maestros/as de las guarderías pertenecientes a las Direcciones de enseñanza de las ciudades de Amman, Jerash, y Al-Mafraq (ciudad, pueblo, campamento y desierto).

La elección de estas tres provincias tiene como objetivo realizar un corte por la realidad socioeconómica de Jordania que incluya los tres espacios socioeconómicos característicos del país, ciudades, pueblos, campamentos y desierto.

El número de individuos es de 143 maestros/as que representa el 48% de la población objeto del estudio. Hemos querido acercarnos al 50% del total de la población, seleccionado de forma aleatoria para ser la más representativa posible, lo cual da más precisión y consistencia al estudio estadístico.

4.1.2. Herramienta:

Tomando en cuenta una serie de estudios sobre la realidad de la educación infantil en Jordania, Ahmad Aouda, y otros (1987), Khaled Sharairi (1992), Nafez Al Ahmad (1998), Salwa Al Makhdi (2001). La investigadora elaboró un cuestionario adaptado a la realidad de las guarderías públicas en Jordania que contiene una lista de los aspectos reseñados en el capítulo anterior y los estudios antes citados.

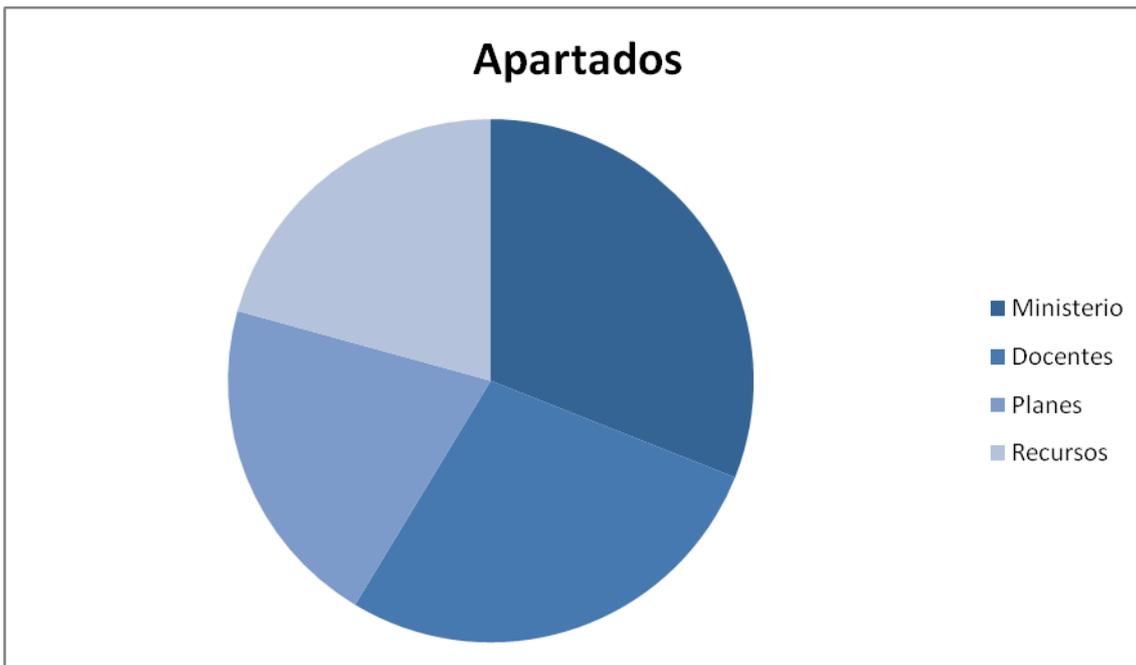
La significación, composición y terminología del cuestionario fue validada por los expertos en este terreno tanto del Ministerio de Educación y de la Enseñanza, como de distintas universidades jordanas.

Para asegurar la veracidad del contenido, la investigadora expuso las herramientas ante un tribunal formado por miembros del Ministerio de Educación y de la Enseñanza, la facultad de educación de la Universidad de Yarmuk, la Universidad de Al Albait, y la Universidad de Al-Hashimia. Los miembros del jurado repasaron el cuestionario leyendo todos sus apartados, para que finalmente pudiesen dar su opinión. El grado de aceptación fue de 8 sobre 10, y en base a esas opiniones la investigadora elaboró su herramienta de estudio compuesta por veintinueve apartados repartidos entre cuatro áreas de investigación.

El cuestionario final contiene veintinueve apartados repartidos entre cuatro aspectos como aparece en la siguiente tabla:

Campo de estudio	Número de apartados
Ministerio de educación y de la enseñanza	9
Profesores	8
Planes de estudio	6
Instalaciones, recursos, y facilidades	6

Tabla 4: Ámbitos de estudio (escala) y número de apartados que contienen



4.1.3. Fiabilidad de la herramienta:

Para comprobar la fiabilidad y estabilidad de los resultados obtenidos con la herramienta aplicada (el cuestionario, encuesta) se han utilizado varios métodos:

Se ha llevado a cabo la comprobación de la encuesta repitiendo el experimento aplicándola sobre una muestra de 20 maestras que no formaban parte de los individuos de la muestra objetivo. Entre ambas encuestas hubo un periodo temporal de dos semanas. Se calculó el coeficiente de correlación y se sopesaron las respuestas de ambas encuestas y las respuestas de la encuesta en general. El valor del coeficiente de correlación fue de 0.80, el cual, se considera aceptable para la finalidad del presente estudio.

Para asegurar la estabilidad de la herramienta de estudio se ha calculado su coeficiente de estabilidad según el método de consistencia interna mediante la ecuación alfa de Cronbach para las áreas de estudio y la herramienta como unidad. También se han calculado los coeficientes de correlación de cada uno de los apartados y se ha comparado con el coeficiente de correlación global de la muestra de 20 maestras externa

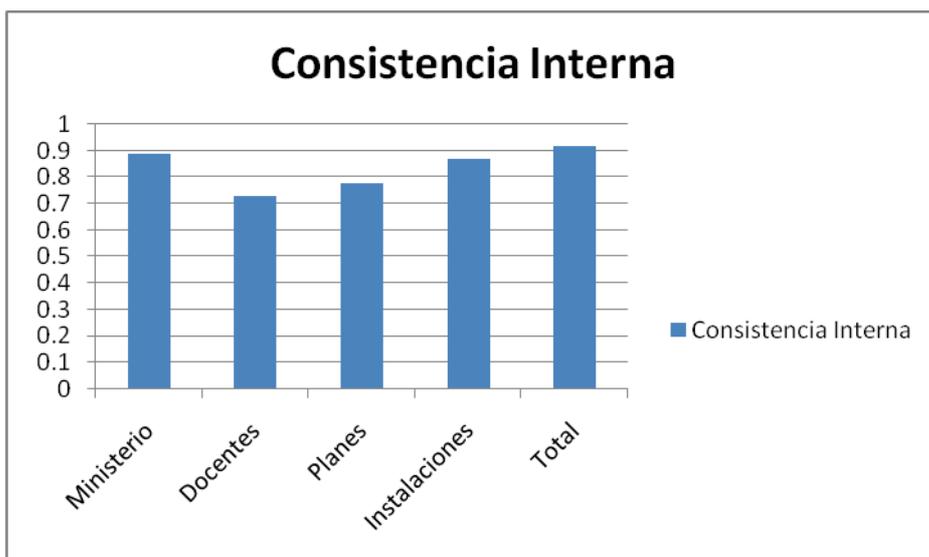
a la muestra real y de la que hemos hablado anteriormente, siendo los resultados un indicativo de la fiabilidad en cuanto a que compara los coeficientes de cada apartado con el coeficiente de correlación global de la muestra externa, con los coeficientes del ámbito al que pertenece, y con el coeficiente de correlación global de la herramienta.

a) Alfa Cronbach

Comencemos con la valoración de la consistencia interna mediante la ecuación Alfa de Cronbach. Los valores del alfa Cronbach oscila entre 0,73 y 0,92, estas proporciones se consideran válidas para la finalidad del estudio. En la siguiente tabla se muestran los resultados:

Área de estudio	Consistencia interna
Ministerio de Educación y de Enseñanza	0.89
Maestros	0.73
Planes de estudio	0.78
Instalaciones, recursos y facilidades	0.87
La herramienta como unidad	0.92

Tabla 5: Coeficiente de consistencia interna de Cronbach para las áreas de estudio y la herramienta como unidad.



b) Coefficientes de correlación de los apartados con los ámbitos y la herramienta en su totalidad

También analizamos los coeficientes de correlación entre cada uno de los apartados con la herramienta total y con cada uno de los ámbitos al que pertenece el apartado, obteniéndose estos resultados:

Número del Apartado	Coefficiente de correlación con el ámbito al que pertenece	Coefficiente de correlación con la herramienta global
1.	.82(**)	.67(**)
2.	.72(**)	.53(**)
3.	.74(**)	.59(**)
4.	.82(**)	.58(**)
5.	.67(**)	.48(**)

6.	.74(**)	.58(**)
7.	.66(**)	.54(**)
8.	.77(**)	.65(**)
9.	.71(**)	.55(**)
10.	.58(**)	.45(**)
11.	.37(**)	.32(**)
12.	.60(**)	.41(**)
13.	.64(**)	.44(**)
14.	.72(**)	.44(**)
15.	.70(**)	.57(**)
16.	.69(**)	.48(**)
17.	.58(**)	.38(**)
18.	.67(**)	.55(**)
19.	.68(**)	.53(**)
20.	.74(**)	.61(**)
21.	.80(**)	.71(**)
22.	.58(**)	.52(**)
23.	.66(**)	.57(**)
24.	.85(**)	.65(**)
25.	.85(**)	.65(**)

26.	.74(**)	.63(**)
27.	.78(**)	.64(**)
28.	.88(**)	.65(**)
29.	.62(**)	.59(**)

(*) Estadísticamente significativo a un nivel de significación ($\alpha = 0,05$).

(**) Estadísticamente significativo a un nivel de significación ($\alpha = 0,01$).

Tabla 6. Coeficientes de correlación entre cada apartado con la herramienta global y con los ámbitos a los que pertenecen.

La tabla muestra los coeficientes de correlación entre cada uno de los apartados que componen el cuestionario y los ámbitos de estudio a los que pertenecen, y éstos oscilan entre 0.32 y 0.67. Por otro lado, los coeficientes de correlación entre los apartados y la herramienta en su conjunto han oscilado entre los valores 0.37 y 0.88.

Todos los factores de correlación obtenidos para los diferentes apartados son aceptables y estadísticamente significativos, por lo que no se ha eliminado ninguno de los apartados.

El coeficiente de correlación más alto corresponde al apartado 28 (¿Valore la adecuación del material de aprendizaje a las necesidades de los niños?) y el más bajo al apartado 11 (¿Se lleva a cabo la comunicación con los padres y tutores de los niños para facilitar su aprendizaje y su desarrollo?)

c) Coeficientes de correlación entre los diferentes ámbitos del estudio y con la herramienta en su totalidad

Ministerio de Educación y de Enseñanza	Maestros	Planes de estudio	Instalaciones, recursos y facilidades	Total
--	----------	-------------------	---------------------------------------	-------

Ministerio de Educación y de Enseñanza	1				
Maestros	.330(**)	1			
Planes de estudio	.499(**)	.571(**)	1		
Instalaciones, recursos y facilidades	.460(**)	.465(**)	.711(**)	1	
Total	.782(**)	.721(**)	.842(**)	.814(**)	1

(**) Estadísticamente significativo a un nivel de significación ($\alpha = 0,01$).

Tabla 7. Coeficientes de correlación entre los diferentes ámbitos del estudio y con la herramienta en su totalidad

Todos los factores de correlación obtenidos para los diferentes ámbitos son aceptables y estadísticamente significativos, por lo que no se ha eliminado ninguno de ellos.

4.1.4. Variables independientes del estudio.

4.1.4.1. La formación académica de los maestros/as de las guarderías, y puede ser.

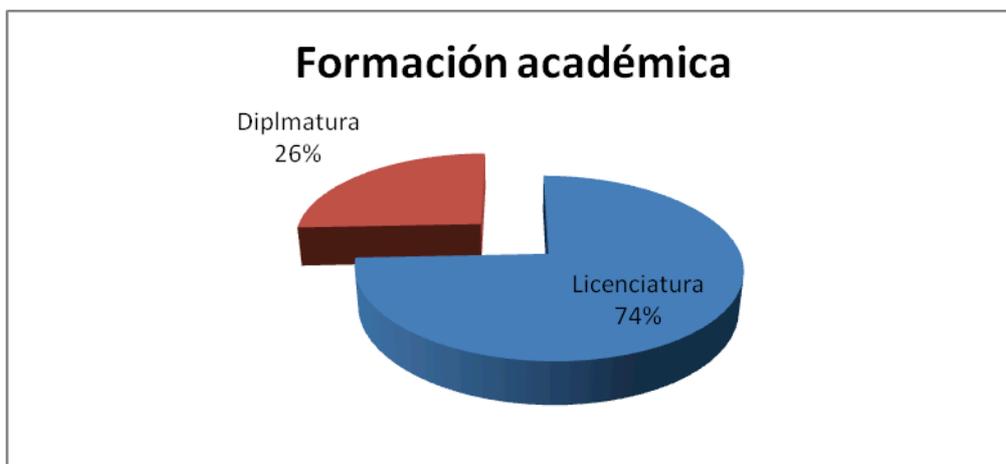
1-Diploma (colegio comunitario)

2- Licenciatura (universidad)

	Grupos	Frecuencia	Porcentaje
Formación académica	Licenciatura	106	74.1
	Diploma	37	25.9

TOTAL		143	100.0
-------	--	-----	-------

Tabla 8: Frecuencias y porcentajes según la formación académica de los docentes encuestados



En cuanto a la variable de la formación académica de los maestros/as encuestados, encontramos que la mayoría, alrededor de un 75%, son licenciados universitarios, mientras que sólo un 25% ejercen con una diplomatura de Enseñanza Infantil. Comprendemos que esta diferencia se debe a la evolución de la profesión. Los maestros/as comprenden que la formación es importante y es la base para un buen ejercicio de la profesión; el educador cada vez mejor formado ha ido ocupando poco a poco el lugar que ocupaba el “cuidador” típico de las antiguas guarderías.

4.1.4.2. Experiencia como docente:

Abarca dos niveles:

1- De 1 a 5 años.

2- Más de 5 años.

	Grupos	Frecuencia	Porcentaje
Experiencia	Entre 1 y 5 años	69	48.3

	De 6 a 10 años	51	35.7
	Más de 10 años	23	16.1
TOTAL		143	100.0

Tabla 9: Frecuencias y porcentajes según los años de experiencia de los docentes encuestados



El porcentaje más alto de la distribución de los encuestados, de acuerdo con la variable de años de experiencia como docente, corresponde al periodo de experiencia entre 1 y 5 años, con un 56%, muy próximo al 42% de los encuestados con años de experiencia entre 6 y 10 años. El porcentaje más bajo (2%) corresponde a los maestros/as con más de 10 años de experiencia.

Resulta muy relevante, desde el punto de vista de la investigadora, el hecho de que la mayoría de los encuestados en función de la variable “años de experiencia” tengan una experiencia inferior a los 5 años en el campo de la enseñanza infantil. Ello despunta que las raíces de la educación infantil en Jordania en general son muy recientes. Otra razón que explica este fenómeno es la edad de los docentes: la edad temprana de comienzo de la carrera de docencia y la obligada jubilación a los sesenta años de los maestros en Jordania. Esto hace que la proporción de docentes con menos años de experiencia sea mucho mayor que la de los docentes más experimentados.

4.1.4.3. La ubicación de la escuela:

Tres localizaciones:

Amman , Al Mafrek, Jerash



Mapa político del Reino de Jordania, (Fuente: Emapsworld. Disponible en <http://www.emapsworld.com/jordan-political-map.html>)

	Grupos	Frecuencia	Porcentaje
Zona	Al Mafrek	50	35.0
	Amman	38	26.6
	Jerash	55	38.4

TOTAL		143	100.0
-------	--	-----	-------

Tabla 10: Frecuencias y porcentajes según las provincias donde se encuentra el centro de educación infantil



La distribución de los maestros/as encuestados entre las provincias seleccionadas como objetivo de nuestro estudio es equitativa, lo cual se ha pretendido a la hora de determinar el número de encuestados. Una distribución próxima en cada una de las localizaciones (cerca de la tercera parte de los encuestados, un 33.3% del total) es la mejor manera de obtener una muestra representativa. Las mínimas variaciones se deben a que hemos respetado la mayor o menos proporción de maestros/as de educación infantil en cada provincia. Así en Jerash hemos encuestado a 55 maestros porque es la provincia con mayor número de maestros de las tres, seguida de Al-Mafraq de la que seleccionamos 50 maestros y finalmente Amman en la que fueron encuestados 38.

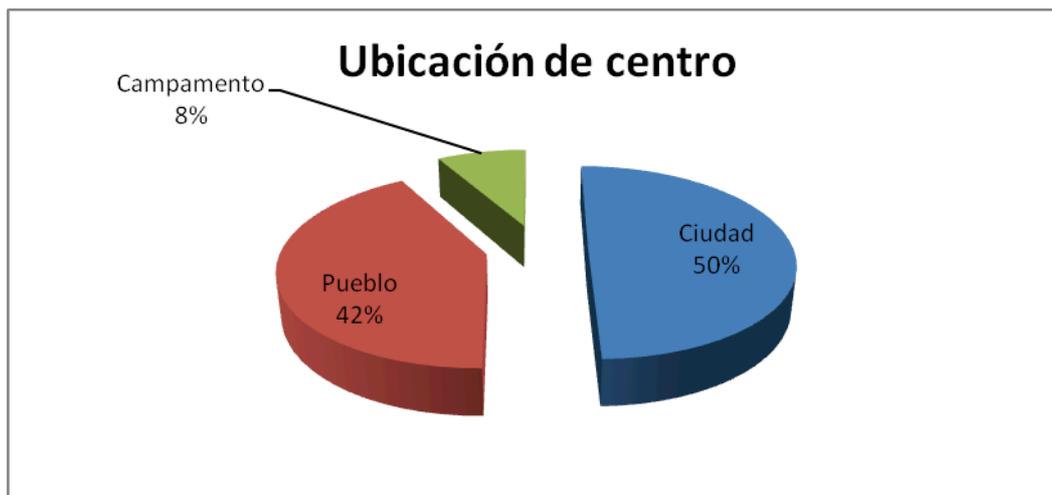
4.1.4.4. El entorno de la escuela:

Ciudad, pueblo, campamento/desierto.

	Grupos	Frecuencia	Porcentaje
Ubicación del centro	Ciudad	71	49.7
	Pueblo	60	42.0
	Campamento	12	8.3

TOTAL		143	100.0

Tabla 11: Frecuencias y porcentajes según el entorno en que está el centro de educación infantil



Observamos que los campamentos de refugiados son los que están representados con el menor porcentaje de encuestados, sólo un 8%, mientras que la fracción de maestros encuestados en los pueblos ha sido de un 42% y de un 50% en las ciudades, todos ellos distribuidos entre las tres provincias objeto de estudio. Estos porcentajes son representativos y reflejan la realidad de la educación infantil. Las urbes, seguidas muy de cerca por los pueblos, disfrutan de unos servicios educativos cercanos y abundantes, mientras que los campamentos carecen de ellos.

4.2. Análisis estadístico:

Se ha establecido un sistema de respuesta basado en la escala de Likert de cinco puntos, en el cual la correspondencia es la siguiente:

- Totalmente de acuerdo con el enunciado: 5,
- De acuerdo con el enunciado: 4,
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo con el enunciado: 3,

- En desacuerdo con el enunciado: 2,
- Totalmente desacuerdo con el enunciado: 1.

Del tratamiento estadístico de las respuestas obtenidas mediante este método de evaluaciones sumarias, obtendremos valores medios que usaremos para sacar conclusiones generales sobre los diferentes puntos del cuestionario.

Para contestar a las preguntas del estudio, la investigadora utilizó un grupo de pruebas estadísticas en función de la naturaleza de cada pregunta, lo cual, se explica a continuación:

Para contestar a la primera pregunta se han procesado las contestaciones de los maestros/as a las preguntas de los cuestionarios con el programa SPSS para cada uno de los ámbitos del estudio y para cada uno de sus apartados.

Y para evaluar las respuestas de la muestra del estudio, se ha empleado el siguiente baremo estadístico:

- 1,00 – 2,49. Bajo grado.
- 2,50 – 3,49. Grado medio.
- 3,50 – 5,00. Grado alto.

De este modo, la importancia de cada uno de los apartados se evalúa de la siguiente forma:

- Un apartado cuya media aritmética se encuentra entre 3,50 y 5,00, significa que el grado de valoración de la maestra al apartado en cuestión es elevada.
- Un apartado cuya media aritmética se encuentra entre 2,50 y 3,49, significa que el grado de valoración de la maestra al apartado en cuestión es medio.
- Un apartado cuya media aritmética se encuentra entre 1,00 y 2,49, significa que el grado de valoración de la maestra al apartado en cuestión es bajo.

Para contestar a las preguntas segunda, tercera, cuarta, y quinta se ha procedido con el cálculo de las medias aritméticas de las estimaciones de los miembros de la muestra de estudio, y se ha empleado el análisis individual para apreciar las diferencias entre las preguntas del estudio y entre sus variables. Se ha establecido el índice $\alpha=0,05$ para valorar la significación estadística, y en caso de existencia de diferencias estadísticamente significativas entre variables independientes, se ha utilizado el método de Tukey para los contrastes a posteriori para determinar los grupos que difieren de los demás de una forma estadísticamente significativa.

4.2.1. Análisis descriptivo de frecuencias. Medidas centrales.

	N		Medi a	Median a	Desviació n típica	Varianz a	Mínim o	Máxim o
	Vál ido s	Inv álid os						
¿El Ministerio fomenta programas destinados a las guarderías?	143	0	3.10	3.00	.685	.469	1	4
¿El Ministerio promociona el uso de las guarderías entre la población?	143	0	3.16	4.00	.577	.333	1	4
¿El Ministerio concede suficiente importancia a la etapa preescolar?	143	0	3.05	3.00	.685	.469	1	4
¿Cómo evalúa los programas de la E.I. del Ministerio?	143	0	3.15	4.00	.731	.535	1	4

¿El Ministerio se interesa por la formación inicial de los maestros/as?	143	0	3.13	3.00	.684	.468	1	4
¿Cómo evalúa la planificación global de la E.I. por el Ministerio?	143	0	3.09	3.00	.701	.492	1	4
¿Los planes y programas del Ministerio incluyen a las niñas y niños con necesidades especiales?	143	0	2.72	3.00	.859	.738	1	4
¿Cómo evalúa la financiación e infraestructuras provistas por el Ministerio para la E.I.?	143	0	2.81	3.00	.731	.535	1	4
¿El programa de las guarderías públicas se asemeja al programa del sector privado?	143	0	2.63	3.00	.878	.770	1	4
¿Existen contenidos especializados en E.I en los planes universitarios?	143	0	3.22	4.00	.779	.608	1	4
¿Los maestros/as que ejercen en E.I. tienen la	143	0	2.58	2.00	.930	.865	1	4

especialidad en E.I.?								
¿Los docentes universitarios del área de E.I. están suficientemente especializados?	143	0	3.01	3.00	.731	.535	1	4
¿El inspector de los maestros/as de las guarderías está especializado?	143	0	3.06	3.00	.714	.510	1	4
¿Los maestros/as de E.I. planifican la jornada escolar con eficacia?	143	0	3.20	3.00	.708	.501	1	4
¿Los maestros/as de E.I. conocen los principios básicos de la enseñanza infantil?	143	0	3.20	3.00	.620	.384	1	4
¿Los maestros/as de E.I. aplican diferentes estrategias de enseñanza?	143	0	3.24	3.00	.641	.412	1	4
¿Se lleva a cabo la comunicación con los padres y tutores de los niños para facilitar su aprendizaje y su desarrollo?	143	0	3.27	4.00	.641	.411	1	4

¿Los responsables de la redacción de la metodología son los encargados de la educación de los niños??	143	0	3.00	3.00	.605	.366	1	4
¿En los planes de estudio existe un apartado dedicado a la etapa	143	0	3.00	3.00	.581	.338	1	4
¿Se usa material didáctico informático?	143	0	2.85	3.00	.855	.732	1	4
¿La metodología aplicada y el material académico son coherentes con las edades de los niños?	143	0	3.18	3.00	.678	.460	1	4
¿La metodología de las guarderías de Jordania se actualiza periódicamente?	143	0	2.85	3.00	.660	.436	1	4
¿La metodología se basa en juegos educativos?	143	0	3.24	3.00	.584	.341	2	4
¿Valore la adecuación del tamaño de las aulas?	143	0	2.83	3.00	.850	.723	1	4
¿Valore la	143	0	3.01	3.00	.722	.521	1	4

seguridad de la escuela?								
¿Valore la adecuación del material de aprendizaje a las necesidades de los niños?	143	0	2.73	3.00	.804	.647	1	4
¿Los materiales y recursos educativos son seguros?	143	0	3.15	3.00	.585	.342	2	4
¿Valore los espacios abiertos para los niños?	143	0	2.81	3.00	.813	.661	1	4
¿Se lleva a cabo el uso de los ordenadores en función de la etapa preescolar?	143	0	2.75	3.00	.736	.542	1	4
Ministerio del Educación y Enseñanza	143	0	2.98	3.00	.535	.286	1	4
Maestros	143	0	3.10	3.00	.431	.185	1	4
Metodología y programas	143	0	3.02	3.00	.458	.210	2	4
Instalaciones, recursos y facilidades	143	0	2.88	3.00	.593	.351	1	4
Totalidad de la herramienta	143	0	3.00	3.00	.395	.156	2	4

Tabla 12. Análisis estadístico de frecuencias y medidas centrales

El estadístico mediana nos va a señalar la opción más elegida por parte de los docentes como respuesta a cada una de las preguntas. Las respuestas estaban fijadas entre 1-totalmente en desacuerdo y 5-totalmente de acuerdo. Lo primero que observamos es que las respuestas extremas, 1 y 5 no aparecen entre las medianas de las respuestas, lo que significa que no sea han elegido por numerosos maestros. La mediana más frecuente es la 3-ni de acuerdo ni en desacuerdo (24 sobre 29 preguntas, cerca del 83%), seguida de 4-de acuerdo (4 sobre 29 preguntas, cerca del 14%) y el 2-en desacuerdo sólo aparece una vez (1 sobre 29 preguntas, 3%).

Las preguntas que ha recibido las medianas más altas, 4, son:

¿El Ministerio promociona el uso de las guarderías entre la población?

Como vimos en el marco teórico, el Reino de Jordania ha puesto un especial interés en la Educación Infantil desde su creación. Numerosos proyectos, como el Proyecto de Desarrollo de la Educación Preescolar y el Proyecto para la infancia y la Tecnología entre otros, muestran a los padres la importancia de esta fase educativa, promocionando así la Educación Infantil y el uso de las guarderías.

¿Cómo evalúa los programas de la E.I. del Ministerio?

Continuos proyectos educativos, como el Proyecto de Desarrollo de la Educación Infantil y el Proyecto para la Infancia y la Tecnología, pretenden mejorar los programas educativos de la Educación Infantil, lo cual es considerado positivamente por parte de los docentes.

¿Existen contenidos especializados en E.I en los planes universitarios?

La importancia que da el Ministerio a la Educación Infantil se traduce en una mejor especialización de los docentes durante los estudios universitarios, y durante su periodo de experiencia, gracias a proyectos como el Proyecto para la Formación de Recursos Humanos, lo cual está valorado positivamente por parte de los docentes.

¿Se lleva a cabo la comunicación con los padres y tutores de los niños para facilitar su aprendizaje y su desarrollo?

El Proyecto para el Fomento de la Participación Familiar en los Jardines de Infancia y el Proyecto para la Sensibilización a los Padres y al Personal Educativo tienen el objetivo de acercar a los padres a la realidad de la Educación Infantil, su participación y por tanto, mejorar la comunicación entre padres y maestros, y con ello propicia el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos de Educación Infantil.

La pregunta que ha recibido las medianas más baja, 2, es:

¿Los maestros/as que ejercen en E.I. tienen la especialidad en E.I.?

Las respuestas más frecuentes son 2-en desacuerdo en esta pregunta, porque a pesar de que el Ministerio incluya en la formación universitaria y continua de los docentes contenidos relativos a la Educación Infantil, los docentes ven que no es suficiente, y que una especialización sería necesaria para un mejor ejercicio de su profesión.

4.2.2. Primera pregunta:

“¿Cuál es la situación general de la educación infantil públicos de Jordania según los maestros/as?”

El cuestionario está dividido en cuatro apartados correspondientes a lo que hemos considerado los cuatro elementos fundamentales que conforman e intervienen en el funcionamiento idóneo de la Educación Infantil en el Reino de Jordania. Estos elementos son: el Ministerio de Educación y Enseñanza, la labor de los maestros y maestras, el currículum y los recursos y facilidades disponibles en el aula de Educación Infantil.

Para contestar a esta pregunta se han calculado las medias aritméticas y las desviaciones estándar para cada elemento, es decir, para cada grupo de preguntas que integran cada apartado. Las medias aritméticas y las desviaciones se reflejan en la siguiente tabla, listados en orden decreciente:

Item	Orden en el cuestionario	Ámbito	Media aritmética	Desviación estándar
4	2	Maestros	3.10	.431
3	3	Metodología y programas	3.02	.458
2	1	Ministerio de educación y de la enseñanza	2.98	.535
2	1	Recursos y facilidades	2.88	.593
		Valoración total	3.00	.395

Tabla 13: Las medias aritméticas en orden descendente y las desviaciones estándar que determinan la realidad de las guarderías en Jordania.

Como vemos en tabla las medias aritméticas oscilan entre 2.88 y 3.10; la labor de los maestros ocupa el primer puesto según la valoración de los maestros/as, pues el programa y currículo que se imparte en las guarderías públicas de Jordania se asemeja al programa del sector privado en su calidad y contenidos; seguido por el currículo que se imparte en las aulas de guardería, cuya media es de 3,02. Las políticas educativas aplicadas por el Ministerio de Educación en relación con la Educación Infantil vienen en tercer lugar, con una media de 2.98. El ámbito de los recursos y facilidades ocupa el cuarto y último puesto con una media de 2.88. Por último, la herramienta en general tiene una media de 3,60.

Los valores medios obtenidos son todos valores comprendidos en lo que hemos consideramos un grado de satisfacción media-alta con el elemento estudiado por parte de los maestros/as. Las valoraciones de los miembros que componen la muestra encuestada son muy similares y regulares, pues como vemos, la diferencia entre la media más alta y la más baja es de sólo 0.22 puntos, que comparado con la amplitud total de las respuestas que hemos ofrecido (entre 1 y 5) 4 puntos totales, corresponde a un margen de 6%.

Las desviaciones estándar son también muy similares, varían entre 0.40 y 0.60, son valores pequeños, lo que significa que las respuestas de los maestros/as encuestados han sido muy próximas. Recordemos que las desviaciones aquí se han calculado para la totalidad de las respuestas de los encuestados para cada uno de los bloques de preguntas. Por tanto, podemos afirmar que, en líneas generales, las respuestas han sido muy próximas, y los resultados que sacaremos de ellas, y por consiguiente las conclusiones, serán fiables.

Una vez revisadas las valoraciones de los maestros/as sobre cada uno de los elementos estudiados en su conjunto, vamos a estudiar las valoraciones de los diferentes aspectos y características de cada uno de ellos. Se han calculado las medias aritméticas y las desviaciones estándar obtenidas por el estudio estadístico de los resultados obtenidos de los cuestionarios de los maestros/as que conforman las muestras del estudio en diferentes apartados para cada uno de los ámbitos y son los siguientes:

4.2.1.1. Primer ámbito: El Ministerio de Educación y de Enseñanza:

Para contestar a dicha pregunta se han calculado las medias aritméticas y las desviaciones estándar relativas a la muestra del estudio, las cuales, se muestran en la siguiente tabla:

Ítem	Orden en el cuestionario	Apartados	Media aritmética	Desviación estándar
1	2	¿El Ministerio promociona el uso de las guarderías entre la población?	3.16	.577
2	4	¿Cómo evalúa los programas de la E.I. del Ministerio?	3.15	.731
3	5	¿El Ministerio se interesa por la formación inicial de los maestros/as?	3.13	.684

4	1	¿El Ministerio fomenta programas destinados a las guarderías?	3.10	.685
5	6	¿Cómo evalúa la planificación global de la E.I. por el Ministerio?	3.09	.701
6	3	¿El Ministerio concede suficiente importancia a la etapa preescolar?	3.05	.685
7	8	¿Cómo evalúa la financiación e infraestructuras provistas por el Ministerio para la E.I?	2.81	.731
8	7	¿Los planes y programas del Ministerio incluyen a las niñas y niños con necesidades especiales?	2.72	.859
9	9	¿El programa de las guarderías públicas se asemeja al programa del sector privado?	2.63	.878
	Ámbito	Ministerio de Educación y Enseñanza	2.98	.535

Tabla 14: Medias aritméticas en orden descendente y desviaciones estándar de los apartados relacionados con el ámbito del Ministerio de Enseñanza y Educación

La tabla número 15 muestra que las medias aritméticas oscilan entre 2,63 y 3,16. El apartado 2 “El Ministerio promociona el uso de las guarderías entre la población” se encuentra en la primera posición con una media de 3,16. Seguido del tercer apartado “El Ministerio concede suficiente importancia a la etapa preescolar” con una media de 3,15. En la tercera posición se encuentra el primer apartado “El Ministerio fomenta programas destinados a las guarderías” con una media de 3,15. Finalmente, el apartado número 9 “El programa de las guarderías públicas se asemeja al programa del sector privado” queda en el último puesto con una media de 2,63.

Los valores medios obtenidos de las valoraciones de los maestros/as sobre la actuación del Ministerio de Educación en relación a la Educación Infantil son todos valores comprendidos en lo que hemos considerado un grado de satisfacción media-alta con el elemento estudiado por parte de los maestros/as. La media más alta se ha obtenido en la valoración del grado en que promueve el Ministerio el uso de las guarderías del Estado entre la población jordana. La media más baja se obtuvo en la pregunta que compara las políticas administrativas del Ministerio de Educación y el currículo propuesto por el mismo en las guarderías públicas y privadas.

Las valoraciones de los maestros/as encuestados en las preguntas que conforman este apartado no son tan regulares. La diferencia entre la media más alta y la más baja es de 0.18 puntos, que comparado con la amplitud total de las respuestas que hemos ofrecido (entre 1 y 5) 4 puntos totales, corresponde a un margen de 4.5%.

Las desviaciones estándar obtenidas para cada una de las preguntas de este apartado son más altas que las obtenidas para la totalidad del apartado, oscilan entre 0.86 y 1.21 lo que significa que las respuestas han sido algo más variadas, aunque la discrepancia no ha sido tampoco grande.

La media total de las respuestas de los docentes en los diferentes apartados del ámbito de Ministerio de Educación y Enseñanza es de 2.98, muy próximo a 3 correspondiente a de acuerdo, lo que significa una satisfacción aceptable de los docentes frente a la labor y políticas del Ministerio en lo que corresponde a la Educación Infantil. La explicación de esto la encontramos en el gran interés que el sistema educativo jordano pone, no sólo en el funcionamiento de la Educación Infantil, sino también en su desarrollo mediante el fomento de proyectos a mejorar la labor de los docentes, introducir nuevas tecnologías mejorar la comunicación y participación de los padres en la Educación Infantil de sus hijos.

4.2.1. 2. Segundo ámbito: Los maestros/as

Para contestar a dicha pregunta se han calculado las medias aritméticas y las desviaciones estándar relacionadas de las valoraciones de las preguntas del apartado

correspondiente a la actuación de los con los maestros en Educación Infantil en Jordania, y las hemos tabulado de la siguiente forma:

Ítem	Orden en el cuestionario	Apartados	Media aritmética	Desviación estándar
1	17	¿Se lleva a cabo la comunicación con los padres y tutores de los niños para facilitar su aprendizaje y su desarrollo?	3.27	.641
2	16	¿Los maestros/as de E.I. aplican diferentes estrategias de enseñanza?	3.24	.641
3	10	¿Existen contenidos especializados en E.I en los planes universitarios?	3.22	.779
4	14	¿Los maestros/as de E.I. planifican la jornada escolar con eficacia?	3.20	.708
5	15	¿Los maestros/as de E.I. conocen los principios básicos de la enseñanza infantil?	3.20	.620
6	13	¿El inspector de los maestros/as de las guarderías está especializado?	3.06	.714
7	12	¿Los docentes universitarios	3.01	.731

		del área de E.I. están suficientemente especializados?		
8	11	¿Los maestros/as que ejercen en E.I. tienen la especialidad en E.I.?	2.58	.930
	Ámbito	Docentes	3.10	.431

Tabla 15: Las medias aritméticas en orden descendiente y las desviaciones estándar de los apartados del ámbito “maestras”

La tabla 16 muestra que las medias aritméticas oscilan entre 2,58 y 3.27. El apartado número 17 “¿Se lleva a cabo la comunicación con los padres y tutores de los niños para facilitar su aprendizaje y su desarrollo?” ocupa la primera posición con una media de 3.27. En la segunda posición se encuentra el apartado 16 “¿Los maestros/as de E.I. aplican diferentes estrategias de enseñanza?” con una media de 3,24. El tercer puesto lo ocupa el apartado 10 “¿Existen contenidos especializados en E.I en los planes universitarios?” con una media de 3,22. El apartado 11 “Los maestros/as que ejercen en E.I. tienen la especialidad en E.I.” ocupa la última posición con una media de 2,58. Finalmente, el apartado “Docentes” obtuvo una media aritmética de 3.10.

Las valoraciones de los maestros/as encuestados en las preguntas que conforman este apartado, dedicado a su propia actuación en la Educación Infantil, no son regulares. La diferencia entre la media más alta y la más baja es de 0.69 puntos, que comparado con la amplitud total de las respuestas que hemos ofrecido (entre 1 y 5) 4 puntos totales, corresponde a un margen de casi el 17%.

Las desviaciones estándar son más altas y más variadas que el apartado anterior, oscilan entre 0.43 y 0.93 lo que significa que las respuesta han sido algo más variadas, aunque la discrepancia no ha sido tampoco grande.

Los valores medios obtenidos de las valoraciones de los maestros/as sobre su propia labor y actuación en las aulas de Educación Infantil son todos valores comprendidos en

lo que hemos considerado un grado de satisfacción media-alta. La media más alta se ha obtenido en la valoración de los contenidos especializados que ofrece la formación universitaria de los maestros/as que se van a dedicar a la educación que se imparte en las guarderías en Jordania. Paradójicamente, los maestros/as desean una mayor especialización universitaria o post-universitaria en Educación Infantil, como se refleja en la media más baja, la cual se obtuvo en la pregunta sobre la especialización de los maestros/as en las guarderías.

4.2.1.3. Tercer ámbito: La metodología de las guarderías

Se han calculado las medias aritméticas y las desviaciones estándar relacionadas con el tercer ámbito, "La metodología de las guarderías", que se muestran en la siguiente tabla:

Ítem	Orden en el cuestionario	Apartados	Media aritmética	Desviación estándar
1	23	¿La metodología se basa en juegos educativos?	3.24	.584
2	21	¿La metodología aplicada y el material académico son coherentes con las edades de los niños?	3.18	.678
3	18	¿Los responsables de la redacción de la metodología son los encargados de la educación de los niños?	3.00	.605
4	19	¿En los planes de estudio existe un apartado dedicado a la etapa preescolar?	3.00	.581

5	20	¿Se usa material didáctico informático?	2.85	.885
6	22	¿La metodología de las guarderías de Jordania se actualiza periódicamente?	2.85	.660
	Ámbito	Metodología	3.02	.458

Tabla 16: Las medias aritméticas en orden descendente y las desviaciones estándar de los apartados relacionados con el ámbito “La metodología de las guarderías”.

La tabla 17 muestra que las medias aritméticas oscilan entre 2.85 y 3,24. El apartado número 23 “La metodología se basa en juegos educativos” ocupa el primer puesto con una media de 3,24. En el segundo puesto se encuentra el apartado número 21 “La metodología aplicada y el material académico son coherentes con las edades de los niños” con una media de 3,18. El apartado 18 “Los responsables de la redacción de la metodología son los encargados de la educación de los niños” y el apartado 19 “¿En los planes de estudio existe un apartado dedicado a la etapa preescolar?” ocupan el tercer puesto con una media de 3,00. Finalmente, en el último puesto, se encuentra el apartado número 22 “¿La metodología de las guarderías de Jordania se actualiza periódicamente?” con una media de 3,02.

Los valores medios obtenidos de las valoraciones de los maestros/as sobre la metodología aplicada en las aulas de Educación Infantil son todos valores comprendidos en lo que hemos considerado un grado de satisfacción media-alta. La media más alta se ha obtenido en la valoración el uso de los juegos para fines educativos en las aulas de guardería en Jordania. La media más baja se corresponde las actualizaciones de los programas y de la metodología aplicadas en las aulas de Educación Infantil.

Las valoraciones de los maestros/as encuestados en las preguntas que conforman este apartado, dedicado a los recursos y facilidades que se usan en el aula de guarderías jordanas son bastante similares y regulares. La diferencia entre la media más alta y la más baja es de 0.59 puntos, que comparado con la amplitud total de las respuestas que hemos ofrecido (entre 1 y 5) 4 puntos totales, corresponde a un margen de casi el 10%.

Las desviaciones estándar son muy similares y oscilan entre 0.46 y 0.85 lo que significa que las respuestas han sido algo más homogéneas y que la discrepancia no ha sido tampoco grande.

La valoración total del ámbito es también muy cercana al 3, lo que significa una satisfacción con la metodología que se aplica en la Educación Infantil, aunque los docentes ven que sería necesaria una mayor aplicación de las nuevas tecnologías y el ordenador en el desempeño de su labor, y que una actualización periódica de la metodología sería beneficiosa.

4.2.1.4. Cuarto ámbito: Los recursos y las facilidades:

Se han calculado las medias aritméticas y las desviaciones estándar relativas al cuarto ámbito, “Los recursos y las facilidades” de la siguiente manera:

Ítem	Orden en el cuestionario	Apartados	Media aritmética	Desviación estándar
1	27	¿Los materiales y recursos educativos son seguros?	3.15	.585
2	25	¿Valore la seguridad de la escuela?	3.01	.722
3	24	¿Valore la adecuación del tamaño de las aulas?	2.83	1.16
4	28	¿Valore los espacios abiertos para los niños?	2.81	.813
5	29	¿Se lleva a cabo el uso de los ordenadores en función de la etapa?	2.75	.736

		preescolar?		
6	26	¿Valore la adecuación del material de aprendizaje a las necesidades de los niños?	2.73	.804
	Ámbito	Recursos y facilidades	2.88	.593

Tabla 17: Las medias aritméticas en orden descendente y las desviaciones estándar de los apartados relativos al ámbito “Recursos y facilidades”.

La tabla número 18 muestra que las medias aritméticas oscilan entre 2.73 y 3.15. El apartado número 27”. Los materiales y recursos educativos son seguros” ocupa el primer puesto con una media de 3,82. En el segundo puesto se encuentra el apartado número 25, “Valore la seguridad de la escuela” con una media de 3,65. En el tercer puesto se encuentra el apartado número 24,” Valore la adecuación del tamaño de las aulas” con una media de 3,63. En el último puesto, se encuentra el apartado número 26 “¿Valore la adecuación del material de aprendizaje a las necesidades de los niños?” con una media de 2.73. La media aritmética de “recursos y facilidades” es de 2.88.

Los valores medios obtenidos de las valoraciones de los maestros/as sobre los recursos y facilidades que existen en las aulas de Educación Infantil son todos valores comprendidos en lo que hemos consideramos un grado de satisfacción media-alta. La media más alta se ha obtenido para la seguridad de los materiales y recursos que se utilizan en las aulas para fines educativos en las guarderías en Jordania. La media más baja, al igual que en el apartado anterior, se corresponde al uso de material informático, y especialmente los ordenadores, en las aulas de Educación Infantil.

Las valoraciones de los maestros/as encuestados en las preguntas que conforman este apartado, dedicado a los recursos y facilidades que se usan en el aula de guarderías jordanas son bastante similares y regulares. La diferencia entre la media más alta y la más baja es de 0.27 puntos, que comparado con la amplitud total de las respuestas que hemos ofrecido (entre 1 y 5) 4 puntos totales, corresponde a un margen de casi el 7%.

Las desviaciones estándar son también homogéneas, oscilan entre 0.58 y 0.85 lo que significa que las respuesta han sido algo más variadas, aunque la discrepancia no ha sido tampoco grande.

4.2.3. Segunda pregunta:

¿Existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en lo referente al nivel educativo o académico de los maestros/as de las guarderías jordanas?

Como vimos anteriormente, en el Reino de Jordania se admiten maestros en la Educación Infantil con dos niveles académicos: licenciados universitarios y diplomados. Para contestar a la pregunta propuesta se han calculado las medias aritméticas y las desviaciones estándar relativas al nivel académico como variable. Para obtener las diferencias estadísticas entre las medias aritméticas se ha aplicado la prueba “c”. Los resultados se muestran a continuación.

	Nivel académico	Número	Media aritmética	Desviación estándar	Valor “T”	Niveles de libertad	Significación estadística
Ministerio de Educación y Enseñanza	Diplomatura	37	2.95	.367	.033	76	.976
	Licenciatura	106	2.99	.583			
Docentes	Diplomatura	37	3.03	.435	-.997	76	.322
	Licenciatura	106	3.12	.428			

	ra						
Metodología de las guarderías	Diplomatura	37	3.01	.377	-.334	76	.740
	Licenciatura	106	3.77	.641			
Recursos y facilidades	Diplomatura	37	2.81	.556	1.190	76	.238
	Licenciatura	106	3.69	.901			
Herramienta en general	Diplomatura	37	2.95	.326	-.737	76	.463
	Licenciatura	106	3.02	.417			

Tabla 18: Las medias aritméticas, las desviaciones estándar, y la prueba “c” acerca del efecto del nivel académico sobre la realidad de las guarderías en Jordania desde la perspectiva de los maestros

De entre los 143 maestros/as encuestados, 106 son licenciados y 37 diplomados. En cuanto a las respuestas dadas por ambos grupos en los 4 apartados correspondientes a las 4 facetas que estamos analizando, se han obtenido medias aritméticas ligeramente mayores en el caso de los licenciados, pero sin haber importantes diferencias entre ellas: las medias aritméticas en las que hay menor diferencia corresponde al apartado que valora la actuación del Ministerio de Educación y Enseñanza jordano, en el que las medias difieren en 0.04, pero con una desviación típica diferente. El apartado con mayor diferencia entre las medias aritméticas es el relativo a Recursos y facilidades, con una diferencia de 0.88 puntos y una desviación estándar muy similar.

La tabla número 19 demuestra que no existen diferencias estadísticamente significativas relativas al efecto del nivel académico sobre los diferentes ámbitos y sobre la herramienta en general.

4.2.4. Tercera pregunta:

“¿Existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en lo referente a la calidad de los servicios ofertados por las guarderías de Educación Infantil en función de su localización geográfica?”

Para contestar a dicha pregunta se han obtenido las medias aritméticas y las desviaciones estándar sobre la ubicación de la escuela como variable, los resultados son los siguientes:

	Categorías	Número	Media aritmética	Desviación estándar
Ministerio de educación y de enseñanza	Amman	38	2.74	.594
	Al-Mafraq	50	3.12	.442
	Jerash	55	3.03	.522
	Categoría	143	2.98	.535
Maestros	Amman	38	3.04	.618
	Al-Mafraq	50	3.19	.318
	Jerash	55	3.06	.351
	Categoría	143	3.10	.431
Metodología de las guarderías	Amman	38	2.93	.506
	Al-Mafraq	50	3.14	.413
	Jerash	55	2.98	.449
	Categoría	143	3.02	.458

Recursos y facilidades	Amman	38	2.73	.640
	Al-Mafraq	50	2.98	.566
	Jerash	55	2.89	.572
	Categoría	143	2.88	.593
La herramienta en general	Amman	38	2.86	.471
	Al-Mafraq	50	3.11	.329
	Jerash	55	3.00	.367
	Categoría	143	3.00	.395

Tabla 19: Las medias aritméticas y las desviaciones estándar según la ubicación de la escuela

La tabla 20 muestra, las medias aritméticas y las desviaciones estándar, si existen diferencias estadísticamente significativas según la variable, que es, la ubicación de la escuela (Al Mafraq , Amman , Jerash).

Se ha optado deliberadamente en elegir un número muy similar de maestros/as en las muestras en cada una de las tres provincias, y han sido 38 en Amman, 50 en Al-Mafraq y 55 en Jarash.

Las medias obtenidas en cada apartado para las tres provincias son también muy similares y con desviaciones estándar muy próximas. Observamos que en todos los apartados la media aritmética más alta se ha obtenido en Al-Mafraq: las medias aritméticas para esta provincia son entre un 0 y un 3% más altas que las medias totales de cada apartado, siendo el apartado de Metodologías en las guarderías el que tiene la menos diferencia con la media global y el apartado de Recursos y facilidades el que tiene una diferencia mayor.

Las medias más bajas se han obtenido para la provincia de Amman, donde todas las valoraciones en todos los ámbitos han sido menores, y también en la totalidad de la herramienta.

Estas ligeras diferencias se deben fundamentalmente al carácter de cada provincia: mientras que Amman es la capital del país, las otras dos provincias son secundarias y con un área rural más grande que la capital. Que las diferencias no sean muy grandes significa que la Administración educativa pretende conseguir una Educación infantil de calidad en todas las provincias por igual; la diferente valoración, algo menos en Amman que en las otras provincias se debe al mayor desarrollo económico e intelectual de la población, que por lo tanto, tiene unas expectativas algo mayores.

Las desviaciones medias en todos los ámbitos en para la herramienta en su global han sido muy similares, y han oscilado entre 0.31 y 0.62.

Para analizar estos datos con mayor profundidad, hemos calculado los cuartales y los grados de libertad, con los cuales hallamos la media de los cuartales y el valor F para ver si los resultados de los diferentes apartados son estadísticamente significativos.

Los resultados de este análisis estadístico se tabulan a continuación:

	Fuente	Total cuartales	Grados de libertad	Media cuartales	Valor F	Significado estadístico
Ministerio de educación y de enseñanza	Entre los grupos	3.259	2	1.630	6.113	.003
	Dentro de los grupos	37.325	140	.267		
	En general	40.584	142			
Maestros	Entre los grupos	.589	2	.294	1.600	..206

	Dentro de los grupos	25.751	140	.184		
	En general	26.339	142			
Metodología de las guarderías	Entre los grupos	1.122	2	.561	2.734	.068
	Dentro de los grupos	28.725	140	.205		
	En general	29.847	142			
Recursos y facilidades	Entre los grupos	1.367	2	.684	1.974	.143
	Dentro de los grupos	48.500	140	.346		
	En general	49.868	142			
La herramienta en general	Entre los grupos	1.391	2	.696	4.689	.143
	Dentro de los	20.767	140	.346		

	grupos					
	En general	49.868	142			

Tabla 20: Análisis de las diferencias estadísticas derivadas del efecto de la ubicación de la escuela sobre la realidad de las guarderías en Jordania

La tabla número 21 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas relativas a la ubicación de la escuela en los ámbitos “Ministerio de Educación y Enseñanza” y para la herramienta en general.

El valor F alcanzó el 4,689 para el total de la herramienta, lo que es estadísticamente significativo a nivel de significación ($\alpha = 0,05$).

Para profundizar en busca de las diferencias estadísticamente significativas entre las medias aritméticas se han realizado comparaciones a posteriori como se muestra en la tabla número 21.

	Fuente	Media aritmética	Al Mafrq	Amman	Jerash
Ministerio de educación y de enseñanza	Amman	2.74			
	Al Mafrq	3.12	-.38(*)		
	Jerash	3.03	-.29(*)	.09	
La herramienta en general	Amman	2.86			
	Al Mafrq	3.11	-.25(*)		
	Jerash	3.00	-.14	.11	

*Grado de significado estadístico ($\alpha= 0.05$)

Tabla 21: Comparaciones a posteriori relativas a la influencia que ejerce la ubicación de la escuela

La tabla número 22 muestra la existencia de diferencias estadísticas con nivel de significación $\alpha= 0.05$ entre los ciudades Jerash, Al Mafraq y Amman a favor de las dos primeras en el ámbito de “Ministerio de Educación y Enseñanza”.

Existen a su vez, diferencias estadísticas significativas entre Amman y Al-Mafreq en lo los resultados de la herramienta en su conjunto.

4.2.5. Cuarta pregunta

¿Existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en lo referente a la calidad de los servicios ofertados por las guarderías de Educación Infantil en función de pertenecer a una ciudad, pueblo o campamento?”

A continuación analizaremos las respuestas de los maestros, en cada uno de los apartados, según los centros de Educación Infantil donde ejercen su labor pertenecen a ciudades, pueblos o campamentos.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

	Categorías	Número	Media aritmética	Desviación estándar
Ministerio de Educación y de Enseñanza	Ciudad	71	2.90	.573
	Pueblo	60	3.08	.500
	Campamento	12	2.99	.401
	Total	143	2.98	.535
Maestros	Ciudad	71	3.13	.427

	Pueblo	60	3.11	.374
	Campamento	12	2.90	.659
	Total	143	3.10	.431
Metodología de las guarderías	Ciudad	71	3.04	.489
	Pueblo	60	3.01	.457
	Campamento	12	3.00	.266
	Total	143	3.02	.458
Recursos y facilidades	Ciudad	71	2.90	.615
	Pueblo	60	2.86	.592
	Campamento	12	2.92	.490
	Total	143	2.88	.593
Herramienta en general	Ciudad	71	2.99	.409
	Pueblo	60	3.03	.387
	Campamento	12	2.95	.372
	Total	143	3.00	.395

Tabla 22: Las medias aritméticas y las desviaciones estándar en función del entorno de la escuela.

La tabla número 23 refleja diferencias entre las medias aritméticas y las desviaciones estándar en función del entorno donde se ubica la escuela (ciudad, pueblo, o campamento).

Las medias obtenidas en los campamentos son, en todos los apartados, las más bajas. Va seguido de las medias aritméticas obtenidas por los maestros en los centros que pertenecen a la ciudad. Y finalmente, las medias más altas se han obtenido por los maestros de los centros ubicados en los pueblos, aunque también, han obtenido las desviaciones estándar más altas.

Para analizar estos datos con mayor profundidad, hemos calculado los cuartales y los grados de libertad, con los cuales hallamos la media de los cuartales y el valor F para ver si los resultados de los diferentes apartados son estadísticamente significativos. Los resultados se tabulan a continuación:

	Fuente	Total cuartales	Grados de libertad	Media cuartales	Valor F	Significado estadístico
Ministerio de Educación y de Enseñanza	Entre los grupos	1.070	2	.535	1.896	.154
	Dentro de los grupos	39.513	140	.282		
	Total	40.584	142			
Maestros	Entre los grupos	.549	2	.274	1.489	.229
	Dentro de los grupos	25.791	140	.184		
	Total	29.847	142			
Metodología de las	Entre los grupos	.034	2	.017	.080	.923

guarderías	Dentro de los grupos	29.812	140	.356		
	Total	29.847	142			
Recursos y facilidades	Entre los grupos	.072	2	.036	.101	.904
	Dentro de los grupos	49.796	140	.356		
	Total	49.868	142			
La herramienta en general	Entre los grupos	.078	2	.039	.248	.781
	Dentro de los grupos	22.079	140	.158		
	Total	22.158	142			

Tabla 23: Análisis de las diferencias estadísticas derivadas del efecto de la ubicación de la escuela sobre la realidad de las guarderías en Jordania

La tabla número 24 demuestra que no existen diferencias estadísticamente significativas de grado ($\alpha=0.05$) relativas al entorno de la escuela en los diferentes ámbitos y en la herramienta en general.

Para demostrar las diferencias estadísticamente significativas entre las medias aritméticas se ha llevado a cabo la comparación a posteriori tal y como se indica en la tabla número 25.

		Media aritmética	Ciudad	Pueblo	Campamento
Ministerio	Ciudad	2.90			

de Educación y de Enseñanza	Pueblo	3.08	.18		
	Campamento	2.99	.09	-.09	
Maestros	Ciudad	2.98			
	Pueblo	3.13	.15		
	Campamento	3.11	.13	-.02	
Metodología de las guarderías	Ciudad	2.90			
	Pueblo	3.10	.20		
	Campamento	3.04	.14	-.06	
Recursos y facilidades	Ciudad	3.01			
	Pueblo	3.00	-.01		
	Campamento	3.02	.02	.02	
La herramienta en general	Ciudad	2.90			
	Pueblo	2.86	-.04		
	Campamento	2.92	.02	.06	

*Grado de significado estadístico ($\alpha = 0.05$)

Tabla 24: Comparaciones a posteriori del impacto de la escuela

En la tabla número 25 se demuestra la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas ($\alpha = 0.05$) entre los resultados obtenidos por los diferentes docentes, independientemente de la pertenencia de su centro docente a una ciudad, pueblo o campamento. Estos resultados demuestran otra vez, la importante labor de la Administración educativa de hacer llegar una Educación Infantil de calidad a todos y cada uno de sus centros, independientemente de su localización.

4.2.6. Quinta pregunta:

¿Existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en lo referente a los años de experiencia, medido en años de trabajo, de los maestros/as de las guarderías de Jordania?"

Para contestar a dicha pregunta se han calculado las medias aritméticas y las desviaciones estándar con la experiencia como variable:

	Experiencia	Número	Media aritmética	Desviación estándar
Ministerio de Educación y Enseñanza	Entre 1 y 5 años	69	2.94	.515
	Entre 6 y 10 años	51	3.03	.503
	Más de 10 años	23	2.99	.663
	Total	143	2.98	.535
Maestros/as	Entre 1 y 5 años	69	3.04	.423

	Entre 6 y 10 años	51	3.18	.442
	Más de 10 años	23	3.10	.418
	Total	143	3.10	.431
Metodología de las guarderías	Entre 1 y 5 años	69	3.02	.388
	Entre 6 y 10 años	51	3.08	.482
	Más de 10 años	23	2.90	.581
	Total	143	3.02	.458
Recursos y facilidades	Entre 1 y 5 años	69	2.87	.563
	Entre 6 y 10 años	51	2.98	.633
	Más de 10 años	23	2.70	.566
	Total	143	2.88	.593
Herramienta en general	Entre 1 y 5 años	69	2.97	.362
	Entre 6 y 10 años	51	3.07	.395

	Más de 10 años	23	2.94	.479
	Total	143	3.00	.395

Tabla 25: Las medias aritméticas, las desviaciones estándar del efecto de la experiencia sobre la realidad de las guarderías en Jordania.

De entre los 143 maestros/as encuestados, 69 tienen entre 1 y 5 años de experiencia y 51 tienen entre 6 y 10 años de experiencia educativa y 23 tienen más de 10 años de experiencia. En cuanto a las respuestas dadas por ambos grupos en los 4 apartados correspondientes a las 4 facetas que estamos analizando, se han obtenido medias aritméticas bastante similares, aunque con ciertas diferencias.

El apartado en el que se observa la mayor diferencia entre las medias aritméticas es el correspondiente a la Metodología utilizada en las guarderías, que ha sido valorado con una media de 2.80 por los docentes de más experiencia, frente a un 3.02 para los docentes de experiencia entre 6 y 10 años, con una diferencia de 0.28 puntos, una diferencia igual a la obtenida en el ámbito de Recursos y Facilidades. Esta diferencia debe obedecer a algo que ya comprobamos anteriormente, y es que el Ministerio de Educación no actualiza ni desarrolla los programas y la metodología periódicamente, lo que está más comprobado por parte de los profesores de más experiencia.

Las medias aritméticas en las que hay menor diferencia corresponden al ámbito en que se valora la labor del Ministerio, con una diferencia de 0.09, seguido por el ámbito relativo a la labor de los maestros/as, en el que las medias difieren en solo 0.14 puntos, con una desviación típica muy similar.

Para analizar estos datos con mayor profundidad, hemos calculado los cuartales y los grados de libertad, con los cuales hallamos la media de los cuartales y el valor F para ver si los resultados de los diferentes apartados son estadísticamente significativos. Los resultados se tabulan a continuación:

	Fuente	Total cuartales	Grados de libertad	Media cuartales	Valor F	Significa do estadístic o
Ministerio de Educación y de Enseñanza	Entre los grupos	.233	2	.116	.404	.669
	Dentro de los grupos	40.351	140	.288		
	Total	40.584	142			
Maestros	Entre los grupos	.533	2	.266	1.446	.239
	Dentro de los grupos	25.806	140	.184		
	Total	26.339	142			
Metodolog ía de las guarderías	Entre los grupos	.533	2	.266	1.272	.283
	Dentro de los grupos	29.314	140	.209		
	Total	29.847	142			
Recursos y facilidades	Entre los grupos	1.210	2	.605	1.740	.179
	Dentro de los grupos	48.658	140	.348		
	Total	49.868	142			

La herramienta en general	Entre los grupos	.397	2	.199	1.278	.282
	Dentro de los grupos	21.760	140	.155		
	Total	22.158	142			

Tabla 26. Análisis de las diferencias estadísticas derivadas del efecto de la ubicación de la escuela sobre la realidad de las guarderías en Jordania

En la tabla número 27 se demuestra la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas ($\alpha= 0.05$) entre los resultados obtenidos por los diferentes docentes, independientemente de los años de experiencia que tengan.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y RECOMENDACIONES

5.1. Análisis de los resultados y recomendaciones

5.1.1. Conclusiones del análisis de las variables independientes.

Las primeras conclusiones las vamos a sacar del análisis de las variables independientes:

1. Todas las maestras encuestadas son mujeres. A pesar del afán continuado en implantar y mejorar la Educación Infantil en Jordania, la profesión de educador en las guarderías se asocia a las mujeres, vistas tradicionalmente como las mejor dotadas física y emocionalmente para el cuidado, atención y educación de niños en edades tempranas.
2. A pesar de la existencia de una Diplomatura que forma maestros para la Educación Infantil, los docentes jordanos prefieren una formación universitaria, pues comprenden la importancia de la formación para ofrecer un servicio de calidad, y exigen, como ya hemos visto, al Ministerio de Educación y Enseñanza, una mayor especialización durante la formación universitaria de los maestros y después.
3. Desde la implantación de la Educación Infantil y a lo largo de su evolución, mayor número de docentes optan por especializarse y dedicarse a esta fase educativa, y esto lo vemos al comparar el número de docentes con menos experiencia (entre 1 y 5 y entre 6 y 10 años) con el número de docentes con más años de experiencia (más de 10 años).
4. Existen como es de esperar, un menor número de centros de Educación Infantil en los campamentos, por el menor número de habitantes que van a atender, pero también por la obvia naturaleza política y social de este tipo de agrupaciones poblacionales. Sin embargo, no hay grandes diferencias entre el número de centros y docentes entre las ciudades y las zonas rurales en Jordania, lo cual demuestra el interés del Ministerio de que la Educación desde sus fases temprana llegue a toda la población.

5.1.2. Análisis de los resultados de la primera pregunta: “¿Cuál es la situación de la educación preescolar en los colegios públicos de Jordania según los maestros/as?”

Según los resultados obtenidos anteriormente, en lo relativo a la situación general de la Educación Infantil en el Reino de Jordania según la valoración de los maestros/as, y que hemos dividido en cuatro aspectos o ámbitos de estudio, la labor de los docentes en las guarderías ocupa el primer puesto de que en ámbito del estudio con una media aritmética de 3.10, en segundo lugar se sitúa el ámbito que valora la metodología y la programación aplicados en la Educación Infantil, con una media de 3.02, en tercer lugar se sitúa el ámbito del Ministerio con una media de 2.98, seguido del ámbito de instalaciones, posibilidades, y facilidades, que ocupa el último lugar, con una media de 2.88.

Las diferencias no son muy grandes. Las medias son todas muy próximas al 3, valor intermedio de nuestra escala, y que hace referencia a “estar de acuerdo” con el enunciado, y por tanto, se asocia a un grado de satisfacción aceptable.

La selección de la labor de los docentes en las guarderías como el ámbito de estudiado con mayor valoración se debe a que los miembros de la muestra comprender la gran relevancia al ámbito de su labor, ya que es la piedra angular del éxito en el proceso de aprendizaje de los niños y del proceso de aprendizaje en general. Y desde la creación de los primeros centros de Educación Infantil en Jordania en el año 1979, la planificación educativa, pedagógica y administrativa de estos centros ha evolucionado de una forma formidable, y esto, los maestros lo experimentan en su labor diaria con los alumnos, los padres y los superiores. Los maestros/as consideran más necesario la mejora o el incremento de los conocimientos mediante una mejor especialización por lo tanto es una de las cuestiones en las que las guarderías deben mejorar.

Los resultados demuestran, que, dentro de la metodología aplicada en las guarderías, los maestros/as destacan la labor del Ministerio en la programación y planificación de la Educación Infantil en los aspectos que se exponen en los siguientes apartados: (La metodología se basa en juegos educativos), con una media de 3,96; (La metodología

aplicada y el material académico son coherentes con las edades de los niños), con una media de 3,91; (Los responsables de la redacción de la metodología son los encargados de la educación de los niños), con una media de 3,82; (Se usa material didáctico informático), con una media de 3,37.

Estos resultados muestran que los maestros/as en Jordania son conscientes de la importancia de emplear juegos como medios de enseñanza ya que motivan a los niños y les ayuda a asimilar los conocimientos transmitidos. Según la Unesco (1980) que *“los juegos proporcionan un medio excelente de aprendizaje de los valores culturales de la sociedad, los cuales son representados de manera simbólica: en las reglas de juego y mediante el empleo de motivos decorativos tradicionales”* (UNESCO, 1980). La actual metodología de estudios fomenta el desarrollo en los niños en cuanto a sus capacidades, habilidades, tendencias, y orientaciones. Además, proporciona una educación correcta de los valores religiosos, sociales, y físicos, lo cual, capacitará y preparará a los niños para comenzar su nueva etapa escolar en la educación primaria lo que fomentará y apoyará sus habilidades de lectura, escritura, y cálculo. Cabe señalar, que existe cierta relación entre las metodologías de estudio y las actividades que llevarán a cabo los niños como los juegos educativos, entre los que destacan la pintura y las manualidades, entre otras cosas.

El juego, es considerado un medio entretenido que combate el aburrimiento al que se pueden enfrentar los niños durante las clases. Al igual que muestran interés por lo referente a que las personas asignadas a elaborar la metodología estén especializadas y que el papel que juegan se refleje directamente en el proceso de aprendizaje. Las personas encargadas de diseñar la metodología de estudio, en los países extranjeros, optan por la realización de cursos formativos destinados a ello.

Otro aspecto importante que menciona el informe de la UNESCO 1980 es el que sigue: *“el papel del juego está lejos de ser reconocido por todas las instituciones educativas. Algunos adultos, en efecto, lo detestan, incluso reprimen las actividades lúdicas del niño, como si estas fueran una pérdida de tiempo y energía, cuando existen cosas más urgentes y más serias de las que debería ocuparse. Tal es la actitud de algunos educadores impacientes por ver al niño alcanzarlo más rápidamente posible la edad de la razón y de algunos padres para quienes el niño es una inversión que debe ser*

rentable para ellos desde el momento en que sabe andar, hablar y distinguir la mano izquierda de la derecha” (UNESCO, 1980). Sabemos que hoy en día, y 36 años después del informe de la UNESCO al cual hacemos referencia, la actitud de los docentes hacia los juegos didácticos ha cambiado mucho en los países europeos, pero no podemos decir lo mismo de los países árabes. Sin embargo, los maestros jordanos comprenden la importancia de los juegos en el aula de Infantil y los aplican como metodología en su labor diaria, lo cual es un indicativo de lo avanzado que es el sistema de Educación Infantil en este Reino.

Para los maestros/as jordanas el segundo aspecto más importante que afecta a la calidad de la E.I. es la formación inicial, la continua y en particular la experiencia de las propias maestras. El personal docente está en general muy satisfecho con su formación. Tradicionalmente los docentes dedicados a la Educación Infantil eran los que menos formación recibían, pues era considerado que para tratar con niños de edades tempranas venían los caracteres personales del docente, como la paciencia y el cariño, por delante de la formación o profesionalidad. Y quizás por eso no es fácil determinar de forma simple los factores en que se basa la calidad de un programa de formación de profesores. Hyson, Biggar Tomlinson y Morris (2009) revisaron y analizaron los programas de una muestra de 1200 instituciones norteamericanas de formación de docentes para establecer los factores que determinan su calidad. Basan la calidad de un programa de formación en Educación Infantil sobre tres ideas fundamentales: que preparen bien a los futuros docentes para (a) conocer en profundidad el desarrollo infantil, (b) saber desarrollar el currículo de la etapa y (c) llegar a adquirir y practicar nuevas habilidades de enseñanza a niños pequeños.

Estos tres puntos fundamentales se cubren en la formación de los docentes de Educación Infantil jordanos, tal y como se refleja en las preguntas: “Existen contenidos especializados en E.I en los planes universitarios”, con una media de 3.22; “Los docentes universitarios del área de E.I. están suficientemente especializados”, con una media de 3.01. “Los maestros/as que ejercen en E.I. tienen la especialidad en E.I.”, “en las guarderías se dispone de maestras para cada una de las especialidades”, con una media de 2,97.

Los resultados del cuestionario son claros en la evaluación positiva de los sistemas de formación inicial y continua en educación infantil para reforzar su formación en varios ámbitos de dicha disciplina. Asimismo, apoyan esta afirmación subrayando la rentabilidad de esta especialización que redundará o quedará reflejado en futuras etapas de la educación de los niños. También destacan la importancia de la existencia de maestras con estudios universitarios especializados en la primera etapa de la infancia ya que la experiencia adquirida en este ámbito es notable gracias a dichos estudios. Estos resultados concuerdan con el estudio de Jury (2003).

Los maestros/as jordanas dedican un interés especial a las relaciones sociales con los padres de los niños para fomentar una estrecha colaboración y comunicación entre escuela y familia para lograr un mejor desarrollo integral del niño/a, uno de los factores señalados por la literatura como fundamentales para esta etapa de crecimiento: “Es importante que la familia y escuela encaminen su acción en la misma dirección, compartiendo objetivos para un buen proceso educativo” (Jiménez, 2008).

Asimismo, destacan la importancia de la existencia de maestras con estudios universitarios especializados en la primera etapa de la infancia ya que la experiencia adquirida en este ámbito es notable gracias a dichos estudios. Estos resultados concuerdan con el estudio de Jury (2003).

Por otra parte, los maestros destacan los diferentes ámbitos en que trabaja el Ministerio para el desarrollo e idóneo funcionamiento de la Educación en Jordania, lo cual se traduce en los resultados hacen referencia a que el ámbito denominado “El Ministerio promueve el uso de las guarderías entre la población” , con una media de 3.16, seguido por el apartado número 3 “ el Ministerio concede suficiente importancia a la etapa preescolar” , con una media de 3.73 , y el apartado número 1 “El Ministerio fomenta programas destinados a las guarderías”, con una media de 3.10; en última posición con la peor valoración de este ámbito encontramos el apartado número 9 “El programa de las guarderías públicas se asemeja al programa del sector privado” con 2.63 puntos. Estas medias hacen referencia a que los maestros/as son conscientes de la importancia de la difusión por parte del Ministerio de conocimientos sobre la fase preescolar en la vida de los niños y del efecto que supone en su crecimiento, al igual que se refirieron a la importancia del fomento de programas para la educación infantil, ya

que invertir en la infancia es invertir en las futuras generaciones. También ven que la Administración puede hacer un mayor esfuerzo en la programación de contenidos para acercarlo a los programas de las guarderías privadas, que son consideradas de mayor calidad por los docentes.

Con frecuencia, en los países árabes, la educación privada es sinónimo de “educación de calidad”, ya que en ésta se incluyen los centros extranjeros y bilingües. Con ello comprendemos que el sistema público jordano debería mejorar la planificación de la educación de los niños para basarlos en fundamentos científicos y educativos que cubran los aspectos fundamentales de su formación, y por consiguiente, desarrolla las capacidades que harán de ellos unos individuos plenos en el futuro, lo cual beneficiará a su sociedad. Estos resultados concuerdan con los del estudio de Al-Hussein (2003).

Los resultados en el ámbito de “instalaciones, posibilidades, y facilidades” no muestran un acuerdo entre los maestros similar al que encontramos en los apartados anteriores. “Los materiales y recursos educativos son seguros” obtuvo una media de 3,15; seguido por el apartado número 25 “Valore la seguridad de la escuela” con una media de 3,01; “Valore la adecuación del tamaño de las aulas” con una media de 2.83; “Se lleva a cabo el uso de los ordenadores en función de la etapa preescolar” es el apartado peor valorado, con un 2.75.

Como vemos, existe una gran controversia en cuanto a la seguridad en las aulas de Educación Infantil. La investigadora atribuye esto a que los maestros/as muestran un especial interés por la seguridad de los elementos y los materiales utilizados en el aula y de las infraestructuras de los centros, y esta preocupación se debe fundamentalmente a la edad de los niños (Aldadis, 2005):

“Los niños de este ciclo, cuyas edades están entre los 3 y 6 años, tienen unos factores de riesgo que vienen dados por una serie de características psicológicas peculiares, como son:

- *Se encuentran en la fase de desarrollo cognitivo y motor.*
- *El desarrollo de los órganos de los sentidos es incompleto.*

- *No comprenden la relación “causa-efecto” (no son conscientes de los riesgos).*
- *No responden a las prohibiciones.*
- *Son muy activos físicamente.*

La profunda comprensión de las cualidades asociadas a esa edad, es a su vez, la base por la cual los maestros/as expresan la importancia de la ampliación del espacio en las aulas para brindar mayor libertad de movimiento y poder hacer uso de los objetos de aprendizaje con toda comodidad. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en el estudio de Al-Hussein i (2003) y Al Makhdi (2001). Y finalmente, los maestros/as insistieron en la importancia del uso de los ordenadores en la enseñanza para adquirir habilidades y desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos. Los ordenadores y las nuevas tecnologías de la información y comunicación se introducen en nuestra vida con fuerza y a gran velocidad. Su conocimiento y uso ya no es una elección, por el contrario, es considerado actualmente una de las competencias que debe adquirir el niño para su idóneo desarrollo y formación; por otro lado, el uso de estos materiales informáticos y tecnológicos amplía el abanico de posibilidades frente al maestro/a y mejora sin duda alguna, el funcionamiento de la clase facilitando la retención de contenidos y el aprendizaje de ésta y otras competencias. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en el estudio de Jury (2003).

5.1.3. Comentario de los resultados de la segunda pregunta: ¿Cuál es el nivel educativo o académico de los maestros/as de las guarderías jordanas?

Los resultados del presente estudio demuestran la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas que hagan referencia al nivel académico. Estos resultados concuerdan con el estudio de Ubaid (1983), el estudio de Inaya (1995), el estudio de Al-Ghafiri (2004), y con el estudio de Jury (2003). Por otra parte, contrastan con los estudios de Alkaiumi (2002).

Y a pesar del general deseo de los maestros/as encuestados en mejorar la formación de los docentes de Educación Infantil, la investigadora interpreta estos resultados como la inexistencia de diferencias significativas entre la labor de los docentes con diferentes niveles académicos tales como, diplomado y licenciatura en cuanto a los objetivos, las habilidades, y el contenido. Esto se puede explicar a partir de dos fenómenos: el primero es que los maestros/as, independientemente de su formación, han de enfrentarse en su día a día con problemas similares que según ellos se resuelven fundamentalmente con la experiencia práctica. El segundo fenómeno se puede atribuir a un currículo de Educación Infantil bastante completo y una gestión por parte del Ministerio que pretende disminuir al máximo la presión laboral sobre los maestros/as, que independientemente de su formación, encuentran en el plan establecido por el Sistema Educativa, un arma que le permite enfrentarse a los problemas diarios en el aula.

Quizás podemos leer entre líneas de estas interpretaciones de estos dos fenómenos un índice de insatisfacción de los maestros/as con la formación inicial que reciben: el docente se ve obligado a confiar en la experiencia o en el marco de funcionamiento para suplir los conocimientos y competencias que no ha adquirido durante su formación inicial. Al parecer el Ministerio de la educación y la enseñanza jordano es consciente de esta insatisfacción, y palia estas lagunas fomentando talleres y cursos formativos y recursos técnicos para la mayoría de los maestros/as de la enseñanza preescolar de forma periódica y continuada. Asimismo, el Ministerio proporciona también publicaciones y libros actuales relacionados con la disciplina o especialidad de la educación infantil con todas las novedades para mejorar aportar nuevas la experiencia y desarrollar su capacidad de enseñanza.

5.1.4. Comentario de los resultados de la tercera pregunta: “¿Cuál es el nivel de experiencia, medido en años de trabajo, de los maestros/as de las guarderías de Jordania?”

Los resultados del presente estudio han demostrado que existen diferencias estadísticamente significativas relacionadas con la experiencia como variable a favor de “maestras cuya experiencia es de 5 años o más”, los cuales, concuerdan con el estudio

de Ubaid (1983). Aunque contrasta con los resultados obtenidos en el estudio de Sakr (2006) y Koch (1997)

La investigadora atribuye estos resultados a que los maestros/as cuya experiencia no sobrepasa los 5 años encuentran dificultades para ejercer pues no están acostumbradas ni a la cultura institucional ni al trabajo con niños de este rango de edades. Razón por la cual, trabajan en adquirir la experiencia necesaria y en la autoconfianza de forma gradual, así como la experiencia educativa mediante el trabajo en equipo con compañeros/as cuya experiencia es de más de 5 años. Por eso, los maestros/as con mayor experiencia suelen tener más seguridad y confianza en sí mismas. Asimismo, suelen ser más eficaces en el ejercicio de la enseñanza y disponen de varias habilidades que han ido adquiriendo con el paso del tiempo. También, disponen de estabilidad psicológica debido a que están acostumbradas al ambiente escolar, citado anteriormente, y a la comunicación con los niños en edades tempranas, la cual, exige mucha paciencia.

5.1.5. Comentario de los resultados de la pregunta: “¿Depende la calidad de los servicios ofertados por las guarderías, de sus localización geográfica?”

Los resultados del presente estudio demuestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas relativas a la variable “ubicación de la escuela” a favor de la ciudad de Amman en el ámbito “maestros” o “instalaciones, posibilidades, y facilidades”, los cuales, concuerdan con los resultados obtenidos en el estudio de Jury (2003) y difieren de los de Nafez (1998).

La investigadora interpretó los resultados de la siguiente manera; dado que Amman es una de las ciudades más grandes de Jordania, al comenzar el estudio en dicha ciudad nos hemos encontrado con personal altamente cualificado, asimismo, existen buenas infraestructuras tales como edificios, terrenos de juego, y otros establecimientos modernos. Por otra parte, la guardería está ubicada cerca del Ministerio de la Educación y de la Enseñanza lo que disminuye la demora en los trámites administrativos. Sin embargo, las zonas de Jarsh y Almaftek están las guarderías son más recientes, y por consiguiente, el personal docente no dispone de la experiencia suficiente, la equipación

e infraestructuras no son lo suficientemente buenas, y pueden sufrir de algún modo, un “abandono administrativo”.

Los resultados del presente estudio no demuestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas relativas a la variable “lugar de la escuela” en la totalidad de los ámbitos de la herramienta de estudio. En cambio, sí demostraron su existencia en el ámbito de posibilidades y facilidades, y maestros inclinando la balanza a favor de “ciudad”, seguida de “pueblo”, y finalmente, “campamento. La investigadora atribuyó los resultados anteriores a la existencia de personal cualificado en las ciudades más que en los pueblos, por lo cual, la experiencia es más amplia al contrario que en los pueblos y en los campamentos. Por otra parte, la disponibilidad de infraestructuras, medios de transporte, y terrenos de juego, es un factor que otorga cierta distinción a las ciudades.

La investigadora añade, que la estabilidad económica y psicológica que proporcionan las ciudades es mayor que en los pueblos, asimismo, las familias que viven en las ciudades son conscientes de la importancia de las guarderías en el desarrollo de la infancia, por lo que el trato con los familiares es más distendido.

5.2. Recomendaciones:

El estudio concluye con una serie de recomendaciones que son:

- 1- Llevar a cabo más estudios centrados en la multitud de facetas que intervienen e influyen en el funcionamiento de la Educación Infantil, para así conocer las opiniones o perspectivas de los tutores para una mayor eficacia educativa en las guarderías en todo el Reino Hachemita de Jordania.
- 2- Utilizar estos estudios para desarrollar la Educación Infantil en todos sus niveles, ya sea a nivel familiar, con las recomendaciones, planes y estrategias de inserción activa de los padres en la educación de sus hijos, en el desarrollo de las habilidades y competencias del los maestros/as o a nivel de Administración, para un continuo desarrollo del currículo y de las estrategias de actuación y los cursos de formación de los docentes.

- 3- Aumentar el número de centros docentes de Educación Infantil en la totalidad del territorio del Reino, pero especialmente en los campamentos de refugiados.
- 4- Impulsar una mejora en cuanto a la actualización periódica de los contenidos y de la metodología para ir paralela al avance del mundo y al afán de los docentes de tener mejor especialización y alcanzar una Educación Infantil de calidad; también hay que aumentar el uso de tecnologías en el aula porque suponen un instrumento atractivo para los alumnos y una facilidad para que los docentes mejoren su labor; y finalmente el aspecto más importante que debe mejorarse es el referente al material y a la seguridad: se deben hacer importantes mejoras en la equipación de los centros, que tengan unas dimensiones óptimas de las aulas de Educación Infantil y la existencia de espacios abiertos con juegos especialmente diseñados para estas edades tempranas, pues el ámbito de recursos y facilidades fue el ámbito que obtuvo la peor valoración por parte de los docentes.
- 5- Esforzarse para ampliar la inspección docente en las guarderías, pues un constante control del funcionamiento de las aulas va a ayudar a detectar los problemas con los que se enfrentan los maestros/as en su día a día para tratarlos a tiempo.
- 6- Esforzarse para aumentar el interés y la concienciación de los tutores de los alumnos de los pueblos y campamentos acerca de la importancia de las guarderías como base para las etapas educativas posteriores.
- 7- Ofrecer una mejor formación en cuanto a conocimientos, habilidades y competencias a los maestros/as para que estas puedan promover a los alumnos a desarrollar todas sus habilidades personales desde el primer día trabajando con ellos, sin tener que confiar en la futura experiencia que va a adquirir o las instrucciones de los compañeros o las directivas del sistema.
- 8- Institucionalizar la monitorización las profesoras noveles por camaradas experimentadas.
- 9- La creación de círculos de debate y discusión de los problemas prácticos en todos los centros con todo el personal.

- 10- La mejoradas de las condiciones de los maestros/as y de los centros de Educación Infantil en su totalidad, de campamentos y pueblos para asegurar una distribución equitativa de los mejores recursos humanos en todo el territorio.
- 11- La creación de estudios especializados en educación infantil para dar respuesta las necesidades es del colectivo.
- 12- Incrementar la duración de la etapa infantil para asegurar una mayor equidad en el sistema educativo Jordano.
- 13- Hay que lograr una mayor implicación de las familias en los centros, y para conseguirlo es preciso que los directores/as y docentes identifiquen y valoren las potencialidades de la participación y la colaboración de las familias en los centros y se interesen por concienciar a las familias de la importancia de una colaboración con la escuela, informando y mostrando los beneficios de dicha colaboración a través del diseño y la ejecución de actividades de diferente naturaleza, y se muestren dispuestos a aceptar los desafíos que conlleva dicha implicación.
- 14- Implantar la Educación Infantil como una etapa obligatoria para el acceso a preescolar y a primaria, ampliando el servicio llevándolo a todos los puntos del territorio, e implicando a las familias para que comprendan la importancia de esta fase en la educación de sus hijos.
- 15- Actualización de los programas y de la metodología que se aplican en las guarderías de los colegios públicos, introduciendo en la formación de las docentes áreas creativas como la música y las artes.
- 16- Crear programas de cooperación con países que han evolucionado su Educación Infantil de manera extraordinaria, como Japón y Corea del Sur, para comprender las bases de su proyecto y adoptar de él las ideas que puedan ser aplicadas en la Educación Infantil jordana.

BIBLIOGRAFIA

- Abbas, M, y Faramawy, M .(1991). El desarrollo de los planes educativos de las guarderías a la luz de las peculiaridades de la etapa y sus objetivos, El tercer congreso científico de la organización egipcia de los métodos de enseñanza, Alejandría.
- Abd-Adayim A. (1981). La educación a lo largo de la Historia. Dar Al-`ilm lil malayin, Beirut: IV Edición.
- Abdeldaiem, A. (1973). *Historia de la educación*. Beirut: Dar-al-I`lm-lil-Malayin.
- Abdelkafi, I. (2006). *Jardines de infancia. El papel del educador en el desarrollo creativo*. Alejandría: Kotob Arabiy`ya.
- Abdelwanis, M. (2013). *La realidad de los programas educativos de las guarderías en Egipto, a la luz de las experiencias árabes y extranjeras contemporáneas: Estudio analítico-evaluativ*. El Cairo: Universidad de El Cairo.
- Abdul-Haq, Z. (2014). Las habilidades educativas necesarias para los maestros de jardín de infancia en Jordania. *American Journal of Educational Research*, 2 (3), 159-166.
- Abu Taleb, T (1998). *El desarrollo del sistema de guarderías en Ammán (Jordania): A la luz de la filosofía propia de esta etapa y sus objetivos*. Ammán: Universidad de Jordania.
- Abu Taleb, T. F. (2013). Requirements of high-quality kindergarten programs according to Jordanian parents: an exploratory study. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(4), 472-484.
- Abu-Kaddis, M. (2011). Estudio evaluativo del plan de estudios nacional aplicado a los jardines de infancia públicos en Jordania. *Revista de Estudios Educativos*, 38 (1), 144-160.
- Abyad, M. (1993). *La Primera Infancia y la modernización en la Educación Preescolar* (1ª Ed.). Beirut: Al-Mu`assasa-al-Yami`ya-lil-Dirasat-w`al-Nashr.

- Adas, M. y Aref, A. (1995). *El jardín de infancia* (5ª Ed.). Ammán: Dār-al-fikr-al-Arabi.
- Ajlouni, K. (2010). Kismart software: A Tool for helping kids at Jordanian Public Kindergarten to access, process and deal with ICT. *EDULEARN10 Proceedings*, 3240-3255.
- Al Makhdi. (2001), *Estudio evaluativo de la realidad de las guarderías en la República del Yemen, escuela de estudios superiores de la infancia*, El Cairo, Universidad de Ain Shams.
- Al-Ahmad (1998). *La realidad de los jardines de infancia palestinos en la región norte Cisjordania, según las directoras y los maestros/as*. Nablus: Universidad Nacional An-Najah. Disponible en: <https://scholar.najah.edu/sites/default/files/all-thesis/2838867.pdf>
- Alawi et al. (2001). *Evaluación de la realidad de los jardines de infancia en la República de Yemen*. Aden: Centro de Desarrollo e Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.yemen-ic.info/upload/iblock/7bf0941079cc607a0761b1c9cc8cce3d.pdf>
- Al-Feki, H. (1986). *La realidad del niño kuwaití en la etapa preescolar*. Kuwait: Asociación Kuwaití para el Desarrollo de la Infancia.
- Al-Ghafiri, S. (2004). *La posibilidad de implementar la gestión de la calidad total en las escuelas de educación básica en el Sultanato de Omán, según las previsiones de los directores de las escuelas*. Documento electrónico, disponible en: http://al-aussol.blogspot.com.es/2015/04/blog-post_8.html
- Al-Hassan, S. M., Obeidat, O. M., y Lansford, J. E. (2010). Education reform and the quality of kindergartens in Jordan. *Early child development and care*, 180(9), 1203-1213.
- Al-Hussein, I. (2003). *Estudio analítico-evaluativo de los jardines de infancia en Siria, a la luz de la estrategia árabe de la educación en la etapa preescolar*. Damasco: Universidad de Damasco.

- Al-Kaiumi, S. (2003). *Evaluación del grado de aplicación de algunos de los conceptos de gestión de calidad total en las facultades de educación en el Sultanato de Omán, desde el punto de vista de los administradores y maestros*. Irbid (Jordania): Universidad de Al-Yarmouk.
- Al-Khatib (1989). *Comparación entre el sistema de los jardines de infancia en Jordania y los sistemas de la Unión Soviética, Japón y Egipto*. Tesis doctoral publicada. El Cairo: Universidad de Aïn-Shams.
- Al-Khatib R. (1993) *La Educación Infantil, creación y evolución histórica*. Asamblea General Egipcia del Libro.
- Al-Natour, M. y Ajlouni, K. I. (2009). An Evaluative Study of the KidSmart Program as Viewed by Public Jordanian Kindergartens Teachers. *INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY*, 27.
- Al-Surur, M. (1999). *La enseñanza preescolar en Jordania*. Documento electrónico, disponible en: <http://al3loom.com/?p=2437>
- Amairah, M. (2003). Opinión de los maestros en la UNRWA (Reino Hachemita de Jordania) sobre la aplicación de las TIC en la enseñanza y dificultades de su inserción en la Educación Infantil. *Revista de Estudios Educativos y Psicológicos*, 4 (4), 138-164.
- Aqel F. (1983) *La educación en el pasado y en el presente*. Dar Al-ma'arif, Egipto.
- Awatif, H. M. (2001). *Las actividades constitutivas de los niños de las guarderías*, El Cairo: La casa del ideal árabe
- Barrionuevo, M. (s/f). John Locke (1632 - 1704). *Revista Iberoamericana de Educación*, numero 35/7, fecha 25/04/2005. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/887Barrionuevo.PDF>
- Barro, R. J., y Lee, J. W. (2001). International data on educational attainment: updates and implications. *Oxford Economic papers*, 53(3), 541-563.
- Bataineh, N. (2006). *Las tecnologías educativas en los jardines de infancia*. Irbid: Ælam-al-Kitab-al-Hadith.

- Berdicewski, O. y Milicic, N. (1974). Jardín Infantil y su influencia en el rendimiento de coordinación visomotora, discriminación auditiva y lenguaje, medidos con una prueba de funciones básicas. *Revista chilena de pediatría*, 45(6), 505-508.
- Bowman, B., Donovan, S. y Burns, M. (2000). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington DC: Committee on Early Childhood Pedagogy, National Research Council.
- Castrillón, H. Q. (2010). Rousseau y el Concepto de Formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 7 (14 y 15).
- Consejo Árabe de la Infancia y el Desarrollo (1989). *Panorama actual de la educación preescolar en el Mundo Árabe*. Declaración del I Encuentro Árabe sobre Infancia y Desarrollo. El Cairo.
- Copple, C. y Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. (3ª Ed.) Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cuéllar Pérez, H. (1992). Fröebel. La educación del hombre. *Biblioteca Grandes Educadores*, (6).
- de Vicuña S. (2009). Una propuesta metodológica para el aula de niños y niñas de 2 años. *Participación educativa*, (12), 35-55.
- Decroly, O. y Boon G. (1946). *Iniciación General al Metodo Decroly* (Traducción M.L Navarro de Luzuriaga). Buenos Aires: Losada, S.A.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1983). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ediciones Morata.
- Departamento de Educación Preescolar (2010). Portal Oficial del Ministerio de Educación del Reino Hachemita de Jordania [Internet]. Ammán: Ministerio de Educación y Enseñanza. Disponible en:
<http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentsMenuDetails.aspx?MenuID=471&DepartmentID=17>
- Dewey, J. (1925). *El niño y el programa escolar*.

- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, B.D. y Schellinger, K.B. (2010). “The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal intervention”. *Child Development*, 82, 405–432.
- Emara, I. (2004). El desarrollo de los servicios a la infancia en el Ministerio de Educación y Enseñanza. *Risalat-al-Mu’alim*, 43 (2)23-33.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L. (2009). *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3ª ed.). USA: Corwin Press.
- Epstein, J.L. y Sheldon, S.B, (2006). *Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships*. Johns Hopkins University: Center on School, Family and Community Partnership. Disponible en: <http://www.csos.jhu.edu/p2000/pdf/Literature%20Review%20-%20Epstein%20and%20Sheldon%2006.pdf>
- Faour, B. (s/f). Paper presented at the Regional Consultative Workshop on Advancing the ECCD Agenda in the Arab Region. Portal Web Academia EDU [Internet]. Disponible en: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31078205/10.1.1.173.5104.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1455352488&Signature=bHWW4nQ4n32tbQbDwaYImuAQVrg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPaper+presented+at+the+Regional+Consulta.pdf>
- Fariña: G., & del Mar González, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, (26), 145-162.

- Fayez, M., Sabah, S. A., y Rudwan, E. A. (2011). The State and Level of Involvement among Jordanian Kindergarten Parents and its Relationship to Teachers' Efforts of Outreach. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 241-251.
- Fessakis, G., Gouli, E., y Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, 63, 87-97.
- Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 49-70.
- Galindo, C. y Sheldon, S.B. (2012). “School and home connections and children’s kindergarten achievement gains: the mediating role of family involvement”, 27(1), *Early Childhood Research Quarterly*.
- Gullo, D.F. (Ed.) (2006). *K Today: Teaching and learning in the kindergarten year*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Halberstadt, A. G., y Hall, J. A. (1980). Who's getting the message? Children's nonverbal skill and their evaluation by teachers. *Developmental Psychology*, 16(6), 564.
- Halgunseth, L.C. et al. (2009). *Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature*. Washington, DC: National Association for Education of Young Children. Disponible en: <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/research/FamEngage.pdf>
- Hegarty, S. (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica. UNESCO. Documento electrónico, disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/281_65_s.pdf
- Henderson, A. et al. (2007). *Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships*. New York: The New Press.
- Henderson, A.T., y Berla, N. (Eds.) (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Washington, D.C.: National Committee for

Citizens in Education. Disponible en: <http://firststepskent.org/wp-content/uploads/2014/09/Parent-Involvement-Research-Article.pdf>.

Herrera, E. (2016). Tecnología que evita la revictimización en niños, niñas y adolescentes: Cámara Gesell (Technology that prevents re-victimization in children and adolescents: Camera Gesell). *HAMUT'AY*, 1(2), 58-66.

Hirsh-Pasek et al. (2009). A Mandate for Playful Learning in Preschool: Compiling the scientific evidence. Oxford: Oxford University Press.

Hirsh-Pasek, K. et al. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Compiling the scientific evidence*. Oxford: Oxford University Press.

HYSON, M.; BIGGAR TOMLINSON, H.; MORRIS, C. (2009): "Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future". En *Early Childhood Research and Practice*, vol. 11 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>

Ibrahim, A. (2001). *El aprendizaje social en los jardines de infancia*. El Cairo: Biblioteca anglo-egipcia.

Ibrahim, A. (2001). *El aprendizaje social en los jardines de infancia*. El Cairo: Biblioteca anglo-egipcia.

Ibrahim, A. S y Hafez, I (1992). La realidad de la metodología aplicada en las guarderías egipcias a la luz de las experiencias árabes y extranjeras contemporáneas, estudio publicado por la facultad de magisterio. Sabha: facultad educación.

Ihmeideh, F. et al. (2008). The new workforce generation: Understanding the problems facing parental involvement in Jordanian kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(2), 161-172.

Ihmeideh, F. M. (2014). Giving fathers a voice: Towards father involvement in early years settings. *Early Child Development and Care*, 184(7), 1048-1062.

Inaya, A. S. (1995). *Propuesta de sistema evaluativo a los niños en los jardines de infancia en el distrito de Nablus en Cisjordania*. Tesis de máster no publicada. Nablus: Universidad Nacional de An-Najah.

- Iyanga, A. (2010). *Política Educativa*. Valencia: Nau Llibres.
- Jad, M. (2015). *El currículo en los jardines de infancia: Planificación y ejecución*. Ammán: Dār-al-Massira.
- Jiménez, I. (2008). *La Relación Familia-escuela*. Jaén: Íttakus.
- Kaga, Y. (2007). Jordan's Strategies for Early Childhood Education in a Lifelong Learning Framework. UNESCO Policy Brief on Early Childhood. Number 39, July-August 2007. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*.
- Katz, L. (2015). *Lively Minds: Distinctions between academic and intellectual goals for young children*. University of Illinois, Clearinghouse on Early Education and Parenting: Defending the Early Years (DEY: <https://deyproject.files.wordpress.com/2015/04/dey-lively-minds-4-8-15.pdf>).
- Katz, L. y Chard, S. (2000) *Engaging children's minds: The project approach*. 2^a Ed. Stamford, CT: Ablex.
- Kenawi, H. (1998). *El niño en los jardines de infancia* (2^a Ed.). El Cairo: Al-Maktaba-al-Anglo-Misriya.
- Khalaf, A. (2005). *Introducción a la Educación Preescolar*. El Cairo: Ā' lam-al-Kitab-al-Hadith.
- Khatib, R. (1986). *Los jardines de infancia. Realidad y currículo*. Ammán: Mu'assasat-al-Riyada.
- Khatib, R. (1991). *Organización de los jardines de infancia en Jordania: Estudio teórico y práctico*. El Cairo: al-Hay'a-al-misriya-al-Ā' mma-lil-Kitab.
- Khoury, S. (2003). *La necesidad de formación específica para el personal educativo en los jardines de infancia en Jordania*. Tesis de máster no publicada. Zarqa: Universidad Hachemita.
- Landis, J. R., y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174.

- Lee, V.E. y Burkam, D.T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. New York: Economic Policy Institute.
- Lopez, M. E. y Caspe, M. (2014). *Family Engagement in Anytime, Anywhere Learning*. Harvard Family Research Project. Cambridge, MA: President and Fellows of Harvard College. Disponible en: <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-engagement-in-anywhere-anytime-learning>
- Marcon, R.A. (2002). "Moving Up the Grades: Relationship Between Preschool Model and Later School Success". *Early Childhood Research and Practice*, 4(1) (Spring 2002). Disponible en: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>
- McMillan, M. (1919). *The Nursery School*. Londres y Toronto: J. M. Dent & Sons Ltd.
- Mialaret, G. (1976). *La educación preescolar en el mundo*. Unesco.
- Miller, E. y Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Montes, G. et al. (2012). School readiness among children with behavior problems at entrance into kindergarten: results from a US national study. *European journal of pediatrics*, 171(3), 541-548
- Montessori, M. y de Sarmiento, S. (1979). *La educación para el desarrollo humano: comprendiendo a Montessori*. México D.F.: Editorial Diana.
- Morsi, S. y Koujak, K. (1987). *La educación infantil en la etapa preescolar*. El Cairo: Æ'lam-al-Kutub.
- Muliterno, J. S. (2009). El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores infantiles. *Todo lo que necesito saber lo aprendí en la Escuela Infantil*, 56.
- Nafez Al Hamid, *La realidad de las guarderías palestinas desde el punto de vista de las directoras y maestras de las provincias del norte de Cisjordania*, Naplusa, La Universidad Al Njah nacional, 1998.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the National Association of Early Childhood Specialist from State Departments of Education (2009). *Where we stand: On curriculum, assessment and program evaluation*. National Association for the Education of Young Children and National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. The summary position statement. Disponible en: <http://www.naeyc.org/positionstatements/cape>

National Association of Elementary School Principals (2014). *Leading pre-K-3 learning communities: Competencies for effective principal practice*. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals, Executive summary. Disponible en: <http://www.naesp.org/sites/default/files/leading-pre-k-3-learning-communities-executive-summary.pdf>

Ouda et al. (1987). *La realidad de los jardines de infancia en la ciudad de Irbid. Estudio del caso de Kuwait*. Asociación Kuwaití para el Desarrollo de la Infancia (6ª Ed.).

Ouda, A. (2003). *Efectos de un curso formativo sobre la aplicación de las TIC sobre los métodos de aprendizaje en Educación Infantil en Jordania*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Árabe de Estudios Superiores de Ammán, Jordania.

Peisner-Feinberg, E. et al. (2001). "The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade". *Child Development*, 72(5), 1534-53.

Pérez Sarabia, A.M.(2005). Aldadis.net, La revista de Educación. "La prevención de de riesgos en educación infantil". Abril 2005, nº5, Depósito Legal: LA-61-2004. ISSN: 1697-8005.

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 2, 13-55.

Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *Prospects*, 23(1-2), 173-196.

- Piaget, J. y Inhelder, B. (1969/2000). *The psychology of the child*. (Weaver, H., Trans) New York, NY: Basic Books.
- Pikuliski, J. J. y Tobin, A.W. (1989). Factors associated with long-term reading achievement of early readers. In S. McCormick, J. Zutell: Scharer, & P. O'Keefe (Eds.), *Cognitive and 68 social perspectives for literacy research and instruction*. Chicago: National Reading Conference.
- Provini, C. (2011). Jump-Start Your School's Program Evaluation: Part 1, *Education World*, July 31, 2015. Disponible en: http://www.educationworld.com/a_curr/school-program-evaluation-basics.shtml
- Reeves, D. (2015). *Top five tips for effective data teams*. Alexandria, VA: The School Superintendents Association. Disponible en: <http://www.aasa.org/content.aspx?id=6760>
- Reynolds, A. y Clements, M. (2005). Parental Involvement and Children's School Success. In *School-Family Partnerships: Promoting the Social, Emotional, and Academic Growth of Children*, edited by E. Patrikakou et al. New York: Teachers College Press.
- Rida, H. (2009). *The administrative Training and rehabilitation*. Amman: Al-Raya House for Publishing and Distribution.
- Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (2005). Un modelo de validación de estudios empíricos en Investigación Educativa mediante procedimientos de triangulación. Aplicación a un estudio de caso sobre disfunciones y desajustes asociados a la reforma de un plan de estudios universitario. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 1 (39), 135-157.
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12 (2), 1-18.
- Rogers, M. P., Abell, S., Lannin, J., Wang, C-Y, Musikul, K., Barker, D., & Dingman, S. (2007). Effective professional development in science and mathematics

- education: Teachers' and facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1 (5), 507-532.
- Roggemann, K. y Shukri, M. (2010). Active-learning pedagogies as a reform initiative: The case of Jordan. *American Institutes for Research, Washington, DC*, 28.
- Roggemann, K., y Shukri, M. (2010). Active-learning pedagogies as a reform initiative: The case of Jordan. *American Institutes for Research, Washington, DC*, 28.
- Rosales, J., Orrantia, J., Vicente, S., & Chamoso, J. M. (2008). Studying mathematics problem-solving classrooms. A comparison between the discourse of in-service teachers and student teachers. *European journal of psychology of education*, 23 (3), 275-294.
- Rousseau J.J.(1965) Emile. Traducción de Adel Z'eitar. Dar Al-Ma'arif, Egipto.
- Ruiz Olabuènaga, J.I. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saad Morsi, A. (1991). La evolución de la pedagogía. Dar Al-Ma'arif, Egipto.
- Sachs, M. y Ramsey (2014). *Exploring Play*. Boston: Boston Public Schools.
- Sakr, S. (2006). *El grado de aplicación los criterios de calidad total en las facultades de magisterio del Reino de Arabia Saudí*. Jeddah: Universidad Rey Abdulaziz.
- Salem, A. (2010). Desarrollo de la educación árabe según las directrices mundiales. El-Cairo: Dar Alnashr.
- Salem, M & Hassan, A. (1990). Problemas del profesor en el primer año para desarrollar un programa creado en la Universidad de Bahreïn, *Revista de Estudios educativos*, 1 (27) 134-156.
- Sánchez, R. J. 2004. *Manual del Formador Ocupacional*. Murcia: Editorial Mausícaa.
- Sanchidrián, C.; Ruiz Berrio, J. (coords.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Editorial Graó.

- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., y Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Sharairi, K (1993). *Estudio sobre los jardines de infancia en Jordania. Su realidad, gestión y supervisión*. El Cairo: Instituto Superior de Estudios sobre la Infancia (Universidad de Aïn-Shams).
- Shadifat, M. (1988), *Las actividades formativas llevadas a cabo en los centros preescolares en Jordania*, Jordan: La Universidad Yarmuk
- Snow, C. y Van Hemel, (2008). (Editores). *Early Childhood Assessment: Why, What and How*. Committee on Developmental Outcomes and Assessments for Young Children, National Research Council. Washington, DC: The National Academies Press.
- Sobh, Y. y Ajlouni, K. (2003). Efectos de la aplicación del ordenador en la enseñanza de las matemáticas y tendencias de los niños de último curso de Educación Infantil hacia su uso. *Revista de Estudios Educativos*. Universidad Jordana, 30 (1), 166-185.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D. y Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66(1), 209–223.
- Suleyman, S. (1994). *Las guarderías en Arabia Saudí: Entre el presente y las expectativas del futuro*. La Meca: Universidad de Umm-al-Qura.
- Swartz, J. P., & Walker, D. K. (1984). The relationship between teacher ratings of kindergarten classroom skills and second-grade achievement scores: An analysis of gender differences. *Journal of School Psychology*, 22(2), 209-217.
- Swzan Jury, *Las necesidades formativas de las empleadas de las guarderías en Jordania*. Jordan: La Universidad Hachemita, 2003.
- Thompson, R. (2008). *Connecting Neurons, Concepts and People: Brain Development and Its Implications*. Disponible en: www.nieer.org. New Brunswick, NJ: NIEER.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

- Ubaid, N. (1982). *Las respuestas emocionales de los niños en la práctica educativa*. Center of Excellence for Jordanian Public University Library System (COE-JOPULS). Documento electrónico, disponible en: <http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/7914.pdf>
- Weiss, H. B., Caspe, M., y Lopez, M. E. (2006). *Family involvement in early childhood education*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. Disponible en: <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/research/FamEngage.pdf>.
- West, J., Denton, K., y Germino-Hausken, E. (2000). *America's Kindergartners: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99, Fall 1998*.
- Zigler, E., Singer, D. y Bishop-Josef, S. (Eds.). *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: ZERO

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Evolución de las guarderías públicas en Jordania durante el periodo comprendido entre los años 2000 -2012 (Ministerio de la educación y de la enseñanza, 2012). P.21

Año escolar	Guarderías públicas	Numero Divisiones de guarderías públicas	Niños	Maestras
1999 – 2000	15	15	272	15
2000 – 2001	91	91	1951	92
2001 – 2002	105	105	2475	117
2002 – 2003	189	189	3811	201
2003 – 2004	205	205	4049	223
2004 – 2005	221	221	6317	257
2005 – 2006	281	281	5586	326
2006 – 2007	379	379	7456	422
2007 – 2008	529	529	10028	585
2008 – 2009	667	667	13692	673
2009 – 2010	833	833	16321	833
2010 – 2011	903	903	17646	908
2011 – 2012	959	959	18786	959

Tabla 2. La educación en el Reino Hachemita de Jordania en número (Curso escolar 2015/2016).p.46

	Número de alumnos	Número de instituciones educativas	Promedio de alumnos por cada profesor	Promedio de alumnos por clase
Educación Pública	1.154.880	3486	16	26
Educación Privada	406.327	2478	15	21
UN (Campamentos)	114.362	173	25	34

Tabla 3. Número de aulas de educación infantil en las diferentes provincias del Reino de Jordania en el curso escolar 2016/2017. P. 48

PROVINCIAS	Nº DE AULAS DE EDUCACION INFANTIL
Amman	169
Irbid	143
Zarqa	72
Jerash	89
Mafraq	148
Balqa	117
Madaba	58

Ajloun	62
Aqaba	59
Maen	82
Karak	46
Tafleh	33

Tabla 4: Ámbitos de estudio (escala) y número de apartados que contienen. P. 128

Campo de estudio	Número de apartados
Ministerio de educación y de la enseñanza	9
Profesores	8
Planes de estudio	6
Instalaciones, recursos, y facilidades	6

Tabla 5: Coeficiente de consistencia interna de Cronbach para las áreas de estudio y la herramienta como unidad. P. 130.

Área de estudio	Consistencia interna
Ministerio de Educación y de Enseñanza	0.89
Maestros	0.73
Planes de estudio	0.78

Instalaciones, recursos y facilidades	0.87
La herramienta como unidad	0.92

Tabla 6. Coeficientes de correlación entre cada apartado con la herramienta global y con los ámbitos a los que pertenecen. P. 131.

Número del Apartado	Coeficiente de correlación con el ámbito al que pertenece	Coeficiente de correlación con la herramienta global
30.	.82(**)	.67(**)
31.	.72(**)	.53(**)
32.	.74(**)	.59(**)
33.	.82(**)	.58(**)
34.	.67(**)	.48(**)
35.	.74(**)	.58(**)
36.	.66(**)	.54(**)
37.	.77(**)	.65(**)
38.	.71(**)	.55(**)
39.	.58(**)	.45(**)
40.	.37(**)	.32(**)
41.	.60(**)	.41(**)

42.	.64(**)	.44(**)
43.	.72(**)	.44(**)
44.	.70(**)	.57(**)
45.	.69(**)	.48(**)
46.	.58(**)	.38(**)
47.	.67(**)	.55(**)
48.	.68(**)	.53(**)
49.	.74(**)	.61(**)
50.	.80(**)	.71(**)
51.	.58(**)	.52(**)
52.	.66(**)	.57(**)
53.	.85(**)	.65(**)
54.	.85(**)	.65(**)
55.	.74(**)	.63(**)
56.	.78(**)	.64(**)
57.	.88(**)	.65(**)
58.	.62(**)	.59(**)

Tabla 7. Coeficientes de correlación entre los diferentes ámbitos del estudio y con la herramienta en su totalidad. P. 133.

	Ministerio de Educación y de Enseñanza	Maestros	Planes de estudio	Instalaciones, recursos y facilidades	Total
Ministerio de Educación y de Enseñanza	1				
Maestros	.330(**)	1			
Planes de estudio	.499(**)	.571(**)	1		
Instalaciones, recursos y facilidades	.460(**)	.465(**)	.711(**)	1	
Total	.782(**)	.721(**)	.842(**)	.814(**)	1

Tabla 8: Frecuencias y porcentajes según la formación académica de los docentes encuetados P. 134.

	Grupos	Frecuencia	Porcentaje
Formación académica	Licenciatura	106	74.1
	Diploma	37	25.9
TOTAL		143	100.0

Tabla 9: Frecuencias y porcentajes según los años de experiencia de los docentes

encuestados P. 135.

	Grupos	Frecuencia	Porcentaje
Experiencia	Entre 1 y 5 años	69	48.3
	De 6 a 10 años	51	35.7
	Más de 10 años	23	16.1
TOTAL		143	100.0

Tabla 10: Frecuencias y porcentajes según las provincias donde se encuentra el centro de educación infantil P. 137.

	Grupos	Frecuencia	Porcentaje
Zona	Al Mafrek	50	35.0
	Amman	38	26.6
	Jerash	55	38.4
TOTAL		143	100.0

Tabla 11: Frecuencias y porcentajes según el entorno en que está el centro de educación infantil P. 138.

	Grupos	Frecuencia	Porcentaje
Ubicación del centro	Ciudad	71	49.7
	Pueblo	60	42.0
	Campamento	12	8.3

TOTAL		143	100.0

Tabla 12. Análisis estadístico de frecuencias y medidas centrales P. 141.

	N		Medi a	Median a	Desviació n típica	Varianz a	Mínim o	Máxim o
	Vál ido s	Inv álid os						
¿El Ministerio fomenta programas destinados a las guarderías?	143	0	3.10	3.00	.685	.469	1	4
¿El Ministerio promociona el uso de las guarderías entre la población?	143	0	3.16	4.00	.577	.333	1	4
¿El Ministerio concede suficiente importancia a la etapa preescolar?	143	0	3.05	3.00	.685	.469	1	4
¿Cómo evalúa los programas de la E.I. del Ministerio?	143	0	3.15	4.00	.731	.535	1	4
¿El Ministerio se interesa por la formación inicial de los maestros/as?	143	0	3.13	3.00	.684	.468	1	4
¿Cómo evalúa la	143	0	3.09	3.00	.701	.492	1	4

planificación global de la E.I. por el Ministerio?								
¿Los planes y programas del Ministerio incluyen a las niñas y niños con necesidades especiales?	143	0	2.72	3.00	.859	.738	1	4
¿Cómo evalúa la financiación e infraestructuras provistas por el Ministerio para la E.I.?	143	0	2.81	3.00	.731	.535	1	4
¿El programa de las guarderías públicas se asemeja al programa del sector privado?	143	0	2.63	3.00	.878	.770	1	4
¿Existen contenidos especializados en E.I en los planes universitarios?	143	0	3.22	4.00	.779	.608	1	4
¿Los maestros/as que ejercen en E.I. tienen la especialidad en E.I.?	143	0	2.58	2.00	.930	.865	1	4
¿Los docentes universitarios del área de E.I. están	143	0	3.01	3.00	.731	.535	1	4

suficientemente especializados?								
¿El inspector de los maestros/as de las guarderías está especializado?	143	0	3.06	3.00	.714	.510	1	4
¿Los maestros/as de E.I. planifican la jornada escolar con eficacia?	143	0	3.20	3.00	.708	.501	1	4
¿Los maestros/as de E.I. conocen los principios básicos de la enseñanza infantil?	143	0	3.20	3.00	.620	.384	1	4
¿Los maestros/as de E.I. aplican diferentes estrategias de enseñanza?	143	0	3.24	3.00	.641	.412	1	4
¿Se lleva a cabo la comunicación con los padres y tutores de los niños para facilitar su aprendizaje y su desarrollo?	143	0	3.27	4.00	.641	.411	1	4
¿Los responsables de la redacción de la metodología son los encargados de la educación de los	143	0	3.00	3.00	.605	.366	1	4

niños??								
¿En los planes de estudio existe un apartado dedicado a la etapa	143	0	3.00	3.00	.581	.338	1	4
¿Se usa material didáctico informático?	143	0	2.85	3.00	.855	.732	1	4
¿La metodología aplicada y el material académico son coherentes con las edades de los niños?	143	0	3.18	3.00	.678	.460	1	4
¿La metodología de las guarderías de Jordania se actualiza periódicamente?	143	0	2.85	3.00	.660	.436	1	4
¿La metodología se basa en juegos educativos?	143	0	3.24	3.00	.584	.341	2	4
¿Valore la adecuación del tamaño de las aulas?	143	0	2.83	3.00	.850	.723	1	4
¿Valore la seguridad de la escuela?	143	0	3.01	3.00	.722	.521	1	4
¿Valore la adecuación del material de	143	0	2.73	3.00	.804	.647	1	4

aprendizaje a las necesidades de los niños?								
¿Los materiales y recursos educativos son seguros?	143	0	3.15	3.00	.585	.342	2	4
¿Valore los espacios abiertos para los niños?	143	0	2.81	3.00	.813	.661	1	4
¿Se lleva a cabo el uso de los ordenadores en función de la etapa preescolar?	143	0	2.75	3.00	.736	.542	1	4
Ministerio del Educación y Enseñanza	143	0	2.98	3.00	.535	.286	1	4
Maestros	143	0	3.10	3.00	.431	.185	1	4
Metodología y programas	143	0	3.02	3.00	.458	.210	2	4
Instalaciones, recursos y facilidades	143	0	2.88	3.00	.593	.351	1	4
Totalidad de la herramienta	143	0	3.00	3.00	.395	.156	2	4

Tabla 13: Las medias aritméticas en orden descendente y las desviaciones estándar que determinan la realidad de las guarderías en Jordania. P. 148.

Item	Orden en el cuestionari	Ámbito	Media aritmética	Desviación estándar
------	-------------------------	--------	------------------	---------------------

	0			
4	2	Maestros	3.10	.431
3	3	Metodología y programas	3.02	.458
2	1	Ministerio de educación y de la enseñanza	2.98	.535
2	1	Recursos y facilidades	2.88	.593
		Valoración total	3.00	.395

Tabal 14: Medias aritméticas en orden descendente y desviaciones estándar de los apartados relacionados con el ámbito del Ministerio de Enseñanza y Educación P. 149.

Ítem	Orden en el cuestionario	Apartados	Media aritmética	Desviación estándar
1	2	¿El Ministerio promociona el uso de las guarderías entre la población?	3.16	.577
2	4	¿Cómo evalúa los programas de la E.I. del Ministerio?	3.15	.731
3	5	¿El Ministerio se interesa por la formación inicial de los maestros/as?	3.13	.684
4	1	¿El Ministerio fomenta programas destinados a las guarderías?	3.10	.685

5	6	¿Cómo evalúa la planificación global de la E.I. por el Ministerio?	3.09	.701
6	3	¿El Ministerio concede suficiente importancia a la etapa preescolar?	3.05	.685
7	8	¿Cómo evalúa la financiación e infraestructuras provistas por el Ministerio para la E.I.?	2.81	.731
8	7	¿Los planes y programas del Ministerio incluyen a las niñas y niños con necesidades especiales?	2.72	.859
9	9	¿El programa de las guarderías públicas se asemeja al programa del sector privado?	2.63	.878
	Ámbito	Ministerio de Educación y Enseñanza	2.98	.535

Tabla 15: Las medias aritméticas en orden descendente y las desviaciones estándar de los apartados del ámbito “maestras”. P. 152.

Ítem	Orden en el cuestionario	Apartados	Media aritmética	Desviación estándar
1	17	¿Se lleva a cabo la comunicación con los padres y tutores de los niños para facilitar su aprendizaje y su desarrollo?	3.27	.641

2	16	¿Los maestros/as de E.I. aplican diferentes estrategias de enseñanza?	3.24	.641
3	10	¿Existen contenidos especializados en E.I en los planes universitarios?	3.22	.779
4	14	¿Los maestros/as de E.I. planifican la jornada escolar con eficacia?	3.20	.708
5	15	¿Los maestros/as de E.I. conocen los principios básicos de la enseñanza infantil?	3.20	.620
6	13	¿El inspector de los maestros/as de las guarderías está especializado?	3.06	.714
7	12	¿Los docentes universitarios del área de E.I. están suficientemente especializados?	3.01	.731
8	11	¿Los maestros/as que ejercen en E.I. tienen la especialidad en E.I.?	2.58	.930
	Ámbito	Docentes	3.10	.431

Tabla 16: Las medias aritméticas en orden descendente y las desviaciones estándar de los apartados relacionados con el ámbito “La metodología de las guarderías ”.

P. 154.

Ítem	Orden en el cuestionario	Apartados	Media aritmética	Desviación estándar
1	23	¿La metodología se basa en juegos educativos?	3.24	.584
2	21	¿La metodología aplicada y el material académico son coherentes con las edades de los niños?	3.18	.678
3	18	¿Los responsables de la redacción de la metodología son los encargados de la educación de los niños?	3.00	.605
4	19	¿En los planes de estudio existe un apartado dedicado a la etapa preescolar?	3.00	.581
5	20	¿Se usa material didáctico informático?	2.85	.885
6	22	¿La metodología de las guarderías de Jordania se actualiza periódicamente?	2.85	.660
	Ámbito	Metodología	3.02	.458

Tabla 17: Las medias aritméticas en orden descendente y las desviaciones estándar de los apartados relativos al ámbito “Recursos y facilidades”. P. 156.

Ítem	Orden en el cuestionario	Apartados	Media aritmética	Desviación estándar
------	--------------------------	-----------	------------------	---------------------

	o			
1	27	¿Los materiales y recursos educativos son seguros?	3.15	.585
2	25	¿Valore la seguridad de la escuela?	3.01	.722
3	24	¿Valore la adecuación del tamaño de las aulas?	2.83	1.16
4	28	¿Valore los espacios abiertos para los niños?	2.81	.813
5	29	¿Se lleva a cabo el uso de los ordenadores en función de la etapa preescolar?	2.75	.736
6	26	¿Valore la adecuación del material de aprendizaje a las necesidades de los niños?	2.73	.804
	Ámbito	Recursos y facilidades	2.88	.593

Tabla 18: Las medias aritméticas, las desviaciones estándar, y la prueba “c” acerca del efecto del nivel académico sobre la realidad de las guarderías en Jordania desde la perspectiva de los maestros. P. 158.

	Nivel académico	Número	Media aritmética	Desviación estándar	Valor “T”	Niveles de libertad	Significación estadística
Ministerio de	Diplomatura	37	2.95	.367	.033	76	.976

Educación y Enseñanza	Licenciatura	106	2.99	.583			
Docentes	Diplomatura	37	3.03	.435	-.997	76	.322
	Licenciatura	106	3.12	.428			
Metodología de las guarderías	Diplomatura	37	3.01	.377	-.334	76	.740
	Licenciatura	106	3.77	.641			
Recursos y facilidades	Diplomatura	37	2.81	.556	1.190	76	.238
	Licenciatura	106	3.69	.901			
Herramienta en general	Diplomatura	37	2.95	.326	-.737	76	.463

Tabla 19: Las medias aritméticas y las desviaciones estándar según la ubicación de la escuela. P. 160.

	Categorías	Número	Media aritmética	Desviación estándar
Ministerio de educación y de enseñanza	Amman	38	2.74	.594
	Al-Mafraq	50	3.12	.442
	Jerash	55	3.03	.522

	Categoría	143	2.98	.535
Maestros	Amman	38	3.04	.618
	Al-Mafraq	50	3.19	.318
	Jerash	55	3.06	.351
	Categoría	143	3.10	.431
Metodología de las guarderías	Amman	38	2.93	.506
	Al-Mafraq	50	3.14	.413
	Jerash	55	2.98	.449
	Categoría	143	3.02	.458
Recursos y facilidades	Amman	38	2.73	.640
	Al-Mafraq	50	2.98	.566
	Jerash	55	2.89	.572
	Categoría	143	2.88	.593
La herramienta en general	Amman	38	2.86	.471
	Al-Mafraq	50	3.11	.329
	Jerash	55	3.00	.367
	Categoría	143	3.00	.395

Tabla 20: Análisis de las diferencias estadísticas derivadas del efecto de la ubicación de la escuela sobre la realidad de las guarderías en Jordania. P. 162.

	Fuente	Total cuartales	Grados de libertad	Media cuartales	Valor F	Significado estadístico
Ministerio de educación y de enseñanza	Entre los grupos	3.259	2	1.630	6.113	.003
	Dentro de los grupos	37.325	140	.267		
	En general	40.584	142			
Maestros	Entre los grupos	.589	2	.294	1.600	.206
	Dentro de los grupos	25.751	140	.184		
	En general	26.339	142			
Metodología de las guarderías	Entre los grupos	1.122	2	.561	2.734	.068
	Dentro de los grupos	28.725	140	.205		
	En	29.847	142			

	general					
Recursos y facilidades	Entre los grupos	1.367	2	.684	1.974	.143
	Dentro de los grupos	48.500	140	.346		
	En general	49.868	142			
La herramienta en general	Entre los grupos	1.391	2	.696	4.689	.143
	Dentro de los grupos	20.767	140	.346		
	En general	49.868	142			

Tabla 21: Comparaciones a posteriori relativas a la influencia que ejerce la ubicación de la escuela P. 164.

	Fuente	Media aritmética	Al Mafrq	Amman	Jerash
Ministerio de educación y	Amman	2.74			
	Al Mafrq	3.12	-.38(*)		

de enseñanza	Jerash	3.03	-.29(*)	.09	
La herramienta en general	Amman	2.86			
	Al Mafraq	3.11	-.25(*)		
	Jerash	3.00	-.14	.11	

Tabla 22: Las medias aritméticas y las desviaciones estándar en función del entorno de la escuela. P. 165.

	Categorías	Número	Media aritmética	Desviación estándar
Ministerio de Educación y de Enseñanza	Ciudad	71	2.90	.573
	Pueblo	60	3.08	.500
	Campamento	12	2.99	.401
	Total	143	2.98	.535
Maestros	Ciudad	71	3.13	.427
	Pueblo	60	3.11	.374
	Campamento	12	2.90	.659
	Total	143	3.10	.431
Metodología de las guarderías	Ciudad	71	3.04	.489
	Pueblo	60	3.01	.457
	Campamento	12	3.00	.266

	Total	143	3.02	.458
Recursos y facilidades	Ciudad	71	2.90	.615
	Pueblo	60	2.86	.592
	Campamento	12	2.92	.490
	Total	143	2.88	.593
Herramienta en general	Ciudad	71	2.99	.409
	Pueblo	60	3.03	.387
	Campamento	12	2.95	.372
	Total	143	3.00	.395

Tabla 23: Análisis de las diferencias estadísticas derivadas del efecto de la ubicación de la escuela sobre la realidad de las guarderías en Jordania P. 167.

	Fuente	Total cuartales	Grados de libertad	Media cuartales	Valor F	Significado estadístico
Ministerio de Educación y de Enseñanza	Entre los grupos	1.070	2	.535	1.896	.154
	Dentro de los grupos	39.513	140	.282		
	Total	40.584	142			
Maestros	Entre los	.549	2	.274	1.489	.229

	grupos					
	Dentro de los grupos	25.791	140	.184		
	Total	29.847	142			
Metodología de las guarderías	Entre los grupos	.034	2	.017	.080	.923
	Dentro de los grupos	29.812	140	.356		
	Total	29.847	142			
Recursos y facilidades	Entre los grupos	.072	2	.036	.101	.904
	Dentro de los grupos	49.796	140	.356		
	Total	49.868	142			
La herramienta en general	Entre los grupos	.078	2	.039	.248	.781
	Dentro de los grupos	22.079	140	.158		
	Total	22.158	142			

Tabla 24: Comparaciones a posteriori del impacto de la escuela P. 168.

		Media aritmética	Ciudad	Pueblo	Campamento
--	--	------------------	--------	--------	------------

Ministerio de Educación y de Enseñanza	Ciudad	2.90			
	Pueblo	3.08	.18		
	Campamento	2.99	.09	-.09	
Maestros	Ciudad	2.98			
	Pueblo	3.13	.15		
	Campamento	3.11	.13	-.02	
Metodología de las guarderías	Ciudad	2.90			
	Pueblo	3.10	.20		
	Campamento	3.04	.14	-.06	
Recursos y facilidades	Ciudad	3.01			
	Pueblo	3.00	-.01		
	Campamento	3.02	.02	.02	
La herramienta en general	Ciudad	2.90			
	Pueblo	2.86	-.04		
	Campamento	2.92	.02	.06	

Tabla 25: Las medias aritméticas, las desviaciones estándar del efecto de la experiencia sobre la realidad de las guarderías en Jordania. P. 170.

	Experiencia	Número	Media aritmética	Desviación estándar
Ministerio de Educación y Enseñanza	Entre 1 y 5 años	69	2.94	.515
	Entre 6 y 10 años	51	3.03	.503
	Más de 10 años	23	2.99	.663
	Total	143	2.98	.535
Maestros/as	Entre 1 y 5 años	69	3.04	.423
	Entre 6 y 10 años	51	3.18	.442
	Más de 10 años	23	3.10	.418
	Total	143	3.10	.431
Metodología de las guarderías	Entre 1 y 5 años	69	3.02	.388
	Entre 6 y 10 años	51	3.08	.482
	Más de 10 años	23	2.90	.581
	Total	143	3.02	.458

Recursos y facilidades	Entre 1 y 5 años	69	2.87	.563
	Entre 6 y 10 años	51	2.98	.633
	Más de 10 años	23	2.70	.566
	Total	143	2.88	.593
Herramienta en general	Entre 1 y 5 años	69	2.97	.362
	Entre 6 y 10 años	51	3.07	.395
	Más de 10 años	23	2.94	.479
	Total	143	3.00	.395

Tabla 26. Análisis de las diferencias estadísticas derivadas del efecto de la ubicación de la escuela sobre la realidad de las guarderías en Jordania P. 173.

	Fuente	Total cuartales	Grados de libertad	Media cuartales	Valor F	Significado estadístico
Ministerio de Educación y de	Entre los grupos	.233	2	.116	.404	.669
	Dentro de	40.351	140	.288		

Enseñanza	los grupos					
	Total	40.584	142			
Maestros	Entre los grupos	.533	2	.266	1.446	.239
	Dentro de los grupos	25.806	140	.184		
	Total	26.339	142			
Metodología de las guarderías	Entre los grupos	.533	2	.266	1.272	.283
	Dentro de los grupos	29.314	140	.209		
	Total	29.847	142			
Recursos y facilidades	Entre los grupos	1.210	2	.605	1.740	.179
	Dentro de los grupos	48.658	140	.348		
	Total	49.868	142			
La herramienta en general	Entre los grupos	.397	2	.199	1.278	.282
	Dentro de los grupos	21.760	140	.155		
	Total	22.158	142			

ANEXO 1 CUESTIONARIO

El cuestionario del estudio

Estimada maestra.....

La investigadora está llevando a cabo un estudio denominado “**Estudio de la situación de los jardines de infancia públicos en Jordania desde 2000 hasta 2012**” para la conclusión de los requisitos exigidos para la obtención del doctorado especializado en educación infancia de la Universidad Granada.

La investigadora ha desarrollado el presente cuestionario, el cual, se constituye de diversos apartados con el fin de elaborar la herramienta principal del estudio con finalidades académicas, y por ello, rogamos leer detenidamente cada apartado para obtener resultados concluyentes, y contestar a cada una de las preguntas marcando con una (X) la opción que se crea adecuada de entre las cinco disponibles:

(Totalmente de acuerdo, de acuerdo, de acuerdo en cierta medida, desacuerdo, totalmente desacuerdo) teniendo en cuenta que todas las respuestas serán de utilidad para los objetivos que persigue el presente estudio.

Nombre de la escuela:

El lugar de la escuela: Ciudad, pueblo, campamento

La ubicación de la escuela: Amman

Experiencia como docente: De 1 a 5 años, Más de 5 años.

El título: Diploma (colegio comunitario), Licenciatura (universidad)

Investigadora: Eman Bani Mustaf

Primer ámbito			El Ministerio de educación y de enseñanza		
Item	Apartados	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	¿El Ministerio promociona el uso de las guarderías entre la población?				
2	¿El Ministerio concede suficiente importancia a la etapa preescolar?				
3	¿El Ministerio fomenta programas destinados a las guarderías?				
4	¿El Ministerio se interesa por la formación inicial de las maestras?				
5	¿Cómo evalúa la planificación global de la E.I. por el ministerio?				
6	¿Cómo evalúa los programas de la E.I. del ministerio?				
7	¿Cómo evalúa la financiación e infraestructuras provistas por el Ministerio para la				

	E.I.?				
8	¿Los planes y programas del Ministerio incluyen a las niñas y niños con necesidades especiales??				
9	¿El programa de las guarderías públicas se asemeja al programa del sector privado?				
Segundo ámbito			Los maestros		
Item	Apartados	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
10	¿Existen contenidos especializados en E.I en los planes universitarios?				
11	¿Se lleva a cabo la comunicación con los padres y tutores de los niños para facilitar su aprendizaje y su desarrollo?				
12	¿Los docentes universitarios del área de E.I. están suficientemente especializados?				
13	¿Las maestras de E.I. aplican diferentes				

	estrategias de enseñanza?				
14	¿Las maestras de E.I. conocen los principios básicos de la enseñanza infantil?				
15	¿Las maestras de E.I. planifican la jornada escolar con eficacia?				
16	¿El inspector r de las maestras de las guarderías está especializado?				
17	¿Las maestras que ejercen en E.I. tienen la especialidad en E.I? .				
Tercer ámbito		La metodología de las guarderías			
Item	Apartados	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
18	¿La metodología se basa en juegos educativos?				
19	¿La metodología aplicada y el material académico son coherentes con las edades de los niños??				
20	¿Los responsables de la redacción de la metodología				

	son los encargados de la educación de los niños?				
21	¿En los planes de estudio existe un apartado dedicado a la etapa preescolar?				
	¿La metodología de las guarderías de Jordania se actualiza periódicamente?				
23	¿Se usa material didáctico informático?				
Cuarto ámbito			Los recursos y las facilidades		
Item	Apartados	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
24	¿Los materiales y recursos educativos son seguros?				
25	¿Valore la seguridad de la escuela?				
26	¿Valore la adecuación del tamaño de las aulas?				
27	¿Valore los espacios abiertos para los niños?				
28	¿Valore la adecuación del material de aprendizaje a las necesidades de los niños?				

29	¿Se lleva a cabo el uso de los ordenadores en función de la etapa preescolar?				
----	---	--	--	--	--