



UNIVERSIDAD CASA GRANDE

DIRECCIÓN DE POSGRADOS

Diagnóstico sobre aspectos procesuales y estructurales de la calidad del nivel inicial de un Centro Educativo del cantón Balzar durante el periodo lectivo 2018-2019

Evelin Katherine Santana Castro

Guía: MSc. Marcela Santos Jara

Guayaquil, febrero de 2020

Índice

Resumen	4
Abstract	5
Agradecimientos	6
Glosario de abreviaturas y símbolos	7
Introducción	9
Revisión de la literatura	15
Importancia de la educación inicial	15
Calidad de la educación inicial	16
Liderazgo	19
Ambiente	21
Interacciones educadora – niños	23
Percepciones de los padres	26
Objetivo general	28
Objetivos específicos	28
Preguntas de investigación	28
Diseño y metodología de la investigación	28
Población y muestra	30
Resultados de investigación	35
Liderazgo	35
Ambientes de aprendizaje	36

	3
Interacciones educadora-niños	38
Percepciones de los padres de familia	40
Discusión de los resultados	43
Conclusiones	44
Recomendaciones	47
Referencias bibliográficas	50

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Población</i>	30
Tabla 2 <i>Conceptualización y operacionalización de las variables</i>	33
Tabla 3 <i>Autoevaluación para administradores de centros infantiles</i>	35
Tabla 4 <i>Resultados de espacios y ambientes según ECERS</i>	37
Tabla 5 <i>Interacciones educadoras-niños PICCOLO</i>	38
Tabla 6 <i>Percepciones</i>	40
Tabla 7 <i>Tabla comparativa de ECERS, PICCOLO y Percepciones</i>	42
Tabla 8 <i>Cronograma de trabajo</i>	77

Índice de gráficos

Gráfico 1 <i>Resultados de espacios y ambientes, por salas, según Escala ECERS</i>	37
Gráfico 2 <i>Interacciones educadora-niños PICCOLO</i>	39
Gráfico 3 <i>Percepciones de las familias</i>	41

Resumen

El presente trabajo investigativo tiene como objetivo establecer un diagnóstico sobre aspectos procesuales y estructurales de la calidad del nivel inicial de un Centro Educativo del cantón Balzar, con niños de 3 a 5 años, utilizando escalas de medición confiables que permitan analizar las variables de liderazgo, espacios y ambientes, interacciones de los niños y percepciones de los padres sobre el servicio que brinda el centro educativo. Se manejó un estudio descriptivo el cual evalúa diferentes aspectos o elementos del fenómeno con un enfoque cuantitativo. Este diagnóstico beneficiará a la institución, los docentes, directivos y en especial a los estudiantes; que se facilitarán herramientas de evaluación que podrían ser considerados posteriormente en el Proyecto Educativo Institucional. Los resultados de la evaluación mostraron niveles en los cuales hay que mejorar con relación al liderazgo, espacios y ambientes, las interacciones entre docente y niños, y las percepciones de las familias con el servicio brindado por la institución. Este trabajo investigativo no generaliza a partir de lo que sucede en el centro educativo, más bien provee información para una posible intervención para mejorar los aspectos procesuales y estructurales de la calidad del nivel inicial y preparatoria del centro.

Abstract

The objective of this research work is to establish a diagnosis of the procedural and structural aspects of the quality of education on preschool level at an Educational Center in Balzar, with children from 3 to 5 years old. Reliable measurement scales were used to analyze the following variables: leadership, environment, children's interactions, and parents' perceptions of the service provided by the school. A descriptive study was carried out to assess different aspects, sizes or elements of the phenomenon with a quantitative approach. This diagnosis will benefit the school, teachers, administrator and especially students; so that tools will be provided as evaluation instruments that could be considered later in the Institutional Educational Project. The results of the evaluation showed levels in which it is necessary to improve in relation to administrative leadership, spaces and environments, the interactions between teachers and children, the perceptions of families with the service provided by the school. This research work does not generalize what happens in the educational center; rather it provides information for a possible intervention to improve the procedural and structural aspects of the quality of the preschool level of the center.

Agradecimientos

Mi sincero agradecimiento a mi tutora MSc. Marcela Santos Jara, por su valioso aporte y contingente con sus conocimientos, experiencia y profesionalismo, por guiar mi trabajo académico y fortalecer mis debilidades para lograr mi propósito en la vida profesional.

A mis evaluadoras, MSc. Yanira de la Cadena y la MSc. Zoila Ramos, por sus recomendaciones y minuciosas observaciones para mejorar el desarrollo de mi trabajo investigativo.

A mis padres por su apoyo incondicional, a mis hermanos, a mi esposo por ser el pilar fundamental y confiar en mí; y a todas mis amistades por ese compañerismo que me motivaron para cumplir una de mis metas.

Glosario de abreviaturas y símbolos

BDH = Bono de Desarrollo Humano

BID = Banco Interamericano de Desarrollo

CDI = Centro de Desarrollo Infantil

CEI = Centro de Educación Inicial

CNH = Creciendo con Nuestros Hijos

EAPI = Educación y Atención a la Primera Infancia

ECERS = Early Childhood Environment Rating Scale

LOEI = Ley Orgánica de Educación Intercultural

MIES= Ministerio de Inclusión Económica y Social

MINEDUC: Ministerio de Educación

NCIECH = Self- Assessment for Administrators of Child Care Program-North Caroline

Institute Early Childhood Professional Development

OCDE = Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PICCOLO = Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes

PISA = Programme for International Student Assessment

PISA-D = Programme for International Student Assessment for Development

PRONEPE = Programa Nacional de Educación Preescolar)

Sa3A = Sala de Inicial de 3 años paralelo A

Sa4B = Sala de Inicial de 4 años paralelo A

Sa4C = Sala de Inicial de 4 años paralelo B

Sa5D = Sala de Primero de 5 años paralelo A

Sa5E = Sala de Primero de 5 años paralelo B

Introducción

La calidad de los servicios de atención y educación infantil depende de factores estructurales y procesuales en los que intervienen una serie de criterios que permiten determinar los aspectos a considerar para plantear mejoras a favor de la comunidad educativa. Según (Aguilar, 2004) “La calidad estructural consiste en los insumos del proceso. Ejemplos de variables estructurales incluyen el tamaño de los grupos, proporción adultos – niños, formación y experiencia de docentes y directivos de una institución educativa” (p. 31).

También hace referencia a los aspectos procesuales tales como:

... aquellos aspectos que experimentan niños y niñas en sus programas y que incluyen las interacciones docentes–niño, entre niños y niñas, y cómo se manejan las rutinas diarias de la atención personal, tales como las comidas, el aseo, o el descanso. (Aguilar, 2004, pág. 31)

La calidad de la educación infantil, depende del servicio que se brinda a los niños, con efectos en sus logros cognitivos, lingüísticos o socioafectivos; por otra parte, existen consensos sobre ámbitos relacionados con la calidad, espacios y mobiliario, hábitos de higiene corporal, escuchar y hablar, actividades de interacciones con niños de la misma edad, estructura del programa, relación padre-docente, capacitación al personal. La formación al personal es de vital importancia para establecer relación afectuosa y receptiva con los niños.

Los programas de atención a la primera infancia son importantes pues las investigaciones demuestran que los primeros años de vida son imprescindibles en la formación de la estructura cerebral y de las funciones cognitivas, de lenguaje y socialización que van a repercutir en la salud, aprendizaje y comportamiento de los niños a lo largo de la vida, por tanto invertir en la primera infancia tiene una función preventiva que genera un impacto positivo, especialmente en familias que tienen una condición de vulnerabilidad; dichos programas, cuando son de calidad, favorecen el desarrollo social y económico, reduciendo

brechas y círculos de pobreza, contribuyendo en la calidad de vida a nivel poblacional con un retorno económico y social alto (Blanco, 2012).

Para conocer la calidad en los centros y programas de educación y atención a la primera infancia (EAPI) es importante revisar los resultados de estudios realizados a nivel internacional (PISA [OCDE] y PIRLS [IEA]), estos indican que los países en que los estudiantes han asistido a un EAPI obtienen un mejor rendimiento en lectura y matemáticas en años posteriores, lo cual demuestra una mejora de la calidad de aprendizaje. Pero el aprendizaje no depende solo del acceso a dichos centros de educación inicial, sino de la calidad de los mismos.

A continuación se detallan las características básicas aceptadas comúnmente para centros EAPI de calidad:

- Un entorno seguro a la vez que estimulante
- Personal comprensivo y motivador
- Oportunidades para la interacción verbal y social intensiva
- Experiencias adecuadas para promover el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional de los niños.

Se puede apreciar en el párrafo anterior que la calidad tiene una estrecha relación con los aspectos procesuales y estructurales; como parte de los aspectos procesuales, las interacciones entre maestros y niños son especialmente importantes.

Los autores Motiejunaite, Delhaxhe, Balco y Borodankova (2014) manifiestan que entre los factores que influyen en la calidad está la participación de las familias y la comunidad local.

El Ecuador decidió incorporarse en 2014 en el proyecto piloto PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) (...) Ecuador, por ejemplo, se encuentra en la media del promedio de América Latina y de PISA-D, (Programa para la Evaluación Internacional de

Alumnos para el Desarrollo) según los resultados. En el área de lectura, el promedio en PISA-D fue 346 puntos, mientras en América Latina y el Caribe llegó a 406. (OCDE, 2017)

En Perú en el año 1993 el Gobierno implementó el Programa Nacional Wawa Wasi, que consistió en suministrar guarderías de base comunitaria para niños entre 6 meses y 4 años, el programa comprende un aprendizaje temprano, el desarrollo de la identidad social y cultural. Según la (UNESCO, 2015) señala que: Recurrir a un personal insuficientemente capacitado puede llevar a resultados decepcionantes como en el Perú (...) por lo general, la baja remuneración y condición de los trabajadores de la primera infancia merma las posibilidades de contratar y retener a personal de alto nivel (Karuppiyah, 2014). “El alto índice de rotación del personal va en detrimento de las relaciones establecidas con los niños que tanta importancia revisten para su desarrollo” (p. 67)

Los programas como Head Start y HighScope Perry, de alta calidad para la primera infancia destinados a los niños pequeños que viven en la pobreza en los Estados Unidos de América, “contribuyen al desarrollo en la niñez, a los éxitos en la escuela y al rendimiento económico en la edad adulta, reducen el índice de la delincuencia en la edad adulta y generan elevados beneficios respecto al costo inicial” (Oates, 2009, p. 16).

Chile se ha destacado por capacitar al personal docente, dándole una carrera con el perfil idóneo, siendo uno de los primeros países en América Latina en ofertar títulos universitarios de Educadoras en Párvulos. Además, ha implementado políticas prácticas para la formación y desarrollo profesional de los docentes de Educación Inicial, se puede decir que es una gran inversión en el sistema educativo chileno, que influye en la calidad de la educación inicial (Pardo, 2015).

El programa Aprendiendo Juntos (de México) representa una experiencia innovadora no convencional de atención integral y educación temprana a niños de entre 0 y 6 años de

edad que viven en comunidades urbanas marginadas, hijos de madres que no cuentan con un trabajo remunerado y que no reciben ningún servicio educativo y asistencial. Esta modalidad semiconvencional o semiescolarizada ofrece de manera no formal servicios de calidad en las áreas de salud, nutrición, educación, estimulación temprana, psicología y desarrollo comunitario, articulándolos mediante el servicio que brindan los centros de desarrollo infantil (CENDI). (Peralta y Hernández, 2013)

En cuanto a Ecuador, según la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en su art. 40:

El nivel de educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas. (...) La educación de los niños y niñas, desde su nacimiento hasta los tres años de edad es responsabilidad principal de la familia, sin perjuicio de que ésta decida optar por diversas modalidades debidamente certificadas por la Autoridad Educativa Nacional.

El MIES oferta servicios de desarrollo infantil principalmente a niños en condiciones de pobreza y cuyos padres son beneficiarios del bono de desarrollo humano (BDH). Tiene dos modalidades de atención: i) Centros de Desarrollo Infantil (CDI) que atienden a niños entre 12 y 36 meses de edad, en temas de salud, alimentación, y educación; ii) programa Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) que atiende a niños de entre 0 y 36 meses de edad mediante visitas de educadoras del programa a las familias, para capacitarlas en cuanto a salud, alimentación y educación.

El MINEDUC, por su parte, tiene a su cargo la educación inicial de los niños de 3 y 4 años en establecimientos públicos y privados, para lo cual ha diseñado un Currículo de Educación

Inicial que busca el desarrollo de los niños en aspectos referentes a sus habilidades motrices y de comunicación, la construcción de identidad y la capacidad de relacionarse con las demás personas, identidad y autonomía, convivencia, relaciones con el medio natural y cultural, relaciones lógico matemáticas, comprensión y expresión del lenguaje, expresión artística, expresión corporal y motricidad (MINEDUC, 2014).

En nuestro país se estableció en el sistema educativo el Currículo de Educación Inicial para sus dos subniveles con el propósito de garantizar un proceso de calidad y calidez para niños menores de 5 años. El currículo de educación inicial plantea que se basa en el derecho a la educación y expone que su finalidad es guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo. (MINEDUC, 2014)

En base a lo expuesto se pueden analizar las políticas establecidas en el sistema educativo relacionado con el Currículo de Educación Inicial, donde los niños y niñas tienen su perfil de salida con desempeños que idealmente debe demostrar cada niño en esta etapa; este ciclo educativo no es obligatorio, ya que no es prerrequisito para ingresar a la educación general básica obligatoria.

Araujo (2016) plantea, uno de los resultados principales de *Los primeros años* del BID (2015) es precisamente los bajos niveles de calidad de los servicios de cuidado infantil en el Ecuador, dirigidos a niños de 0-3 años de edad. En Ecuador, como en otros países de América Latina, el BID cuenta con información comparable porque han administrado medidas estandarizadas que sirven para valorar diferentes aspectos de la calidad de este tipo de servicios. En cuanto a los servicios de educación inicial del país, no se cuenta con investigaciones sobre la calidad que nos permitan referir dicha información.

La educación infantil es de suma importancia, ya que en este nivel el infante desarrolla destrezas y habilidades, conocimientos, actitudes y valores, que serán los cimientos fundamentales para la etapa escolarizada. Por tal motivo es de vital importancia aplicar

programas de calidad para la primera infancia, que consideren los diferentes aspectos que la componen. Como se ha mencionado antes, el ambiente es un elemento clave.

El ambiente educativo debe promover un aprendizaje significativo por lo que debe ser (a) delimitado por los contenidos, su complejidad y la posibilidad de desarrollo de las competencias, (b) estructurado, conformando un modelo conceptual que favorece el desarrollo del pensamiento y (c) flexible, permitiendo en la gestión curricular involucrar las necesidades del estudiante y el entorno a la que buscará modificar (Gamboa, García y Ahumada, 2017) (p. 58).

Basado en lo expuesto, el presente trabajo de titulación consiste en un diagnóstico de aspectos estructurales y procesuales de la calidad del nivel inicial de un Centro Educativo del cantón Balzar, como estudio descriptivo. Se evaluará los ambientes, perfil docente, interacciones educador- niño, se evaluará las percepciones de las familias en relación con el servicio recibido y el liderazgo autopercebido del directivo, donde intervienen las docentes, representantes legales, estudiantes y el directivo. Para todo ello se trabajará con instrumentos que serán detallados en secciones posteriores.

El diagnóstico sobre los aspectos estructurales y procesuales de la calidad de educación infantil de la Escuela objeto de estudio, beneficiará a la institución, los docentes, directivos y en especial a los estudiantes; de tal manera que se facilitarán herramientas como instrumentos de evaluación que podrían ser considerados posteriormente en el POA. Este proceso de evaluación constante servirá para multiplicar y compartir con instituciones que oferten nivel inicial y preparatorio.

Este trabajo investigativo se justifica por el aporte que brindará al conocimiento del tema de la calidad a partir de un diagnóstico en un centro de educación inicial fiscal. Pretende aportar al mejoramiento la calidad del mismo, para brindar a futuro un mejor servicio, que

favorezca directamente a los estudiantes, lo cual se logrará siempre y cuando la institución se interese y realice un plan de acción que surgirá del diagnóstico realizado. Esto mejorará las competencias profesionales entre las docentes, el nivel de participación de los padres de familia lo cual influye de manera decisiva en la calidad de la educación infantil y en la toma de decisiones.

Revisión de la literatura

Importancia de la educación inicial

En la actualidad la educación inicial se torna importante, se habla de la educación no escolarizada como una estrategia para mejorar la calidad de educación en el nivel inicial.

La evidencia aportada desde la biología, la psicología y la propia educación no deja dudas respecto de la importancia de una adecuada estimulación temprana para el desarrollo cognitivo y sociocultural de la infancia. Así, los apoyos y espacios formativos dados a los niños y niñas durante los primeros años, permitirán (o no) que ellos desarrollen sus talentos, aptitudes y capacidades futuras. (...) Los niños que han accedido a una educación en la etapa preescolar, llegan mejor preparados para enfrentar los procesos y desafíos escolares que supone la etapa obligatoria y el sistema formal, que aquellos que no han pasado por dicha experiencia. (Cardemil y Román, 2015)

Son notables los cambios que han surgido en beneficio del sistema educativo en nuestro país, aunque ha tenido sus contratiempos, las razones son varias y de distinta naturaleza, partiendo por la desventaja temporal de ser el nivel de educación inicial no obligatorio con lo cual prestan menor atención al desarrollo de actividades, incluidas las técnicas, estrategias, modelos o instrumentos de evaluación. La educación inicial se torna imprescindible y debe ser considerada como pilar fundamental para el nivel posterior que es la educación básica, así como para el desempeño del niño en la vida fuera de la escuela.

(Feinberg, 2007) :

Durante las últimas décadas, la utilización de servicios de cuidado infantil, incluyendo jardines infantiles como hogares de cuidado familiar, ha aumentado en la misma proporción que las cifras de la fuerza de participación laboral de las madres. Estimaciones recientes indican que cerca de dos tercios de niños entre 3 y 5 años en los Estados Unidos asisten a alguna forma de cuidado regular antes de entrar al jardín infantil. Dada esta relación, tanto los padres como los profesionales han buscado la forma de entender el impacto de estas experiencias en el desarrollo social y cognitivo de los niños. (p. 1)

En el examen de la calidad de la atención en la etapa preescolar se consideran factores como las prácticas pedagógicas (materiales, actividades, organización diaria) interacciones docente-niño (sensibilidad y calidez del maestro) y niveles de formación y capacitación del docente (Feinberg, 2007).

Calidad de la educación inicial

¿Qué tipo de aspectos merece la pena considerar cuando estamos hablando de la calidad en la educación infantil?

Como se ha mencionada antes, en el presente trabajo, para hablar de calidad de la educación inicial se va a enfocar los aspectos estructurales y procesuales.

Desde los aspectos estructurales o de entrada, se hace referencia a la ratio, al tamaño de los grupos, a la formación y estabilidad del personal, a la cantidad y calidad del ambiente, a los equipamientos, a los materiales y espacios utilizados por el niño, al número de aseos y las medidas de seguridad, a los procedimientos y estándares de salud e higiene, a los aspectos relativos a las condiciones de trabajo para el personal (Ruiz, 2002)

En cuanto a los aspectos procesuales que definen y condicionan el análisis de la calidad en la educación infantil, se señala:

... los aspectos formales de la misma (la organización de los tiempos, los sistemas de gestión, la normativa de funcionamiento, etc.) y también el clima o cultura institucional (la relación entre las personas, el sistema de trabajo, la identificación con la institución, etc.).

(Zabalza, 1998) (p. 11)

Estos aspectos son necesarios para brindar seguridad y cuidado a los niños, características de un aula con ambientes educativos que mejoran la calidad del centro de educación infantil.

Cuando pretendemos aplicar el concepto de calidad a la educación, esas tres acepciones de la calidad (la calidad referida a los valores, la calidad referida a los procesos y resultados y la calidad referida al nivel de satisfacción) se complementan: podemos decir que estamos ante una escuela de calidad o ante un programa educativo de calidad o ante un profesor de calidad o ante un material didáctico de calidad cuando podemos reconocer en ellos los cuatro componentes citados (Zabalza, 1998)

Zabalza se refiere a la implicación del equipo docente en el proyecto educativo del centro junto con la competencia de cada profesor individual de ponerlo en práctica, de crear un buen clima y de empatizar con cada uno de los niños del grupo.

Se concibe calidad como concepto propio del contexto que lo requiera, y del momento en que éste sea asumido. Así, las autoras Vega y Cisneros (2012) enfatizan, que la calidad de la educación tiene una estrecha relación con el sistema que implementa cada país, con el sujeto que demanda la educación y desde dónde esta demanda es planteada.

De acuerdo a los planteamientos de los diferentes autores revisados, en el presente trabajo se va a considerar la calidad en educación infantil en función del grado de interrelación entre varios indicadores, porque aunque se pudiera plantear que los aspectos procesuales son los de mayor relevancia porque facilitan y favorecen el aprendizaje, se tiene que son facilitados por los aspectos estructurales y que son evaluados en los indicadores de resultado.

En el Ecuador se realizó un estudio aplicado a 404 Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV), con el objeto de caracterizar diferentes aspectos de la calidad de los servicios que éstos prestan a los niños menores de 3 años de edad. El estudio fue coordinado por los Ministerios de Inclusión Económica y Social (MIES) y Coordinador del Desarrollo Social (MCDS) y ejecutado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2014). Los resultados de la investigación demostraron mejoras en cuanto a aspectos estructurales de los servicios como infraestructura, pero señalan que dichos esfuerzos no son suficientes ya que el desafío que enfrentan en la temática de calidad es alto, muy parecido al de otros países como Perú, Colombia y Brasil, en los que fueron evaluados igualmente con instrumentos de escalas de medición confiables. Se resaltó que la presencia de más adultos por niño en el aula permite desarrollar intercambios verbales más complejos que incentivan el desarrollo de las aptitudes verbales de los niños. Para construir y mantener la calidad en un centro EAPI es importante el bienestar, las buenas relaciones interpersonales, la participación activa del grupo humano que integra la comunidad educativa.

Por otra parte se debe tomar en consideración el contexto de las comunidades educativas, ya que no se debe aplicar una planificación rígida para tratar de llegar a la excelencia. (Reveco, 2012) plantea que la educación infantil debe valorizar la cultura de los niños para integrarla al currículo teniendo en cuenta la cultura universal, nacional, regional y local, considerando el ambiente y contexto en que se brinda la educación inicial. Este principio es fundamental para fortalecer la calidad de educación en la primera infancia, a esto se suma que la educación es un derecho y debe respetarse y cumplirse como tal.

Factores de la calidad

Los aspectos de calidad que se van a abordar a continuación son: el liderazgo, espacio y ambiente, interacciones y percepciones sobre el servicio.

Liderazgo

Al hablar de liderazgo en educación es necesario saber la concepción de liderazgo, ya que a veces se confunde este concepto con el accionar de las actividades que realizan autoridades en diferentes instituciones. Para plantear esta definición se considera a los autores (Martos et al., 2006): “Se define el liderazgo como el arte o proceso de influir sobre las personas para que éstas intenten, con buena disposición y entusiasmo, lograr o contribuir a las metas del grupo” (p. 691). Esto implica que un buen líder logra que los miembros de su grupo sean colaboradores de manera voluntaria logrando un ambiente ameno, influye en las actividades sin necesidad de ser autoritario.

El liderazgo pedagógico, según Bolívar (2009), expresa las demandas de una dirección que no se limita a la gestión, sino que se centra en mejorar la educación. Desde la perspectiva del autor el liderazgo depende de las formas cómo los docentes organizan y llevan a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y cómo aprenden los estudiantes.

Durante mucho tiempo, el modelo de dirección escolar predominante centró el papel del director en tareas administrativas y burocráticas. Entre las décadas de 1950 y 1970, al director escolar se le exigía que administrara bien la escuela (...). Sin embargo, los cambios sociales que se han venido produciendo en el mundo demandan una reforma de la educación y del papel que desempeñan sus actores principales. Así, la dirección escolar ha tenido que transformarse y adaptarse a estos cambios y a las nuevas exigencias ya que, en la actualidad, limitarse a la gestión burocrática y administrativa resulta insuficiente.

(Miranda, 2014) (p. 11)

Además, hay que revisar el concepto de dirección, que tiene su diferencia con respecto a liderazgo. Según (Martos et al., 2006) la dirección debe integrar y coordinar, a todos los

actores de modo que cumplan los objetivos organizacionales y los objetivos particulares de los actores.

La dirección dispone de un rol legítimo que le permite ejercer un poder a quien la ostenta, ya que el director es el representante legal de dicha institución. (Bolívar, 2010) Plantea que el informe TALIS (OCDE, 2009) señala que no hay oposición entre un modelo administrativo y otro pedagógico pues los directores con destacado liderazgo pedagógico generalmente también ejercen mejor el liderazgo administrativo.

Es evidente el exceso de carga de actividades burocráticas-administrativas del directivo, esto impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Weinstein, 2009). En el caso español, en el informe TALIS, según la percepción del profesorado y directores, obtiene la puntuación más baja el liderazgo pedagógico y también el liderazgo administrativo, muy por debajo de la media. Si bien son compatibles ambas dimensiones (gestión y liderazgo), se considera que atender la gestión puede limitar el desarrollo del liderazgo. Como dice el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) se debe organizar las funciones, las expectativas e incentivos para asegurarse de que los directivos den mayor énfasis al liderazgo que a la administración. Esto se relaciona con el contexto y con el sistema educativo vigente en Ecuador, ya que muchos directores dedican la mayor parte de su tiempo en actividades que no se relacionan con el mejoramiento de la enseñanza de la institución sino con cumplir actividades administrativas emitiendo informes, medios de verificación para el cumplimiento de los estándares de calidad, rol que le compete a la Coordinación General de Planificación y Direcciones Distritales.

Liderazgo y gestión son necesarios para el desempeño de la organización con eficacia y eficiencia. (Uribe, 2005) plantea, a través de una estructura de gestión adecuada se posibilita la participación de los docentes en distintos ámbitos de la gestión escolar.

(...) estamos siendo espectadores y/o actores, a lo menos conceptualmente, de una transición entre una línea de liderazgo más tradicional denominada transaccional que mantiene líneas de jerarquía y control (al modo burocrático) a un enfoque de liderazgo más transformacional que distribuye y delega. (p.03)

En el presente trabajo de titulación se evaluará el liderazgo autopercebido del directivo del Centro Educativo, vinculado con su orientación al desarrollo y aprendizaje de los niños de inicial y preparatoria.

Ambiente

El término ambiente se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto) (Iglesias, 2008). El presente trabajo se va a enfocar en el concepto de ambientes de aprendizajes.

Según Iglesias (2008), los ambientes de aprendizajes están estructurados en cuatro dimensiones; física, funcional, temporal y relacional. Esto implica que los ambientes de aprendizajes cumplen con características tangibles, que permiten interactuar al sujeto con los objetos, los ambientes transmiten información que generan sensaciones y recuerdos ya sean positivos o negativos; son las formas, los colores, los sonidos, la naturaleza, las personas que habitan y se relacionan en una comunidad educativa. También tienen unas características intangibles que están dadas por las interacciones que se desarrollan en dichos espacios.

A los ambientes de aprendizajes, se les debe dar el uso adecuado, no enfocados en adornar el aula, sino para favorecer el aprendizaje y facilitar el interactuar con los estudiantes, ya que el aprendizaje en la Educación Inicial no es teórico, más bien debe ser práctico, realizando actividades en base de juegos, utilizando cada espacio generando conocimientos, desarrollando habilidades. Los ambientes pueden ser interiores o exteriores, muchas veces los

ambientes fuera del aula son más enriquecedores, porque se tiene contacto con el entorno natural y cultural. Los ambientes de aprendizajes son el centro de atención y atracción de los niños, donde se enamoran o desenamorán del lugar.

El ambiente debe favorecer la construcción y ejercicio del pensamiento crítico, porque los niños ponen en juego su propensión a aprender. Un entorno enriquecido que estimula la plasticidad cerebral, la psicomotricidad, indispensable para la construcción del conocimiento.

Existen ambientes que limitan el desarrollo de las funciones cognitivas, psicomotrices, lingüísticas y sociales en los niños, lo cual afecta al aprendizaje, esto tiene un efecto en el estudiante quien tendrá dificultad cuando le toque enfrentar situaciones cotidianas.

“Un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos” (Morales, 2015) (p. 4). En consecuencia, es indudable la necesidad de los ambientes educativos que promuevan el desarrollo integral en base a aprendizajes significativos.

La calidad del ambiente es trascendental, ya que “se enlaza con el niño en la exploración y el descubrimiento; es un medio de aprendizaje, que promueve el crecimiento de la competencia ambiental, estimula la práctica de las habilidades y mejora el desempeño” (Morales y Castro, 2015) (p. 42). Se debería organizar y generar ambientes lúdicos a partir de una reflexión, tomando en cuenta los objetivos educativos a partir de los intereses infantiles, con creatividad e imaginación.

El ambiente se entiende como lugar habitable de encuentro, como espacio dinámico, interrelacional a partir de relaciones móviles y dinámicas que se van transformando y modificando, invitando a la complejidad de las actuaciones de los niños y adultos que lo habitan. Desde la pedagogía Reggiana se recoge esta idea del espacio (...) entendido como vínculo y conexión en el diseño de sus escuelas. (Riera, Ferrer y Rivas, 2014) (p. 20)

Las escuelas deben brindar espacios seguros y confiables, hipotéticamente se puede decir que hay centros educativos de primera infancia que no cumplen con estas condiciones en Balzar.

Los niños deben ser los actores principales en las actividades que se realizan en los ambientes de aprendizajes. Para (Cabanellas, 2014) “El niño demuestra con todo el cuerpo la emoción de un espacio; el espacio es vital, como fuente de placer y protección, como vehículo de sus miedos y transgresiones, indisociable de sus acciones, sus tiempos, su existencia” (p. 53)

Un ambiente no debe ser limitado por los recursos para cumplir con la implementación del currículo. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias, vivencias, actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, entre los actores que componen la comunidad educativa y múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los objetivos (Duarte, 2003).

En el presente trabajo de titulación se evaluarán los ambientes de aprendizaje vinculados con su orientación al desarrollo y aprendizaje de los niños de inicial y preparatoria con la escala ECERS, ampliamente usada en diferentes países.

Interacciones educadora – niños

Según (Santos, 2017) se considera como interacciones a los “comportamientos y comunicación que se dan entre adultos y niños en sus relaciones cotidianas, que involucran gestos, miradas, contactos, vocalizaciones y palabras, e involucran la sensibilidad y capacidad de respuesta, el afecto y una intencionalidad o ausencia de ella” (p. 19).

Los niños desarrollan estilos y estrategias para acercarse a diferentes ambientes sociales a través de las interacciones que sostienen con los adultos, lo cual contribuye de manera sustancial al desarrollo de sus competencias socio-emocionales.

Según Inee (2004)

La estabilidad del docente a cargo del grupo, pues ello posibilita la interacción prolongada entre éste y sus alumnos, y permite tanto la construcción de lazos afectivos, como la experimentación de nuevos aprendizajes. Además, es que estas interacciones faciliten el desarrollo de las competencias personales y sociales de los niños, por lo cual deben ser cálidas, sensibles a sus necesidades, y permitirles conocerse a sí mismos; es decir, desarrollar su auto-regulación, autonomía e independencia. (p. 213).

Estas interacciones inciden en la manera como el niño se relaciona con otras personas y resuelve asuntos importantes en su infancia y a lo largo de su vida. Sin embargo hay niños que son autónomos a partir del ingreso a un centro escolar, en donde el docente utiliza estrategias dinámicas para interrelacionar a los estudiantes, formando una nueva comunidad de infantes, en la cual van a compartir experiencias y conocimientos.

(Kontos et al., 2003)

Los maestros preescolares parecían no tener dificultades si tenían el bachillerato en cualquier especialización o educación especializada a nivel universitario. Howes (1983) demostró que los cuidadores en centros que tenían más educación especializada jugaban más con los niños y se portaban de manera menos restrictiva.

El ser humano es sociable por naturaleza, por lo tanto, debe estar en constantes interacciones y vínculos con las personas que le rodean. Tomamos las palabras de (Balbuena y Fuentes, 2013)

La calidad del primer vínculo influye en el establecimiento de una base sólida para todas las relaciones que involucren a los niños con otros niños y con los adultos; por tanto, necesitan establecer vínculos positivos y seguros con personas significativas, ya sea la madre, el padre, un cuidador o tutor. (p. 68)

La primera interacción del niño la tiene con su madre y miembros de la familia, este vínculo afectivo crece según el grado de relación entre madre e hijo. Mediante estas relaciones los niños construyen una identidad personal, y desarrollan actitudes, conocimientos y conductas valoradas en su cultura.

Los niños pequeños que ingresan a educación inicial en una institución enfrentan un proceso de separación temprana de sus padres y, además, se encuentran en sus primeras etapas de desarrollo, es importante que las interrelaciones de sus docentes sean afectivas, porque de esta relación depende en su mayoría la calidad del aprendizaje de los niños, el buen trato, buena comunicación, la inserción cultural y social, todo esto crea un vínculo que resulta importante para el bienestar integral del niño.

Para abordar el tema de la relación maestro-alumno, alumno escuela, es necesario partir del concepto de relación como interacción; es decir, se trata de una relación de reciprocidad e influencias mutuas. El proceso de enseñanza aprendizaje se encuentra condicionado por la interacción que tiene lugar dentro del aula entre el niño, el maestro y los iguales; y esta a su vez está condicionada por el entorno físico. (Gordillo, Ruiz, Sánchez y Calzados, 2016) p. 197)

Los niños que en edad temprana ingresan a una institución de atención diaria o de educación, entran en contacto cotidiano con otros adultos con lo cual se ponen en juego interacciones de diferente tipo pues ahora el niño tendrá, además de los integrantes de su familia, a sus educadoras (Santos, 2017).

Esto implica que tanto los niños como las maestras experimentan varios tipos de interacciones cuando ingresan al centro educativo: niños con dificultades para separarse de los padres, niños que no pueden expresar sus emociones, niños agresivos, niños que no tienen un buen nivel de lenguaje, niños con problemas de salud, padres que se muestran ansiosos y

temerosos; docentes y niños tienen que pasar por un periodo de adaptación para poder comunicarse que servirán para su desarrollo y aprendizaje; las maestras también tienen que desarrollar estrategias para manejar las situaciones que se generan.

Los niños cuando ingresan a un centro educativo regular, tienen contacto con sus educadoras y entran en juegos interacciones de diferente tipo, además de los integrantes de su familia, esto hace que el niño se adapte a diferentes tipos de señales para la comunicación y a diferentes estilos de comportamiento (Santos, 2017).

En el presente trabajo de titulación se usará la escala PICCOLO para analizar las interacciones entre docente-estudiantes, que enlaza las observaciones de las interacciones desde el punto de vista del adulto con los resultados para el niño.

Percepciones de los padres

“Las percepciones son un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consiente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante.” (Oviedo, 2004) (p. 90).

Las percepciones y expectativas de los padres de familia tienen relación con el desarrollo de sus niños y la percepción sobre el servicio que brinda el centro de educación infantil constituye también un indicador de la calidad. La labor de la percepción consiste en un intento de agrupación de la información circundante dentro de unidades simples que le permitan a la conciencia adquirir noción de objeto y con ello afinar su capacidad abstracta. La percepción es entendida como un permanente acto de conceptualización. Los eventos del mundo externo son organizados a través de juicios categoriales que se encargan de encontrar una cualidad que represente de la mejor manera posible a los objetos. (Oviedo, 2004) (p. 92)

El docente es quien atrae las primeras percepciones de sus estudiantes y representantes legales, haciendo que el párvulo sienta un bienestar en el centro de educación inicial o sientan lo contrario. Los padres de familias se sienten seguros cuando sus representados están protegidos en el centro y el cuidado que le da la docente; además la maestra los mantiene informados sobre: si los niños tienen sus pertenencias, se informa a los padres de las situaciones que han tenido sus hijos y la manera que las afrontaron, se presenta los trabajos realizados en el centro, se solicita algún tipo de apoyo extra porque se ha detectado una dificultad.

La percepción es lo que le permite al individuo construir su entorno relacionándose con los otros, sus semejantes con quienes convive cotidianamente y comparte una cultura: costumbres, hábitos, tradiciones, símbolos, significados, normas, etc., la vida diaria genera percepciones del entorno en el individuo a partir de lo que ven, lo que escuchan, lo que tocan y lo que comen y de todo lo que lo rodea.

En un estudio de caso realizado en centros educativos de Chile, relacionado con las percepciones, se utilizó como instrumento la escala ECERS-Padres, para evaluar sus apreciaciones en relación con los ambientes en que se desenvuelven sus hijos. Los resultados indicaron que la percepción de los padres no era tan exigente como lo era la escala utilizada. En todo caso, es interesante destacar de este estudio, la importancia de evaluar las percepciones de los padres en relación con el servicio que reciben sus hijos (Rodríguez, Mathiesen y Herrera., 2002).

En el presente trabajo se van a considerar las percepciones de la familia en relación con el desarrollo de sus niños y el servicio recibido por parte del centro educativo, las cuales se medirán con un cuestionario elaborado por los guías del trabajo, donde los padres deben responder de manera directa la encuesta.

Objetivo general

Establecer un diagnóstico de la calidad del nivel inicial de un Centro Educativo del Cantón Balzar.

Objetivos específicos

- Medir el nivel de liderazgo autopercebido del directivo del CEI, vinculado con el desarrollo y aprendizaje de los niños.
- Establecer el nivel de calidad de los ambientes de aprendizaje del CEI.
- Determinar el nivel calidad de interacciones educadora-niños que se mantiene en las aulas del CEI.
- Conocer las percepciones y expectativas de la familia en relación con el desarrollo de sus niños y el servicio recibido.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el nivel de competencias profesionales autopercebidas por el directivo del centro educativo?
- ¿Cuál es el nivel de calidad de los ambientes de aprendizaje del CEI?
- ¿Cuál es el nivel de calidad de interacciones educadora-niños del nivel inicial del Centro Educativo?
- ¿Cuáles son las percepciones de los padres de familia en relación con el desarrollo de sus niños y el servicio recibido por parte del nivel inicial del centro educativo?

Diseño y metodología de la investigación

A modo de antecedente, la institución objeto de estudio ofertó la educación no escolarizada, en el periodo lectivo 2000- 2001, ya que el sector era vulnerable y existía la necesidad de crear un pre-escolar en el plantel.

Por el año 1989 se implementa el Programa Nacional de Educación Preescolar implementando modalidades de educación no convencional de bajo costo y de gran impacto, con la participación activa de la comunidad y sociedad civil, garantizando de esta manera el desarrollo de los niños y niñas menores de seis años, objetivo principal del Programa. (PRONEPE, 2018)

Con relación a lo anterior, en el Centro de Educación Inicial, en mayo del 2000, se implementó el programa, impulsado por PRONEPE (programa nacional de educación preescolar) con la gestión del Director de aquel tiempo, y de la docente de Inicial, quien realizó un censo y agrupó aproximadamente 60 estudiantes menores de 6 años, el programa incluía capacitaciones, sobre ambientes de aprendizajes, metodologías, lecto-escritura, juegos y dinámicas, actividades lúdicas.

En el periodo lectivo 2007-2008 se implementa el sistema de Educación Inicial en sus subniveles Inicial 2 (3 años) e Inicial 2 (4 años), preparatoria (5 años). El MinEduc a través de la Dirección Distrital 09D13 Balzar-Colimes-Palestina, ha dotado en los últimos años de mobiliarios, recursos didácticos y lúdicos para mejorar la calidad de educación inicial.

La presente investigación tiene un alcance descriptivo. Este tipo de estudio usualmente describe situaciones y eventos, es decir cómo son y cómo se comportan determinados fenómenos. "Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Un estudio descriptivo evalúa diferentes aspectos, tamaños o elementos del fenómeno a investigar. Permite elegir una serie de variables y se mide cada uno de ellas de manera independiente para así poder describir lo que se está investigando. El principal interés de este tipo de estudios es medir con la mayor precisión posible. En este caso, las variables que se va

a estudiar son: calidad de los ambientes, las percepciones de las familias, las competencias profesionales y las interacciones.

Además afirman los autores: “El enfoque cuantitativo pretende intencionalmente “acotar” la información (medir con precisión las variables del estudio, tener “foco” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) (p. 10). La investigación cuantitativa se basa en estudios previos, es un proceso que establece patrones de comportamientos de una población y se pueden tabular.

Población y muestra

Por la naturaleza de esta investigación, se trabajará con todo el universo, es decir: padres de familia, educadoras y todos los niños del nivel inicial de un Centro Educativo del cantón Balzar, provincia del Guayas de educación inicial y primero de básica. El universo o población, está constituido por 1 directivo, 5 docentes, 100 representantes legales y 100 estudiantes de inicial y preparatoria. A continuación, se presenta la población por niveles y paralelos.

Tabla 1
Población

N°	ESTRATOS	POBLACIÓN
1	Director	1
2	Docentes	5
3	Representantes legales	100
4	Estudiantes distribuidos en 5 paralelos	
	Estudiantes Sa3A	14
	Estudiantes Sa4B	18
	Estudiantes Sa4C	16
	Estudiantes Sa5D	24
	Estudiantes Sa5E	28
Total		206

Elaborado por: Evelin Santana Castro.

El estudio evaluará las siguientes variables:

- Liderazgo del director. Esto se evaluará con la aplicación del instrumento “Self-Assessment for Administrators of Child Care Program-North Caroline Institute Early Childhood Professional Development” NCIECH, el cual ha sido traducido del inglés por los guías del trabajo de titulación. Éste instrumento se aplicó al Director (e) de la institución objeto de estudio, la autoevaluación consta de un folleto de 8 hojas, donde el director autoevalúa sus fortalezas y habilidades como administrador, el instrumento contiene 76 ítems que abarcan 11 áreas de competencias, valoradas en una escala del 1 al 5, equivalente a:

5 - Tengo un nivel de experticia que me permitiría enseñar a otros.

4 - Soy fuerte en esta área, pero podría mejorar.

3 - Me encuentro en un nivel promedio en esta área.

2 - Me encuentro debajo del nivel intermedio y podría aprender más.

1 - Realmente necesito apoyo para ser más efectiva en esta área.

Cada área de competencia está compuesta por numerales el cual el director le asigna una puntuación entre 1 y 5. La autoevaluación tuvo una duración promedio de 60 minutos, donde se asignó la valoración con su respectivo análisis.

- La calidad de los ambientes, se medirá con la escala ECERS. Esta ha sido diseñada para la evaluación y mejora de centros infantiles que atienden a niños de 3 a 6 años. Este instrumento ha sido creado y desarrollado en los Estados Unidos, por un equipo de investigadores (Cryer, Harms y Clifford, 2002), cuenta con siete subescalas que deben ser puntuadas: Mobiliarios, rutinas de cuidado personal, escuchar y hablar, actividades de aprendizaje, interacción, estructura del programa y necesidades de los adultos. Este instrumento se aplicó a cada una de las educadoras de las 5 salas de clases, en un periodo de 3 horas desde las 08h00 hasta las 11h00, donde se evalúa los siguientes aspectos: Espacios y Muebles, Rutina del Cuidado Personal, Lenguaje-Razonamiento, Actividades Interacción, Estructura del Programa, Padres y Personal, con la siguiente escala: 1 Inadecuado, 3 Mínimo,

5 Bueno, 7 Excelente, se interpretó cada uno de los datos para la respectiva tabulación y análisis.

Según (La Paro, 2012) manifiesta que: La ECERS-R se diseñó para tasar la calidad global de ambientes que sirven a niños de 2.5 a 5 años de edad, y forma parte de una familia de Environment Rating Scales (ERS, o Escalas de Tasación de Ambientes). Por lo tanto, ofrece una evaluación general del ambiente en que pasan tiempo los niños. La escala evalúa aulas según 43 elementos entre 7 sub-escalas: Espacio y accesorios, Rutinas de cuidado personal, Lenguaje/Razonamiento, Actividades, Interacción, Estructura del programa, y Padres y empleados. Cada elemento se tasa del 1 (inadecuado) al 7 (excelente). El análisis de factores de la ECERS-R indican en general una estructura de dos factores: “Lenguaje/Interacciones” y “Materiales/Actividades”

Asimismo, se halló según los resultados de un análisis de contenidos llevado a cabo por Cassidy y colegas (2005a) que la mitad de los indicadores en la ECERS-R medían la calidad estructural, los materiales y las actividades; la otra mitad medía elementos de la calidad de procesos, el lenguaje y las interacciones. La ECERS-R, basada en los factores identificados, parece captar dos componentes distintos de la calidad: el estructural y el de procesos (La Paro, 2012).

- Interacciones educadora-niños, se utilizará el instrumento PICCOLO (Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes) que establece 4 categorías y 7 u 8 comportamientos a observar en cada una de ellas. Se aplicó a cada una de las educadoras en interacción con el conjunto de sus niños, durante varios momentos de 10 minutos. Esta escala fue creada por Roggman, Cook, Innocenti, Jump y Christiansen (2009). Las cuatro categorías son: afecto, receptividad, aliento y enseñanza y pueden medirse entre 0 (ausente), 1 (brevemente), 2(claramente). El valor máximo que se puede obtener es 58 y el mínimo 0. Esta escala nos permitirá tener una visión del tipo de interacciones que están

dándose dentro del salón, y de los puntos fuertes y débiles de las educadoras al momento de relacionarse con los infantes. Se procedió a filmar 2 videos de 10 a 15 minutos por cada grado, en diferentes actividades escolares, donde se procedió a aplicar la lista de observación PICCOLO, luego se asignó el puntaje con su respectivo análisis.

- Percepciones de la familia en relación con el desarrollo de sus niños y el servicio recibido, las cuales se medirán con un cuestionario elaborado por los guías del trabajo de titulación, Instrumento de percepciones de la familia sobre el servicio de atención y educación infantil, que recoge las percepciones sobre cinco dimensiones: espacios físicos interiores, espacios físicos exteriores, trato y cuidado, progreso hijo-centro, relación familia-centro. Este instrumento se aplicó a un grupo de 76 madres de familias, para valorar el servicio de atención y educación infantil, enfocados en los siguientes aspectos: Espacios Físicos Interiores, Espacios Físicos Exteriores, Trato y Cuidado, Progreso hijo-centro Relación familia centro, con la siguiente escala: 1 Inadecuado, 2 Poco Adecuado, 3 Adecuado, 4 Muy Adecuado, 5 Excelente. Se lo realizo en el transcurso de la jornada laboral aleatoriamente en 3 días, desde las 08h00 hasta las 11h00 en las 5 salas, luego se procedió a tabular los datos para su posterior análisis.

Tabla 2

Conceptualización y operacionalización de las variables

Variables	Conceptualización	Operacionalización Instrumentos	Indicadores
Liderazgo	Es el arte o proceso de influir sobre las personas para que éstas intenten, con buena disposición y entusiasmo, lograr o contribuir a las metas del grupo. (Martos et al., 2006)	Conocimientos pedagógicos y habilidades. Habilidades organizacionales. Competencias en gestión de personal. Tecnología. Programación educativa. Seguridad y cumplimiento. Comunicación y gestión de relaciones.	5 - Tengo un nivel de experticia que me permitiría enseñar a otros. 4 - Soy fuerte en esta área, pero podría mejorar. 3 - Me encuentro en un nivel promedio en esta área. 2 - Me encuentro debajo del nivel intermedio y podría aprender más. 1 - Realmente necesito apoyo para ser más efectiva en esta área.

		Apoyo Parental y Familiar. Dirección financiera. Contribuciones profesionales (orientación de carrera). Administración de personal. Self-Assessment form Administrators of Child Care Programs	
Espacio y Ambiente	Es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos (Morales, 2015)	Espacios y Muebles Rutina del Cuidado Personal Lenguaje-Razonamiento Actividades Interacción Estructura del Programa Padres y Personal ECERS-R	1 Inadecuado 2 3 Mínimo 4 5 Bueno 6 7 Excelente
Interacciones	Comportamientos y comunicación que se dan entre adultos y niños en sus relaciones cotidianas, que involucran gestos, miradas, contactos, vocalizaciones y palabras, e involucran la sensibilidad y capacidad de respuesta, el afecto y una intencionalidad o ausencia de ella. (Santos, 2017)	Afecto Receptividad Aliento Enseñanza PICCOLO	0 Ausente 1 Brevemente 2 Claramente
Percepciones sobre el servicio	Son un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consiente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante. (Oviedo, 2004)	Espacios Físicos Interiores Espacios Físicos Exteriores Trato y Cuidado Progreso hijo-centro Relación familia centro Instrumento de percepciones de la familia sobre el servicio de atención y educación infantil	1 Inadecuado 2 Poco Adecuado 3 Adecuado 4 Muy Adecuado 5 Excelente

Elaborado por: Evelin Santana Castro

Análisis de datos

En el presente trabajo se utilizó el programa EXCEL para crear las bases de datos de cada instrumento para el respectivo análisis; a partir de esos datos se elaboraron tablas y luego gráficos descriptivos que permitieron comparaciones entre las diferentes salas y las variables.

Se realizó un análisis de datos individual, por instrumentos de acuerdo a las variables Liderazgo, Espacio y Ambiente, Interacciones y Percepciones sobre el servicio; luego se elaboraron tablas comparativas, en que se muestra el nivel de las salas en las escalas de ECERS, PICCOLO y Percepciones.

Resultados de investigación

En este apartado se presentan los resultados de investigación, de acuerdo a las variables de estudio.

Liderazgo

Se responde a la pregunta de investigación 1: ¿Cuál es el nivel de competencias profesionales autopercibidas del directivo del centro educativo?

Tabla 3

Autoevaluación para administradores de centros infantiles

Áreas de competencias	PUNTAJE TOTAL	PUNTAJE MÁXIMO	Nº DE ÍTEMS	Puntuación /ítems
1 Conocimientos y habilidades en educación	28	30	6	1-5
2 Habilidades organizacionales	28	30	6	1-5
3 Autogestión	55	55	11	1-5
4 Tecnología	20	20	4	1-5
5 Programación educativa	35	35	7	1-5
6 Seguridad y cumplimiento de normas	29	30	6	1-5
7 Comunicación y manejo de relaciones	35	35	7	1-5
8 Apoyo parental y familiar	29	30	6	1-5
9 Gestión financiera	37	40	8	1-5
10 Aportaciones profesionales	46	50	10	1-5
11 Gestión personal	25	25	5	1-5
TOTAL	367	380	76	

Elaboración propia.

Se puede observar en la tabla el puntaje total de 367 sobre 380, esto significa que, el administrativo, al autoevaluarse, se percibe a sí mismo en el rango más alto, que va de 302-380. De acuerdo a la interpretación del instrumento, se observa en el administrador:

...confianza en sus capacidades, debe revisar aquellas áreas donde ha obtenido puntuación menos de 4 (en los ítems), con el fin de reforzar estos dominios a través de desarrollo profesional complementario. También debería enseñar y tutorar a otras personas. Ayudar a la comunidad de la primera infancia a través del desarrollo profesional de otros y a través de la defensa y liderazgo ampliado en su comunidad y con organizaciones estatales. (p. 08)

Según el instrumento de Autoevaluación para administradores de centros infantiles, la puntuación entre el 1 y 5, donde 1 = *Realmente necesito apoyo para ser más efectivo en esta área*; y 5 = *Tengo un nivel de experticia que me permitiría enseñar a otros*; el directivo obtuvo en ciertas áreas de competencia las puntuaciones de 4 lo que significa *Soy fuerte en esta área, pero podría mejorar*.

Las áreas de competencia de Conocimientos y Habilidades en Educación, Habilidades organizacionales, Seguridad y Cumplimiento de Normas, Apoyo Parental y Familiar, Aportaciones Profesionales, son ítems en los que obtuvo puntuación menos o igual a cuatro, que se deben fortalecer a través de un plan estratégico, de acuerdo al Proyecto Escolar Institucional (PEI) y al Plan Operativo Anual (POA) con el apoyo del Consejo Ejecutivo.

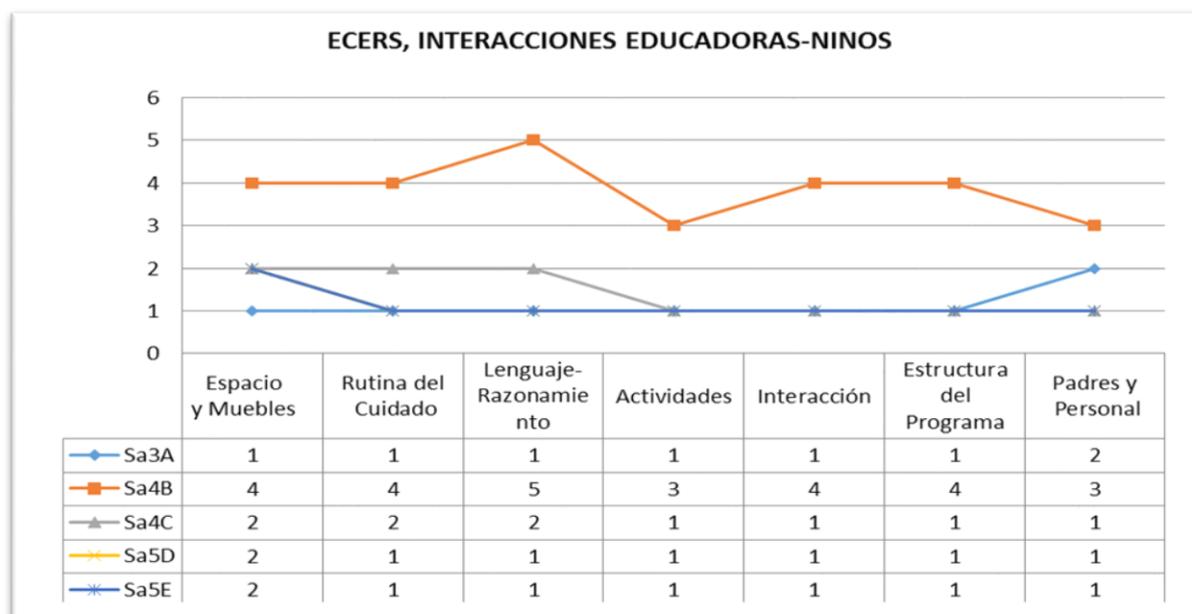
Ambientes de aprendizaje

Se responde en esta sección a la pregunta 2: ¿Cuál es el nivel de calidad de los ambientes de aprendizaje en el CEI?

Tabla 4*Resultados de ambientes según Escala ECERS*

Edad	AULAS	ECERS								Prom. x nivel
		Espacio y Muebles	Rutina del Cuidado	Lenguaje-Razonamiento	Actividades	Interacción	Estructura del Programa	Padres y Personal	Rango 1-7	
Inicial 3 años	Sa3A	1	1	1	1	1	1	2	8	8
Inicial 4 años	Sa4B	4	4	5	3	4	4	3	27	
Inicial 4 años	Sa4C	2	2	2	1	1	1	1	10	
Primero 5 años	Sa5D	2	1	1	1	1	1	1	8	
Primero 5 años	Sa5E	2	1	1	1	1	1	1	8	
Promedio		2	2	2	1	2	2	2	12	

Elaboración propia.

Gráfico 1*Resultados de espacios y ambientes, por salas, según Escala ECERS*

Elaboración propia.

Se puede observar en la tabla 4, de ECERS, que los resultados son diferentes por salas, con una puntuación *inadecuada* de 8 sobre 49, las salas Sa3A, Sa5D y Sa5E; la sala Sa4C obtuvo una puntuación de 10 sobre 49 equivalente a *inadecuada*; la sala Sa4B obtuvo la puntuación de 27 sobre 49 equivalente a *mínimo*, siendo el aspecto más relevante Lenguaje – Razonamiento con una puntuación de 5 sobre 7 bajo la denominación de *bueno*. El promedio

total del Centro Infantil es de 12 sobre 49, que representa un nivel *inadecuado* en lo cualitativo, 4 salas están en un nivel *inadecuado*, la sala Sa4B es la única que se ubica en un nivel *mínimo*, y con ello logra el mayor puntaje.

Analizando los promedios por niveles, se puede observar que el nivel Inicial de 3 y 4 años tiene un promedio de 15 sobre 49; mientras que el nivel preparatorio (5 años) obtuvo un promedio de 8 sobre 49, lo cual implica un nivel *inadecuado*. Es necesario resaltar la importancia de la aplicación de la escala ECERS-R, ya que permite diagnosticar aspectos procesuales y estructurales de la calidad del nivel inicial del Centro Educativo objeto de estudio.

Al aplicar el instrumento ECERS, se demostró el nivel de calidad de los espacios y ambientes en el CEI, en el cual 4 salas tienen un nivel inadecuado y una sala tiene un nivel mínimo de acuerdo a la escala. Esto lleva a concluir que en promedio los resultados fueron *inadecuados*, lo cual se dio especialmente en el criterio de *actividades*.

Interacciones educadora-niños

En esta sección se responde a la pregunta 3: ¿Cuál es el nivel de interacciones educadora-niños del Centro Educativo?

Tabla 5

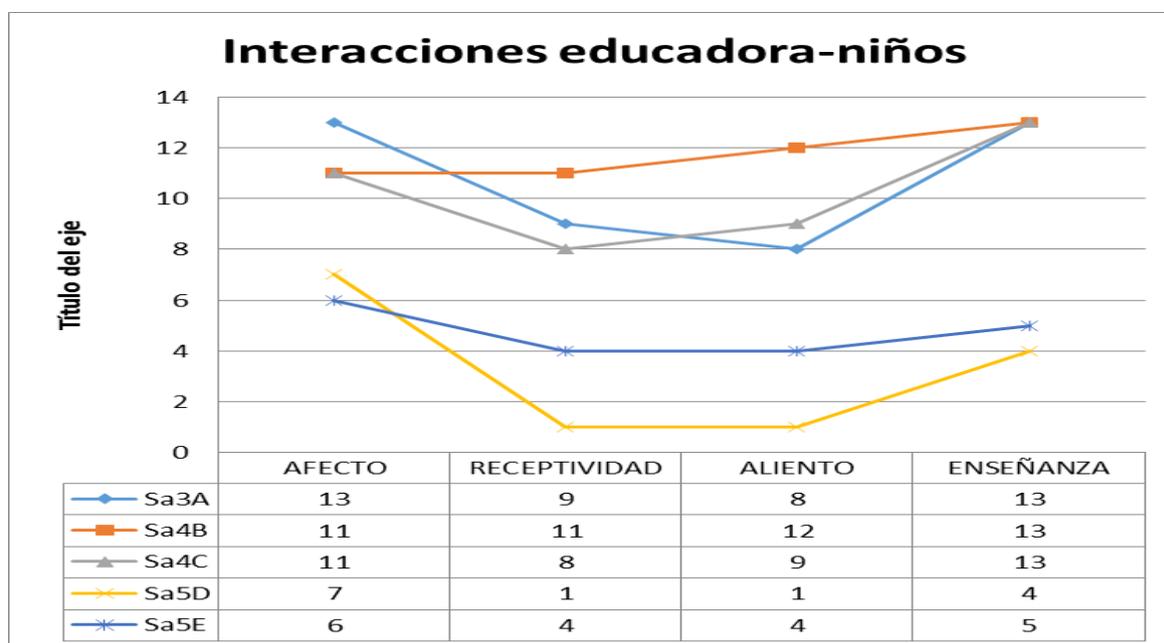
Interacciones educadoras-niños PICCOLO

AULAS	AFECTO	RECEPTIVIDAD	ALIENTO	ENSEÑANZA	TOTAL / 58	TOTAL por nivel
Sa3A	13	9	8	13	43	44
Sa4B	11	11	12	13	47	
Sa4C	11	8	9	13	41	
Sa5D	7	1	1	4	13	16
Sa5E	6	4	4	5	19	
Promedio	10	7	7	10	33	

Elaboración propia.

Gráfico 2

Interacciones educadora-niños PICCOLO



Elaboración propia excepciones

Se puede observar en la tabla y en el gráfico que las categorías observadas tienen un comportamiento no similar, la educadora de la Sa5D, tiene una puntuación de 13, que es la más baja, a continuación, le sigue la educadora de la Sa5E con una puntuación de 19, ambas con estudiantes de preescolar (5 años). También se puede observar que la educadora de la Sa4B tiene la puntuación más alta con un total de 47 sobre 58, las educadoras de las Sa3A y Sa4C tienen una puntuación, 43 y 41 respectivamente.

Al analizar los resultados por niveles, se encuentra que el nivel Inicial tiene la mayor puntuación con un promedio de 44 puntos; mientras que el nivel de preparatoria tiene la menor puntuación con un promedio de 16 puntos sobre 58, lo que hace pensar que es recomendable realizar una intervención para mejorar el nivel de la calidad de las interacciones. El promedio total del centro es de 32,6 sobre 58.

También es importante observar los resultados de cada subescala: las subescalas más bajas son las de receptividad y aliento con las puntuaciones 1 y 4, mientras que las más altas son afecto y enseñanza con las puntuaciones 11 y 13.

En la escala PICCOLO se pudo apreciar el nivel de interacciones educadora-niños del Centro Educativo, por niveles, donde Inicial tiene una puntuación promedio de 44 puntos, mientras que la preparatoria tiene una puntuación promedio de 16 puntos, los resultados más bajos por subescala están en las de *receptividad* y *aliento*, mientras que los resultados más altos están en *afecto* y *enseñanza*.

Percepciones de los padres de familia

En este espacio se responde a la interrogante 4 ¿Cuáles son las percepciones de los padres de familia en relación con el desarrollo de sus niños y el servicio recibido por parte del nivel inicial del centro educativo?

Tabla 6

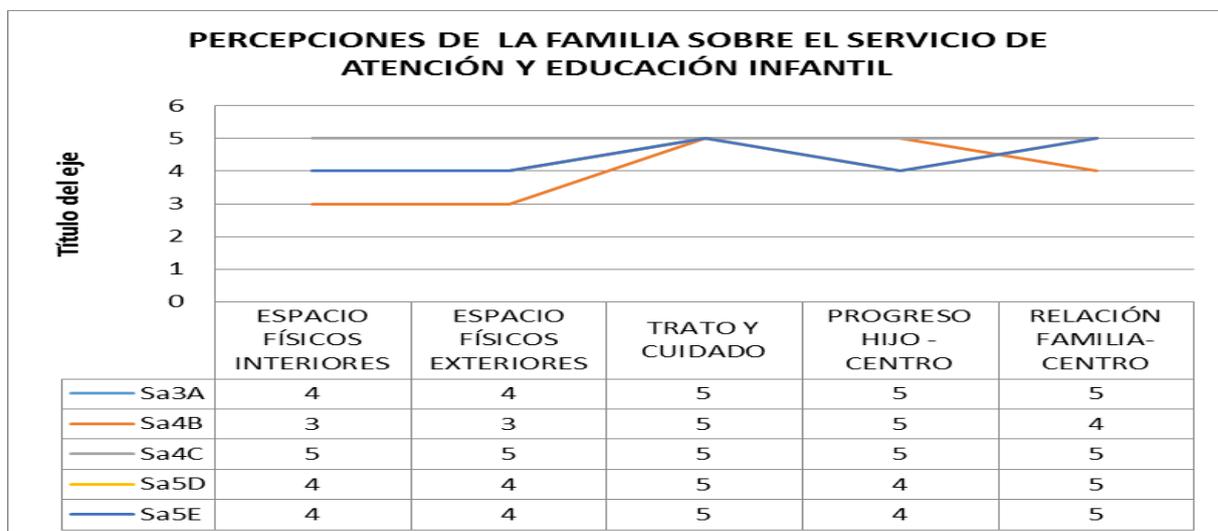
Percepciones

AULAS	Espacio físicos interiores	Espacio físicos exteriores	Trato y cuidado	Progreso hijo en el centro	Relación familia-centro	Total sobre 25	Promedio por niveles
Sa3A	4	4	5	5	5	23	22.6
Sa4B	3	3	5	5	4	20	
Sa4C	5	5	5	5	5	25	
Sa5D	4	4	5	4	5	22	22
Sa5E	4	4	5	4	5	22	
PROMEDIO	4	4	5	5	5	22	

Elaboración propia

Gráfico 3

Percepciones de la familia



Elaboración propia

Al observar la tabla y el gráfico con relación a las percepciones de la familia sobre el servicio de atención y educación infantil que brinda el centro, la sala con mayor puntuación es la Sa4C, con 25 sobre 25, significa que en todos los ámbitos obtuvo una valoración de 5 equivalente a *excelente*; le sigue la sala Sa3A con una puntuación de 23 sobre 25, obtuvo una valoración entre 4 y 5 equivalente a *excelente*, la sala Sa4B tiene la menor puntuación de 20 sobre 25, significa que tuvo valoración equivalente a *muy adecuado*, estas salas corresponden al nivel Inicial 2; las salas Sa5D y Sa5E obtuvieron una puntuación de 22 sobre 25, significa que obtuvieron una valoración equivalente a *muy adecuado*, estas salas corresponden al nivel preparatoria.

Al comparar los resultados por niveles, el nivel inicial tiene un promedio de 22.6 sobre 25, mientras que el nivel preparatorio tiene un promedio de 22 sobre 25. Esto significa que las percepciones de las familias sobre el servicio de atención y educación infantil se ubican en una valoración de *muy adecuado*.

Para medir cuáles son las percepciones de los padres de familia en relación con el desarrollo de sus niños y el servicio recibido por parte del nivel inicial del centro educativo,

es necesario analizar los datos que arroja el Instrumento de percepciones de la familia sobre el servicio de atención y educación infantil, el cual demuestra una gran aceptación, teniendo como resultados que tres salas obtienen una valoración *muy adecuado* y dos salas una valoración *excelente*.

En esta sección, se procede a comparar los resultados de los instrumentos de escala de medición ECERS, PICCOLO y PERCEPCIONES, por sala.

Tabla 7

Tabla comparativa de ECERS, PICCOLO y Percepciones

AULAS	ECERS	PICCOLO	PERCEPCIONES	Total general
	TOTAL sobre 49	TOTAL sobre 58	TOTAL sobre 25	132 máx. puntuación
Sa3A	8	43	23	74
Sa4B	27	47	20	94
Sa4C	10	41	25	76
Sa5D	8	13	22	43
Sa5E	8	19	22	49
PROMEDIO	12,2	32,6	22,4	67,2

Elaboración propia.

En la tabla 7 se puede observar la variación de cada una de las salas que han sido evaluadas; se puede apreciar que la sala Sa4B es la que obtuvo la puntuación más alta, con un máximo de 94 sobre 132, seguido por la sala Sa4C con una puntuación de 76 sobre 132 siendo la segunda sala con mejor resultado en las tres escalas, la sala Sa3A obtuvo una puntuación de 74 sobre 132, seguido por la sala Sa5E con una puntuación de 49 sobre 132 y la sala con la mínima puntuación fue la Sa5D con 43 de 132, al analizar los resultados en la tabla se puede concordar que las salas de Inicial tienen la puntuación más alta que las salas de preparatoria.

La educadora de la sala Sa4B obtuvo la mayor puntuación en dos escalas, en ECERS obtuvo una puntuación de 27 sobre 49 equivalente a *mínimo* y en la escala PICCOLO obtuvo 47

sobre 58, la cual cumple con la mayoría de los aspectos requeridos por los instrumentos de medición, mientras que en la escala de PERCEPCIONES obtuvo la puntuación menor en comparación con las demás salas, de 20 sobre 25.

Los resultados obtenidos muestran que en la escala ECERS las necesidades se reflejan en la mayoría de los aspectos, específicamente en actividades; mientras en la escala PICCOLO las necesidades de intervención, las interacciones de las educadoras con los niños requieren de más receptividad y aliento. En las PERCEPCIONES las necesidades se reflejan en los criterios relacionados con los espacios físicos interiores y exteriores.

Discusión de los resultados

Al parecer los resultados indican que existen una carga de trabajo en actividades de gestión o burocráticas con poco aporte en el liderazgo pedagógico. Hipotéticamente se puede decir que el director no delega funciones a su personal para mejorar las actividades de la calidad de la enseñanza.

En los resultados del instrumento de percepciones se puede indicar que se ve reflejado la percepción que tienen los padres de familia con respecto al servicio que brindan a los niños. Los resultados son excelentes.

Los resultados *inadecuados* de las salas Sa3A, Sa5D y Sa5E, en la variable Ambiente, nos sugieren que es importante revisar la función de capacitación al personal especial en el nivel preparatoria debido a que se observa según la escala ECERS que existe menor calidad en la atención con relación a los niños. Revisando la literatura se puede indicar la importancia de atención de calidad debido a que son periodos sensibles de los niños.

Según (Morales y Castro, 2015) sostienen: La organización de los ambientes educativos va a depender de la creatividad de docentes y estudiantes, así como del presupuesto con el que cuenten; sin embargo, no pueden faltar en la adecuación de los ambientes educativos, los principios básicos de limpieza, orden y belleza. En este proceso, el papel del docente

resulta esencial, ya que su actitud, comportamiento y desempeño dentro del aula influye en la motivación y construcción del aprendizaje de los estudiantes.

En lo referente a la escala PICCOLO, se muestra la diferencia entre el nivel inicial y preparatoria, el nivel de interacciones educadora-niños en inicial es mejor que el nivel de interacciones de preparatoria, los resultados muestran una gran diferencia; inicial obtuvo 44 sobre 58, mientras que preparatoria obtuvo 16 sobre 58; esto significa que se debe hacer énfasis en las actividades de las docentes de las salas Sa5D y Sa5E para brindar mayor interés en lo que concierne a *receptividad y aliento*.

La docente que tiene mejor puntuación en los instrumentos ECERS y PICCOLO, en la percepción de los padres es diferente. Puede ser que sea la más exigente con los padres, que busque que los padres se impliquen más en el proceso de enseñanza de sus hijos.

Según la revisión de la literatura, son importantes las prácticas que tienen las docentes considerando la edad de los niños. Es importante tener presente que el nivel de preparatoria en el Ecuador, es parte ya de la educación básica, lo cual podría explicar la diferencia en las calificaciones obtenidas con la Escala ECERS y con el PICCOLO. Porque el nivel de preparatoria se puede decir que es escolarizado y es obligatorio, mientras que el nivel Inicial es una etapa importante para el desarrollo del niño, ya que se influyen el desarrollo de habilidades físicas y psicológicas, fomentar su creatividad, se le enseña autonomía; pero los padres no lo ven como obligatorio, por tal razones existen diferencias en los resultados.

Conclusiones

El propósito de la aplicación de los instrumentos fue medir la calidad del Centro Educativo en los niveles inicial y preparatorio, que corresponde a niños entre 3 y 6 años de edad, y lograr un diagnóstico sobre aspectos procesuales y estructurales; para ello se utilizaron las escalas de medición, Self-Assessment form Administrators of Child Care Programs NCIECH,

ECERS-R, PICCOLO e Instrumento de percepciones de la familia sobre el servicio de atención y educación infantil.

Es importante realizar un diagnóstico de la calidad en un centro infantil, ya que en este proceso influyen los factores procesuales y estructurales que requieren mejorar según los resultados. En los factores estructurales se puede apreciar la cualificación profesional que tienen los maestros con respecto a la formación y capacitación, en relación al rol que desempeñan según su perfil académico, el tamaño de las clases, tasa niño-cuidador, lo cual incide en la calidad.

En los factores procesuales, son importantes los elementos en las experiencias de aprendizaje, desarrollo de los niños, implementación del currículo, así como las interacciones (frecuencia, tipos y calidad) entre niños y cuidadores.

El nivel de liderazgo que el director se autoevalúa se encuentra en un nivel excelente, sin embargo existen áreas en las que requiere mejorar sus competencias profesionales, por lo que es importante revisar qué prácticas requiere fortalecer para buscar estrategias que aporten al mejoramiento administrativo y pedagógico.

El directivo obtuvo un nivel *excelente*, con observaciones, cabe aclarar que el directivo tiene 3 años a cargo de la dirección, en los cuales ha obtenido logros y reconocimientos de parte del distrito por los cambios en beneficio de la comunidad educativa, además está culminando una carrera de Postgrado en Administración educativa, lo cual podría explicar el nivel de percepción del Directivo.

Según una investigación realizada por (Santos, 2017), al referirse a los logros sobre el conocimiento en materia de desarrollo infantil, expresó:

Los programas y servicios para la primera infancia existentes en la ciudad (y en el país) viven, en su mayoría, de espaldas a ese vasto conocimiento y, por tanto, de espaldas a las

prácticas recomendadas para el desarrollo de las potencialidades de los niños. Es imperativo acortar esa brecha. Las educadoras y las familias deben tener las oportunidades de conocer y practicar lo que es apropiado para el desarrollo de los niños en sus primeros años. (pág. 81)

Según (Duarte, 2003) considera de suma importancia el ambiente educativo con relación a la calidad de nivel inicial y las interacciones que ocurren en el mismo:

En el ambiente educativo no sólo se considera el medio físico sino las interacciones que se producen en dicho medio (...), por tanto la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan. (p. 06)

Analizando un estudio de caso según (Rodríguez, Mathiesen y Herrera., 2002).

Relacionado con las percepciones de los padres acerca de la calidad educativa que brindan los centros educativos, expresan:

Se aplicó un cuestionario para evaluar la importancia que los padres otorgan a los diversos aspectos del entorno educativo de sus hijos(as), como también la forma en que ellos perciben o evalúan el nivel de calidad que presentan los mismos aspectos en el centro al que asiste su hijo(a). El cuestionario solicita a los padres que indiquen tanto la importancia que asignan a los aspectos consultados, así también la forma cómo perciben que ellos se dan en el centro educativo al que asiste su hijo(a), por lo tanto este cuestionario presenta dos dimensiones: Nivel de importancia y Percepción de la calidad.

Este tipo de cuestionario es viable y adaptable a la realidad del centro educativo objeto de estudio, para obtener información de los padres con relación a las percepciones sobre el servicio que brinda, con el objetivo de mejorar en beneficio de la comunidad educativa.

Recomendaciones

La importancia de establecer estándares de calidad en el centro educativo para acreditar los centros y brindar una atención adecuada a los niños y sus familias mediante la inclusión de los aspectos a mejorarse en el PEI con procesos de monitoreo y evaluación, además de capacitación permanente de los docentes.

Con respecto al nivel de liderazgo del director se sugiere mejorar sus competencias a través de procesos de evaluación continua de la calidad de los servicios que oferta el Centro Educativo, y a nivel personal mediante capacitaciones como son círculos de estudio entre directivos y docentes, propiciando espacios para la reflexión de la práctica educativa y réplica de procesos exitosos.

También es importante que en otros estudios se revise las interacciones niños y sus pares, así como la relación docentes- padres, porque pueden brindar elementos importantes sobre la calidad de los servicios de atención en el nivel inicial.

En el diagnóstico para medir la calidad del centro se recomienda: que se debe mejorar en las dimensiones de espacio y mobiliario, en las subescalas: Mobiliarios, rutinas de cuidado personal, escuchar y hablar, actividades de aprendizaje, interacción, estructura del programa y necesidades de los adultos, en 3 salas de las 5 que se aplicó el instrumento, donde los resultados fueron inadecuados.

Con respecto a las interacciones se recomienda que, hacer énfasis para mejorar en las 2 salas de preparatorio Sa5D, Sa5E, en la cual se observa *Brevemente* las conductas en las categorías de afecto, receptividad, aliento y enseñanza. Para mejorar es recomendable realizar

círculos de estudios entre las docentes de los niveles inicial y preparatoria para que compartan experiencias y surjan ideas innovadoras.

Con respecto a la metodología utilizada, por ejemplo aplicar un instrumento sobre la percepción del liderazgo por parte de los docentes y los padres de familia al director para comparar los resultados con la autoevaluación del directivo; igualmente se recomienda en un futuro aplicar un instrumento de autoevaluación dirigido a los docentes, para medir el nivel de competencias en las áreas correspondientes al nivel educativo en que laboran.

Con los resultados que se obtuvo en las cinco salas, es recomendable hacer una intervención en la institución con el objetivo de mejorar la calidad de educación en el nivel inicial y preparatorio. Se considera que las interacciones que son factores procesuales, es una debilidad y justamente estos son los que tienen un impacto directo sobre el aprendizaje y desarrollo, por lo que es sumamente importante proponer estrategias que permitan a las docentes revisar sus prácticas, por ejemplo observaciones aúlicas, capacitaciones sobre desarrollo y aprendizaje de los niños, estrategias basadas en el juego y la observación de los niños.

También se recomienda que las educadoras del Centro mejoren en las actividades según los resultados de la escala PICCOLO, en las subescalas de Receptividad, Aliento y Enseñanza, especialmente las docentes de las salas Sa5D y Sa5E, que obtuvieron el nivel más bajo con relación a las salas de Inicial. Para su logro es importante realizar capacitaciones al personal del centro infantil para que puedan reaccionar ante señales, emociones, palabras, intereses y conductas del menor. Así como apoyo activo a la exploración, el esfuerzo, las destrezas, la iniciativa, la curiosidad, la creatividad y el juego.

Se recomienda que se deba reestructurar los espacios internos y externos, para un mejor desenvolvimiento de los niños en las actividades lúdicas dentro y fuera del aula, esto dará

mayor confianza a los padres con relación al centro infantil, la seguridad de estos espacios y la limpieza deben ser prioritaria en la todas las salas de nivel inicial y preparatoria. Porque según los resultados del instrumento Percepciones sobre el servicio, en la subescalas Espacios Físicos Interiores y Espacios Físicos Exteriores, el nivel fue *Adecuado* en la sala Sa4B, con relación a la sala Sa4C que obtuvo un resultado *excelente*.

Al distrito de educación 09D13 Balzar-Colimes-Palestina, se le recomienda aplicar un Diagnóstico sobre aspectos procesuales y estructurales de la calidad del nivel inicial en los diferentes Centros Educativos del cantón Balzar, utilizando como herramientas de medición las escalas propuestas en la presente investigación.

Referencias bibliográficas

- Aburto, P. y Sandoval, R. (2014). Percepciones infantiles del entorno: purépero de echáiz. *Ra Ximhai*, 97-114.
- Aguilar. (2004). *Lineamientos Generales para la evaluación de la Calidad de la atención y educación de la Primera Infancia en la Amazonía*. Amazonia: Bernard Van Leer.
- Aguilar. (2013). Aprendiendo Juntos: los centros de desarrollo infantil del Frente Popular Tierra y Libertad. En P. y. Hernandez, *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (págs. 123-141). Mexico: OEI.
- Aguilera. (2004). *La gestión educativa desde una perspectiva humanista*. Chile: RIL editores.
- al., K. e. (1 de Abril de 2003). *La preparacion del maestro y la interaccion entre maestro y nino en programas preescolares*. Obtenido de La preparacion del maestro y la interaccion entre maestro y nino en programas preescolares: www.ericdigests.org
- Álvarez. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *EDUCARE*, 99-107.
- Arantxa. (2016). La concepción social de la Educación Infantil y su influencia en la formación de su profesorado en España. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 106-118.
- Araujo. (25 de Enero de 2016). *Lo que queda por hacer en Desarrollo Infantil BID*. Obtenido de Lo que queda por hacer en Desarrollo Infantil BID: <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/desarrollo-infantil-2/>
- Balbuena, H. y Fuentes, M. (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. Mexico: Secretaría de Educación Pública.

- Betancur. (1 de Junio de 2010). *CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LASALLISTA*. Obtenido de CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LASALLISTA:
<http://repository.lasallista.edu.co>
- Bolívar. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *RAICE*, 1-5.
- Bolívar. (2010). Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos. *Magis*, 79-106.
- Bolívar. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9-33.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-4.
- Brookes. (1 de enero de 2019). <https://brookespublishing.com/product/piccolo/>. Obtenido de <https://brookespublishing.com/product/piccolo/>: <https://brookespublishing.com>
- Cabanellas, C. . (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. *RELAdEI*, 51-80.
- Cardemil, C. y Román, M. (2015). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9-11.
- Cardemil, R. y. (2015). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9-11.
- Chaparro. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyar el aprendizaje del concepto de probabilidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8-24.

- Cryer, Harms y Clifford. (2002). *Escala de Calificación Del Ambiente de la Infancia Temprana, Edición Revisada*. Chile: Teachers College Press.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-19.
- EDUCARPLUS. (4 de Octubre de 2017). *educarplus.com*. Obtenido de educarplus.com: <https://educarplus.com/2017/10/lineamientos-organizar-ambientes-aprendizaje-educacion-inicial-mineduc.html>
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de tecnología y sociedad*, 1-8.
- Feinberg, P. . (1 de Febrero de 2007). *Los jardines infantiles y su impacto en el desarrollo de los niños*. Obtenido de Los jardines infantiles y su impacto en el desarrollo de los niños: <http://www.encyclopedia-infantes.com>
- Fernandez, G. y Fernandez, M. (2016). *La escuela de ayer, hoy y mañana: claves y desafíos*. Madrid: DYKINSON.
- Gamboa, García y Ahumada. (2017). *Diseño de Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje*. Bogotá: Universidad de Simón Bolívar.
- García. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Educación y Desarrollo*, 63-72.
- García, M. (1995). La evaluación de la educación infantil. *Revista complutense*, 49-72.
- Gordillo, M. Ruiz, M. Sanchez, S. y Calzados, Z. (2016). Clima afectivo en el aula. *Psicología, ciencia y profesión: afrontando la realidad*, 195-202.

- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: MacGraw-Hill Interamericana.
- Iglesias, F. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana*, 1-25.
- Kontos et al. (1 de Abril de 2003). *La preparacion del maestro y la interaccion entre maestro y nino en programas preescolares*. Obtenido de La preparacion del maestro y la interaccion entre maestro y nino en programas preescolares: www.ericdigests.org
- La Paro. (23 de septiembre de 2012). <http://ecrp.uiuc.edu/v14n1/laparo-sp.html>. Obtenido de <http://ecrp.uiuc.edu/v14n1/laparo-sp.html>: <http://ecrp.uiuc.edu>
- Luna, M. y. (2015). AMBIENTES EDUCATIVOS ESCOLARES: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PROPENSIÓN A APRENDER EN JARDINES INFANTILES CHILENOS. *Estudios Pedagógicos XLI*, 169-180.
- Martos et al. (2006). *Acceso a la coondicion de personal estatutario*. Sevilla: MAD S.L.
- MINEDUC. (2014). *Curriculo de Educación inicial*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Miranda, F. y. (01 de noviembre de 2014). <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/297>. Obtenido de <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/297>: <http://repositorio.grade.org.pe>
- Morales, M, y Castro, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Dialnet*, 1-32.
- Mosquera. (05 de junio de 2018). <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/liderazgo-y-direccion-de-centros-educativos-aprende-a-ser-buen-lider-de-alumnos-y-docentes/549203621141/>. Obtenido de

[https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/liderazgo-y-direccion-de-centros-educativos-aprende-a-ser-buen-lider-de-alumnos-y-docentes/549203621141/:](https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/liderazgo-y-direccion-de-centros-educativos-aprende-a-ser-buen-lider-de-alumnos-y-docentes/549203621141/)

<https://www.unir.net>

Motiejunaite, D. B. (2014). *Eurydice Resumen Ejecutivo La educación y atención a la primera infancia 2014*. España: Secretaria General Técnica.

Oates, M. W. (2009). La primera infancia en perspectiva . En I. O. University, *Programas eficaces para la primera infancia* (págs. 2-53). Reino Unido : La Universidad Abierta.

OCDE. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. Paris : OCDE Publishing.

Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría gestalt. *Revista de estudios sociales*, 89-96.

Pardo. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: CHILE*. Santiago: OREALC/UNESCO.

Peralta, V. y Hernandez, L. (2012). El bienestar como fin para la construcción de la calidad en la educación de la primera infancia. En P. & Hernandez, *Antología de la experiencia de la primera infancia* (págs. 9-21). Madrid: OEI.

Peralta, V. y Hernandez, L. (2013). *Aprendiendo Juntos: los centros de desarrollo infantil del Frente Popular Tierra y Libertad*. Mexico: OEI.

PRONEPE. (5 de MAYO de 2018). *PRONEPE*. Obtenido de PRONEPE:

<https://www.oei.es/historico/linea3/inicial/ecuadorne.htm>

Reveco, O. (2012). Educación infantil: un sistema de calidad en paralelo; educación formal y no formal. En P. Hernandez, *Antología de experiencias de la primera infancia* (págs. 107-110). Madrid: OEI.

Riera, M. Ferrer, M. y Rivas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdeI*, 19-32.

Rodríguez, Mathiesen y Herrera. (07 de Mayo de 2002).

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100006. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100006: <https://scielo.conicyt.cl>

Ruiz, C. (2002). *Propuesta y validación de un modelo de calidad en educación infantil*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Sandoval & Aburto. (2014). PERCEPCIONES INFANTILES DEL ENTORNO: PURÉPERO DE ECHÁIZ. *Ra Ximhai*, 97-114.

Santos, M. . (2017). *Interacciones educadora-niños y desarrollo del lenguaje entre 12 y 24 meses*. Guayaquil: Universidad Casa Grande.

Suárez. (05 de noviembre de 2016).

<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1033/1/Tesis1284SUAi.pdf>. Obtenido de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1033/1/Tesis1284SUAi.pdf>: <http://dspace.casagrande.edu.ec>

UNESCO. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el Mundo*. Francia: UNESCO.

Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *PRELAC*, 1-10.

Vega, V. y Cisneros, M. (2012). En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura. *Literatura y Linguística*, 311-313.

WorkerTutor. (5 de Enero de 2018). *WorkerTutor.com*. Obtenido de WorkerTutor.com:

<http://workertutor.com/el-sistema-educativo-en-belgica/>

Zabalza, M. (1998). *Criterios de calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Lista de anexos

- Anexo 1. Subescala Piccolo
- Anexo 2. Autoevaluación para administradores
- Anexo 3. Subescala Ecers
- Anexo 4. Subescala Percepciones de la familia sobre el servicio de atención y educación infantil
- Anexo 5. Cronograma de trabajo

Id. ____ (Nombre ____) Fecha de nacimiento del menor: /_/_ Fecha de hoy /_/_

Anexos 1

PICCOLO—Interacción entre padres e hijos: Lista de control de observaciones enlazadas con resultados

INSTRUCCIONES: Observe detenidamente el comportamiento de los padres que estén tranquilos. La frecuencia es más importante que la complejidad, aunque la conducta compleja a menudo consta de varios ejemplos.

PUNTUACIÓN:

- 0** – “Ausente” - no se observa la conducta
- 1** – “Brevemente” - conducta breve, leve o apenas emergiendo
- 2** – “Claramente” - conducta definida, marcada o frecuente

<i>Afecto</i>					
Cariño, acercamiento físico y expresiones positivas hacia el menor					
#	El padre o la madre. . .	Pautas de observación	Ausente	Brevemente	Claramente
1	habla con un tono de voz cariñoso	La voz del padre o la madre tiene un tono positivo y demuestra entusiasmo y ternura. Si el padre o la madre habla poco pero con cariño, debe dársele una puntuación alta.	0	1	2
2	sonríe al menor	El padre o la madre sonríe al menor pero no necesariamente se ven a los ojos cuando sonríe. Incluye las sonrisas leves.	0	1	2
3	elogia al menor	El padre o la madre dice algo positivo en cuanto al menor o a lo que este hace. La palabra “gracias” se considera un elogio.	0	1	2
4	está físicamente cerca del niño	El padre o la madre está al alcance de la mano del niño, de manera que puede tranquilizarle o ayudarlo cómodamente. Considere el contexto: se espera mayor cercanía para leer un libro que para jugar a la casita.	0	1	2
5	utiliza expresiones positivas con el menor	El padre o la madre dice cosas positivas o utiliza palabras como “mi amor”, “bien hecho” o un sobrenombre afectuoso. Nota: haga hincapié en las expresiones verbales	0	1	2
6	se dedica de lleno a interactuar con el menor	El padre presta toda su atención <i>al</i> menor, no solamente a las actividades o a otros adultos.	0	1	2
7	ofrece afecto emocional	El padre o la madre muestra placer, cariño u otro tipo de emoción positiva al niño y de forma directa hacia el menor. NOTA: incluye expresiones verbales, pero haga hincapié en las expresiones no verbales	0	1	2
			Total de <i>afecto</i> =		

Receptividad					
Reacción ante señales, emociones, palabras, intereses y conductas del menor					
#	El padre o la madre. . .	Pautas de observación	Ausente	Brevemente	Claramente
1	presta atención a lo que hace el menor	El padre o la madre observa y reacciona ante lo que el menor hace, para lo cual hace comentarios, demuestra interés, brinda ayuda o atiende las acciones del menor de algún otro modo.	0	1	2
2	cambia el ritmo o la actividad para satisfacer los intereses o las necesidades del menor	El padre o la madre intenta una actividad nueva o bien, acelera o disminuye el ritmo de la actividad en respuesta a la mirada del menor, a lo que este toca, a lo que dice o a las emociones que demuestra.	0	1	2
3	es flexible ante el cambio de actividades o intereses del menor	El padre o la madre accede al deseo del menor de cambiar de actividad o de juguete, o demuestra estar de acuerdo con el cambio o con el hecho de que el niño juegue de forma poco usual con o sin juguetes.	0	1	2
4	sigue de cerca lo que el menor intenta hacer	El padre o la madre responde a las actividades del menor y participa en ellas.	0	1	2
5	reacciona ante las emociones del menor	El padre o la madre reacciona ante los sentimientos positivos o negativos del menor, para lo cual demuestra comprensión o aceptación, sugiere soluciones, hace que el menor retome la actividad, identifica o describe los sentimientos de este, demuestra un sentimiento similar o brinda compasión ante los sentimientos negativos.	0	1	2
6	observa al menor cuando habla o hace ruidos	Cuando el menor hace ruidos, el padre o la madre dirige la mirada al rostro de aquel o (si los ojos o el rostro del menor no están visibles) cambia de posición o mueve el rostro hacia el niño.	0	1	2
7	responde a las palabras o los sonidos del menor	El padre o la madre repite lo que el menor dice o los sonidos que hace, habla en cuanto a lo que el menor dice o podría estar diciendo, o contesta las preguntas que le hace.	0	1	2
			Total de <i>receptividad</i> =		

Id. (Nombre) Fecha de nacimiento del menor: // Fecha de hoy / / mm/dd/aa

<i>Aliento</i>					
Apoyo activo a la exploración, el esfuerzo, las destrezas, la iniciativa, la curiosidad, la creatividad y el juego					
#	El padre o la madre. . .	Pautas de observación	Ausente	Brevemente	Claramente
1	espera la reacción del menor tras hacer una sugerencia	El padre o la madre hace una pausa después de decir al menor lo que podría hacer y espera a que este responda o haga algo, ya sea que reaccione o no.	0	1	2
2	alienta al menor a tocar los juguetes	El padre o la madre ofrece los juguetes y dice cosas positivas cuando el menor demuestra obvio interés en ellos. (No incluye cuando no se permite al menor ponerse los juguetes en la boca.)	0	1	2
3	apoya al menor para que tome la iniciativa	El padre o la madre permite que el menor elija la actividad o el juguete y se involucra en la actividad o en el juguete que el menor elige en un momento determinado.	0	1	2
4	alienta al menor cuando hace cosas por su propia cuenta	El padre o la madre demuestra entusiasmo por las cosas que el menor intenta hacer sin ayuda, permite que este elija la forma de hacer las cosas y le permite que intente hacerlas antes de ofrecerle ayuda o sugerencias. El padre o la madre podría involucrarse en las actividades que el menor “hace por su cuenta”.	0	1	2
5	brinda aliento verbal a los esfuerzos del menor	El padre o la madre demuestra entusiasmo verbal, sus comentarios son positivos o hace sugerencias en cuanto a las actividades del menor.	0	1	2
6	ofrece sugerencias para ayudar al menor	El padre o la madre da sugerencias o hace comentarios que facilitan las actividades sin interferir en el juego del menor.	0	1	2
7	demuestra entusiasmo hacia lo que el menor hace	El padre o la madre hace comentarios positivos, aplaude o tiene otras reacciones positivas ante lo que el menor <i>hace</i> , incluso con entusiasmo silencioso, como por ejemplo, da palmaditas, asiente con la cabeza, sonrío o hace preguntas al menor en cuanto a las actividades.	0	1	2
			Total de <i>aliento</i> =		

Enseñanza					
Conversación y juego compartidos, estímulo cognitivo, explicaciones y preguntas					
#	El padre o la madre. . .	Pautas de observación	Ausente	Brevemente	Claramente
1	explica las razones de las cosas al menor	El padre o la madre da una explicación que podría ser la respuesta a una pregunta de “por qué”, ya sea que el menor pregunte o no.	0	1	2
2	sugiere actividades que amplían lo que el menor hace	El padre o la madre sugieren al menor lo que podría hacer para ampliar lo que ya está haciendo, pero sin afectar el interés, las acciones o el juego del menor.	0	1	2
3	repite o amplía las palabras o los sonidos del menor	El padre o la madre repiten las mismas palabras o hace los mismos sonidos que hace el menor o bien , repite lo que este dice a la vez que agrega palabras o amplía la idea.	0	1	2
4	nombra los objetos o las acciones al menor	El padre o la madre dice el nombre de lo que el menor hace, de lo que toca o de lo que ve.	0	1	2
5	participa en los juegos imaginarios del menor	El padre o la madre participan en los juegos imaginarios de cualquier forma; por ejemplo, “come” la comida imaginaria.	0	1	2
6	realiza las actividades en una secuencia de pasos	El padre o la madre demuestra o describe el orden de los pasos o realiza la actividad de manera que los pasos sean obvios aunque no explique los pasos con exactitud. Se cuenta la lectura de libros solamente si el padre o la madre es explícito con los pasos mediante la exageración o la explicación de los pasos al leer.	0	1	2
7	explica al menor las características de los objetos	El padre o la madre utiliza palabras o frases que describen detalles como el color, la forma, la textura, el movimiento, la función u otras características.	0	1	2
8	pide información al menor	El padre o la madre hace preguntas o dice “dime”, “muéstrame” o cualquier otra indicación que precise una respuesta de sí o no, una respuesta breve o una respuesta larga, independientemente de si el menor responde o no. No incluye las preguntas para centrar la atención (“¿ves?”) o para sugerir actividades (“¿quieres abrir la bolsa?”)	0	1	2
			Total de <i>enseñanza</i> =		

Anexo 2

Self-Assessment form Administrators of Child Care Programs

AUTOEVALUACIÓN PARA ADMINISTRADORES DE CENTROS INFANTILES

(Traducción libre de guías de trabajo de titulación)

Un director de un Centro de Educación y/o Desarrollo Infantil debe gerenciar muchas cosas al mismo tiempo y seguir teniendo la capacidad de priorizar todas sus tareas en el día a día.

Al tiempo que conserva la calma, el Director debe estar consciente de que las decisiones o los cambios que genere van a afectar a su equipo y a las familias participantes. Sea que el director dirija un pequeño centro privado en una casa o un gran centro, las habilidades son básicamente las mismas.

La gerencia y la gestión del día a día son importantes, pero es importante, además, que el director tenga una filosofía personal definida acerca de los niños y las familias, un plan de largo alcance y un conjunto de objetivos definidos, desarrollados junto con el personal y las familias.

Si usted está interesado en aprender más acerca de usted mismo y de las habilidades que requiere para ser un excelente administrador de un Centro de Educación Inicial o Centro de Desarrollo Infantil, por favor, trabaje con este instrumento para su autoevaluación.

Nombre: Ciro Bernardo Macías Gamarra

Cargo: Director

Yo pienso que mis fortalezas personales son:

La perseverancia, responsabilidad al cumplir con las actividades programadas, eficacia para resolver un problema, buen compañerismo y liderazgo.

Para ser un administrador más efectivo, considero que debo mejorar:

La comunicación y ser asertivo, conocer más sobre la Ley y Reglamentos de la LOEI, capacitarme continuamente e informarme de una manera veraz y verificable.

Mis objetivos de carrera son:

Empoderarme del rol que me han encomendado, hacer que los docentes cumplan con responsabilidad y liderazgo.

Autoevaluación

Hay 76 ítems que cubren 11 áreas de competencias diferentes en esta autoevaluación. Por cada ítem, piense acerca de sus habilidades y aptitudes. Después, asígnese usted una puntuación honesta entre el 1 y 5, de acuerdo a la siguiente escala:

- 5 - Tengo un nivel de experticia que me permitiría enseñar a otros.
- 4 - Soy fuerte en esta área, pero podría mejorar.
- 3 - Me encuentro en un nivel promedio en esta área.
- 2 - Me encuentro debajo del nivel intermedio y podría aprender más.

- 1 - Realmente necesito apoyo para ser más efectiva en esta área.

Conocimientos y habilidades en educación

1. Conozco las prácticas apropiadas al desarrollo y me aseguro de que sean aplicadas en todos los aspectos del programa.
2. Conozco las necesidades particulares y las características de los niños en las diferentes etapas de su desarrollo (por ejemplo, a los 4 años, a los 5 años)
3. Comprendo cómo las teorías (por ejemplo, de Piaget o Vigotsky) pueden guiar las prácticas en las aulas.
4. Hago adaptaciones en el programa para incluir a los niños con necesidades de apoyo.
5. Me aseguro de que el personal participe en los equipos del PEI o planificación institucional, y que incorpore de manera apropiada actividades del PEI o la planificación en el aula.
6. Conozco los signos de alerta de abuso y negligencia y conozco cómo hacer derivaciones apropiadas a servicios de apoyo.

4 +5+5+5+4+5

28 Total de Conocimientos y habilidades en educación

Habilidades organizacionales

1. Entiendo el estatus y situación legal del Centro, su historia, filosofía y sus objetivos.
2. La misión del Centro está sustentada en las necesidades y recomendaciones de los padres de familia.
3. Mi trabajo con las autoridades del centro y otros grupos asesores es productivo.
4. Uso técnicas efectivas de resolución de problemas a corto plazo.
5. El centro tiene un plan a largo plazo y yo me oriento por él.
6. Entiendo y promuevo en mi centro el uso de un sistema de evaluación educativa para centros de educación inicial o de desarrollo infantil.

5+4+5+4+4+5

28 Total de Habilidades organizacionales

Autogestión

1. Utilizo estrategias de gestión para desarrollar el trabajo en equipo, como reuniones regulares del personal, que promuevan la participación activa de todo el personal.
2. He creado un sentido de comunidad entre los niños, las familias, el personal y otras instancias del Centro.
3. Me siento preparado para entrevistar y contratar personal.

4. Tengo un programa de inducción y /o capacitación para preparar completamente al personal nuevo y hago que su ingreso al aula o a su espacio de trabajo sea fluido.
5. He desarrollado un perfil del personal a contratar que refleja y satisface las capacidades y habilidades esperadas en el Centro.
6. Tengo procedimientos establecidos para realizar un seguimiento adecuado al personal, con retroalimentación efectiva, evaluación al personal y tutoría cuando sea apropiado.
7. Puedo motivar a las personas para que trabajen hacia el logro de un estándar alto.
8. Premio los desempeños apropiados y desaliento los desempeños pobres.
9. Me comunico claramente con el personal para asegurar que se cumplan las metas.
10. Veo a mi personal modelando mis acciones con el personal, los niños y los padres.
11. Cada miembro del personal tiene un plan de desarrollo profesional.

5+ 5+5+5+5+5+5+5+5+5+5

55 Total de Autogestión

Tecnología

- 5__ 1. Puedo usar el procesador de textos, elaborar gráficos para crear boletines informativos eficaces y preparar otros materiales escritos para el personal y las familias.
- 5__ 2. Uso hojas de cálculo para elaborar un presupuesto o resumir datos.
- 5__ 3. Me comunico de manera efectiva por correo electrónico y puedo acceder a recursos disponibles en la Web para obtener información sobre el desarrollo y aprendizaje infantil.
- 5__ 4. Sé cómo acceder a la información necesaria para comprar hardware y software útil para el Centro.

20 Total de Tecnología

Programación educativa

- 5__ 1. Yo establezco el tono para la enseñanza que integra todos los aspectos del desarrollo para cada niño, de acuerdo a su edad, cultura y nivel de desarrollo.
- 5__ 2. Sé cómo planificar ambientes de aprendizaje interiores y exteriores efectivos centrados en el niño.
- 5__ 3. Nuestro personal evalúa adecuadamente a cada niño para comprender sus necesidades de desarrollo.
- 5__ 4. Sé cómo derivar a las familias que requieren servicios de apoyo (sociales, necesidades de apoyo)
- 5__ 5. Incluyo a los niños con necesidades de apoyo educativo en todas las actividades.
- 5__ 6. El personal, los padres y yo hemos establecido un procedimiento de guía infantil que fomente la disciplina y la expresión adecuada de emociones.

5__ 7. El plan de orientación infantil incorpora múltiples técnicas docentes para fomentar la autodisciplina infantil, tales como: redirección, refuerzo positivo, modelado, resolución de conflictos, animación a las actividades, interacciones cariñosas.

35 Total de programación educativa total.

Seguridad y cumplimiento de normas

5__ 1. Supervisar el cumplimiento de los códigos (zonificación, salud, seguridad, saneamiento, construcción) y requisitos de funcionamiento.

5__ 2. Sé y cumplo con todas las normas legales que se relacionan al cuidado infantil, incluidas las licencias, cuestiones de custodia, leyes de confidencialidad, leyes laborales, leyes antidiscriminación, responsabilidad civil, normas sanitarias y leyes básicas de contratación.

5__ 3. Sé cómo asegurar una nutrición saludable y administrar servicios de comida.

5__ 4. Tomo las medidas adecuadas para prevenir enfermedades a través de la correcta higiene, precauciones apropiadas, exámenes de detección e inmunizaciones.

5__ 5. Sé cómo garantizar la seguridad dentro del edificio (o casa).

4__ 6. Sé cómo aplicar las leyes de salarios y horas de remuneración del personal.

29 Total de seguridad y cumplimiento normativo.

Comunicación y manejo de relaciones

5__ 1. Puedo integrar la información de muchas personas y tomar una decisión basada en diversas opiniones que aportará a las necesidades de la mayoría y será de provecho para el programa.

5__ 2. Uso habilidades interpersonales efectivas (escucha, empatía) para reflexionar individual y grupalmente y sé cómo mantener abiertos los canales de comunicación con el personal y las familias.

5__ 3. Puedo hablar públicamente con confianza y con comunicación persuasiva. (incluyendo reuniones de equipo y audiencias públicas).

5__ 4. Utilizo técnicas de enseñanza efectivas cuando entreno al personal y otros.

5__ 5. Otras personas dicen que escribo efectivamente, incluyendo cartas, planes institucionales, boletines y comunicaciones para padres.

5__ 6. Soy bueno para escribir subvenciones y obtener fondos de fuentes externas.

5__ 7. Mantengo la confidencialidad y altos estándares éticos en todas las situaciones con el personal y con las familias.

35 Total de comunicación y manejo de relaciones.

Apoyo parental y familiar

- 4__ 1. He pedido a las familias que evalúen el programa.
- 5__ 2. El programa ofrece experiencias formativas para niños y familias, para satisfacer las necesidades de las familias diversas.
- 5__ 3. Usamos múltiples estrategias para mejorar la relación familia-escuela, tomando en cuenta la participación familiar.
- 5__ 4. Usamos estrategias efectivas para conectar a los padres recursos de la comunidad.
- 5__ 5. Sé cómo hablar con las familias sobre las necesidades de sus hijos.
- 5__ 6. Manejo una comunicación abierta con los padres respetando sus valores y cultura que los relacione apropiadamente con el programa.

29 Total de apoyo parental y familiar

Gestión financiera

- 4__ 1. Puedo obtener recursos a través de la recaudación de fondos, marketing y subvenciones.
- 4__ 2. Mantengo registros financieros precisos y completos.
- 5__ 3. Uso herramientas de planificación financiera para establecer un presupuesto y analizar los costos.
- 5__ 4. Desarrollo y uso políticas de tarifas (pensiones) que se ajustan a las necesidades de el programa.
- 5__ 5. Desarrollo o brindo acceso a planes de compensación que propician la permanencia y brindan conocimiento y habilidades al personal del centro.
- 4__ 6. Preparo un informe financiero anual.
- 5__ 7. Desarrollo un presupuesto anual que refleja los objetivos del programa.
- 5__ 8. Me mantengo al día con los cambios en la legislación fiscal.

37 Total de gestión financiera.

Aportaciones profesionales

- 5__ 1. Sé cómo capacitar efectivamente al personal y a otras personas.
- 5__ 2. Yo ofrezco servicio a través de una organización profesional, como por ejemplo ser un líder o miembro del comité.
- 5__ 3. Soy activo en juntas comunitarias o estatales y comités que trabajan por la calidad del cuidado infantil.
- 4__ 4. Estoy involucrado con la comunidad educativa en temas relacionados a la primera infancia o en el desarrollo de los niños en la etapa escolar a través de la planificación de conferencias, eventos de incidencia, etc.
- 5__ 5. He presentado un taller, seminario o conferencia educativa local o nacional.

4__ 6. He asesorado a otros directores de programas y/o miembros del personal de nuevos programas que se hayan implementado en la comunidad (incluyendo ser asesor o consultor).

4__ 7. Quiero seguir aprendiendo y creciendo profesionalmente.

5__ 8. Conozco el proceso legislativo y político.

5__ 9. He utilizado el proceso legislativo para trabajar hacia un servicio de atención infantil de calidad.

4__ 10. Participo y construyo redes de apoyo para aportar a los temas de educación infantil.

46 Total de contribuciones profesionales.

Gestión personal

5__ 1. Tengo metas personales destinadas a reducir el estrés y evitar el agotamiento laboral.

5__ 2. Tengo una filosofía personal de gestión y puedo implementarla.

5__ 3. Busco recursos profesionales para seguir aprendiendo y mejorar la efectividad de mi liderazgo.

5__ 4. He pensado en estrategias para lograr un equilibrio entre las obligaciones personales y profesionales.

5__ 5. Evalúo y reevalúo mis creencias personales, valores, y sesgos cuando los puntos de vista de otros difieren de los míos.

25 Total de administración personal.

Felicidades. Ha completado la autoevaluación. Este es un paso muy importante en el desarrollo de un plan para su Autodesarrollo.

Puntajes

Transfiera sus totales a esta página.

28__ Total de conocimiento y habilidades educativas.

28__ Total de habilidades organizativas

55__ Total de gestión del personal

20__ Total de uso de Tecnología.

35__ Total de programación educativa.

29__ Total de seguridad y cumplimiento normativo.

35__ Total de comunicación y manejo de relaciones.

29__ Total de apoyo parental y familiar.

37__ Total de Gestión financiera.

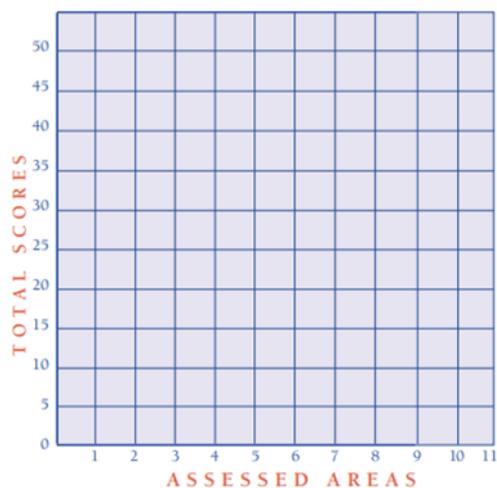
46__ Total de Aportaciones Profesionales.

25__ Total de Gestión personal.

367__ GRAN TOTAL

Grafique su puntuación usando los totales y números correspondientes para sus áreas de competencia.

Puntuaciones totales vs Áreas de interés



1. Conocimientos pedagógicos y habilidades
2. Habilidades organizacionales
3. Competencias en gestión de personal
4. Tecnología
5. Programación educativa
6. Seguridad y cumplimiento
7. Comunicación y gestión de relaciones
8. Apoyo Parental y Familiar
9. Dirección financiera
10. Contribuciones profesionales (orientación de carrera)
11. Administración de personal

Su perfil individual le permitirá las áreas específicas, sobre las cuales usted quisiera aprender más.

Para marcar las secciones individuales.

Si su puntuación es 4 y más en cualquier área: Tome notas de sus fortalezas y desarrollarlas ayudando a otros a desarrollarlas. Involúcrate más promoviendo la calidad de los servicios de primera infancia de calidad a través de actividades de desarrollo profesional.

Si usted tienes 3 o menos en dominios específicos, revise las preguntas para determinar lo que usted puede comenzar a trabajar para llegar a fortalecer estas áreas. Hay diferentes fuentes de información. Comience por visitar el sitio web North Carolina Professional Development en www.ncchildcare.org

Puntuaciones totales

Puntuación total general: 302-380

Usted tiene confianza en sus capacidades. Revise aquellas áreas donde usted ha obtenido menos de 4, con el fin de reforzar estos dominios a través de desarrollo profesional complementario. Usted debería enseñar y tutorar a otras personas. Ayudar a la comunidad de la primera infancia a través del desarrollo profesional de otros y a través de la defensa y liderazgo ampliado en su comunidad y con organizaciones estatales.

Puntuación total general: 226-301

Existen algunas áreas que usted podría fortalecer. Revise aquellas, donde usted puntuó menos de 3 y desarrolle un plan para fortalecerlas. Visite el sitio North Carolina Professional. Desarrolle un plan para crecer personal y profesionalmente, luego use el sitio para auto-evaluarse un año después a partir de hoy.

Puntuación total general: 151-225

Usted tiene que trabajar en algunas áreas. Usted podría iniciar por dar un poco de tiempo al estudio de las mismas. Si no has tomado un curso especializado en gestión y administración deberías considerarlo. Si tú piensas que necesitas más habilidades comunicativas y administrativas, considera tomar cursos cortos o créditos de estudio en esas áreas. Visite el sitio North Carolina Professional y vuélvalo a visitar para auto-evaluarse un año después a partir de hoy.

Puntuación total general: 75-150

Usted puede ser nuevo en este rol de Administrador de un Centro Infantil o carece de algunas experiencias.

HOJA DE CALIFICACIÓN

Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana – Revisada

Thelma Harms, Richard M. Clifford, y Debby Croyer

Observador: _____ Código del observador: _____
 Centro/Escola: _____ Código del centro: _____
 Sala: _____ Código de la sala: _____
 Maestro(s): _____ Código del/de los maestro(s): _____

Número de miembros del personal presentes: _____
 Número de niños matriculados en la clase: _____
 El máximo de niños que el centro permite a la vez: _____
 El máximo de niños presentes durante la observación: _____

Fecha de la observación: ____/____/____
 El número de niños con discapacidades identificadas: _____
 Marque el/los tipo(s) de discapacidad: física / sensorial cognitiva / lenguaje social / emocional otros: _____

Fechas de nacimiento de los niños matriculados: El menor ____/____/____ El mayor ____/____/____

Hora en que comenzó la observación: ____:____ AM PM
 Hora en que terminó la observación: ____:____ AM PM

ESPACIO Y MUEBLES															
		Notas													
		1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1. Espacio interior		S	N	S	N	N	A	S	N	S	N	S	N	S	N
1.1	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.2	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.3	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.4	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.5	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
2. Muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje		S	N	S	N	N	A	S	N	S	N	S	N	S	N
1.1	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.2	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.3	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.4	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
3. Muebles para el relajamiento y confort		S	N	S	N	N	A	S	N	S	N	S	N	S	N
1.1	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.2	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.3	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.4	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
4. Organización de la sala de jugar		S	N	S	N	N	A	S	N	S	N	S	N	S	N
1.1	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.2	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.3	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.4	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
5. Espacio para la privacidad		S	N	S	N	N	A	S	N	S	N	S	N	S	N
1.1	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.2	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
6. Exhibiciones relacionadas a los niños		S	N	S	N	N	A	S	N	S	N	S	N	S	N
1.1	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.2	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.3	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1.4	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

Perfil ECERS-R

Centro/Escuela: _____ Observación 1: $\frac{\quad}{\quad}$ / $\frac{\quad}{\quad}$ / $\frac{\quad}{\quad}$ Observador: _____
 Maestro(s)/sala de clase: _____ Observación 2: $\frac{\quad}{\quad}$ / $\frac{\quad}{\quad}$ / $\frac{\quad}{\quad}$ Observador: _____

	1	2	3	4	5	6	7	
I. Espacio y Muebles (1-8) Obs. 1 <input type="text"/> Obs. 2 <input type="text"/> calificación promedio de la sub-escala								1. Espacio interior
								2. Muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje
								3. Muebles para el relajamiento y confort
								4. Organización de la sala de jugar
								5. Espacio para la privacidad
								6. Exhibiciones relacionadas a los niños
								7. Espacio para el juego motor grueso
								8. Equipo para actividades motoras gruesas
II. Rutinas del Cuidado Personal (9-14) <input type="text"/> <input type="text"/>								9. Recibimiento/despedida
								10. Comidas/meriendas
								11. Siesta/descanso
								12. Ir al baño/poner pañales
								13. Prácticas de salud
								14. Prácticas de seguridad
III. Lenguaje-Razonamiento (15-18) <input type="text"/> <input type="text"/>								15. Libros e imágenes
								16. Estimulando la comunicación en los niños
								17. Usando el lenguaje para desarrollar los razonamientos
								18. Uso informal del lenguaje
IV. Actividades (19-28) <input type="text"/> <input type="text"/>								19. Motoras finas
								20. Arte
								21. Música/movimiento
								22. Bloques
								23. Arena/agua
								24. Juego dramático
								25. Narraciones/cuentos
								26. Matemáticas/números
								27. Uso de la televisión, videos, y/o computadoras
								28. Promoviendo la aceptación de la diversidad
V. Interacción (29-33) <input type="text"/> <input type="text"/>								29. Supervisión de las actividades motoras gruesas
								30. Supervisión general de los niños
								31. Disciplina
								32. Interacciones entre el personal y los niños
								33. Interacciones entre los niños
VI. Estructura del Programa (34-37) <input type="text"/> <input type="text"/>								34. Horario
								35. Juego libre
								36. Tiempo en grupo
								37. Provisiones para los niños con discapacidades
VII. Padres y Personal (38-43) <input type="text"/> <input type="text"/>								38. Provisiones para los padres
								39. Provisiones para las necesidades personales
								40. Provisiones para las necesidades profesionales
								41. Interacción y cooperación entre personal
								42. Supervisión y evaluación del personal
								43. Oportunidades para el desarrollo profesional
Calificaciones Promedios de la Sub-Escala								ESPACIO Y MUEBLES
								RUTINAS DEL CUIDADO PERSONAL
								LENGUAJE-RAZONAMIENTO
								ACTIVIDADES
								INTERACCIÓN
								ESTRUCTURA DEL PROGRAMA
								PADRES Y PERSONAL

Anexo 5

Tabla 8 *Cronograma de trabajo*

Desarrollo	Mes de trabajo	
Planteamiento del problema, justificación y metodología	Primer mes	Septiembre
Desarrollo de la fundamentación teórica	Segundo mes	Octubre
Acercamiento y recolección de datos	Tercer mes	Enero
Procesamiento y análisis de datos	Cuarto y séptimo mes	Febrero
Elaboración del documento	Del primer al décimo quinto mes	Septiembre-enero 2020

Elaborado por: Evelin Santana Castro