



Facultad de Posgrados

Diagnóstico de aspectos estructurales y procesuales de la calidad de una Escuela de Educación Básica ubicada en el cantón Quevedo de la provincia de Los Ríos

Autora

Flor Yánez Velez

Guía

Sofía Mora Hernández

Guayaquil, 31 de enero del 2022

Índice

Agradecimiento	V
Resumen	VI
Abstract	VII
Glosario de abreviaturas	VIII
Introducción	1
Revisión de la literatura	7
Calidad	7
Liderazgo	12
Ambiente	14
Interacciones	19
Percepciones referentes al servicio educativo	24
Objetivos de la investigación	28
Preguntas de investigación	29
Diseño y metodología de la investigación	29
Variables de Estudio	31
Cronograma	38
Consideraciones éticas	38
Resultados y análisis de resultados	39
Discusión, conclusión y recomendaciones	56
Bibliografía	73
Anexos	81

Índice de tablas

Tabla 1. Diferencia de las áreas entre la escuela tradicional y la escuela inclusiva.	18
Tabla 2. Interacción entre educador y niño en el desarrollo socioafectivo	21
Tabla 3. Estrategias para fortalecer la participación parental.	23
Tabla 4. Operacionalización de variables.	32
Tabla 5. Cronograma de actividades	38
Tabla 6. Encuesta de percepciones a padres de familia	40
Tabla 7. Espacios físicos interiores.	41
Tabla 8. Espacios físicos exteriores	42
Tabla 9. Trato y cuidado	43
Tabla 10. Progreso del niño	43
Tabla 11. Relación familia-centro	44
Tabla 12. Resultados PICCOLO por aulas y promedios totales.	46

Índice de gráficos

Gráfico 1. Promedios generales del ECERS – R	48
Gráfico 2. Resultados ECERS – R de cada una de las tres aulas	50
Gráfico 3. Autoevaluación de directiva	52

Agradecimiento

Agradezco a Dios por ser mi guía, refugio, fortaleza en cada etapa de mi vida, y sobre todo por el privilegio de tener salud en todo este proceso.

A mi madre Miriam, por estar siempre a mi lado y brindarme su amor y apoyo incondicional. A mi esposo, por su amor y confianza en todas mis decisiones, por compartir mi vida, mis logros, por contribuir a que este proyecto sea de gran bendición para toda la familia. A mis hijos, quienes han sido mi mayor motivación, en especial a Fiorella quien fue mi inspiración para elegir esta maestría . A mi suegra y suegro (+), quienes han sido como mis segundos padres y los principales promotores en mi carrera, gracias por creer en mí.

A la Universidad Casa Grande por haberme permitido especializarme y transformarme en una profesional enamorada de su carrera, cargada de ilusiones y nuevas metas que alcanzar. A mis profesores por sus enseñanzas brindadas, en especial al Lcdo. Bernardo Aguilar, quien a través de sus conocimientos, especialmente en el tema que corresponde a esta investigación, aprendí que una educación de calidad promueve un desarrollo integral.

A mis compañeras de estudios Diana, Anita, Iliana y Lorena, su pasión y experiencia en la educación infantil hicieron tan ameno este tiempo. A mi amiga Lorena, por capacitar y asesorar en ambientes de aprendizaje así como la metodología “aprender jugando” al personal de la Escuela Despertar.

A mi tutora, Mgs. Sofía Mora, por su paciencia, dedicación y directrices para culminar con éxito esta investigación. Gracias infinitamente al resto del personal de la UCG quienes también han sido parte de esta formación , por inspirarnos a ser mejores profesionales y seres humanos cada día.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo diagnosticar los aspectos estructurales y procesuales de la calidad del nivel Inicial y 1ro de EGB de una Escuela de Educación Básica ubicada en el Cantón Quevedo de la Provincia de Los Ríos en el período 2018-2019.

Su metodología es cuantitativa, sin manipulación de variables lo que la convierte en no experimental, la muestra se conformó por padres de familia así como el personal directivo y educadoras del centro. Los instrumentos aplicados para la recolección de datos fueron las escalas ECERS, PICCOLO, escala Self Assessment for Child Care Administrators y la Encuesta de percepciones y expectativas de las familias.

Las condiciones óptimas en instalaciones, tecnología, un currículo que considere las necesidades sociales, el liderazgo educativo con canales de retroalimentación y actividades adecuadas para los niños son puntos específicos para establecer la calidad del centro educativo.

Los servicios educativos ofrecidos por la unidad educativa son buenos acorde a los resultados de la evaluación de calidad, tanto procesual como estructural. Además, las interacciones y rutinas de cuidado se encuentran dentro de las principales fortalezas de la institución. El liderazgo se autopercibe positivamente, y las percepciones de los padres son generalmente positivas. Entre las principales recomendaciones se encuentran apoyar al docente mediante la formación continua y acompañamiento, además rediseñar los ambientes del aula y espacios exteriores.

Palabras clave: educación, calidad, interacción, liderazgo, percepción, estructural, procesual.

Abstract

This research had as an objective to diagnose structural and procedural aspects of quality from a basic education school located in Quevedo-Los Ríos in the period of 2018-2019.

It's methodology is quantitative, without variable manipulation, which makes it non-experimental. In this research parents, teachers and clerical staff contributed as samples. The appliance of "ECERS", "PICCOLO", "SELF ASSESSMENT FOR CHILD CARE ADMINISTRATOR SCALE" and "FAMILY PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS SURVEY" as instruments of data recollection was crucial.

Optimal conditions in facilities, technology, a curriculum that considers social needs, educational leadership with feedback channels and activities suitable for children are specific points to establish the quality of the educational center.

We can conclude that the quality, in processual and structural aspect of the education provided by the center is good according the information gathered. Also, we found that the strength of the institution is based on the interactions between teachers and students and the activities they perform. Parents perceptions are generally positive, as the perceptions of leadership of the administrator of the center. Some of the recommendations are: supporting the educator to outgrow their knowledge and the redesign of classrooms and outdoors from said institution.

Key words: education, quality, interaction, leadership, perception, strutral, processual.

Glosario de abreviaturas y símbolos

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CENDI	Centros de Desarrollo Infantil (México)
CDI	Centros de Desarrollo Infantil
ECERS	Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PICCOLO	Interacción Entre Padres e Hijos: Lista de control de observaciones enlazadas con resultados.
RAE	Real Academia Española
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Introducción

La primera infancia es la etapa más importante del ser humano, se encuentra comprendida entre cero a cinco años de edad; los estímulos recibidos durante este tiempo generan un impacto determinante en el desarrollo físico, social, afectivo y cognitivo del niño, puesto que “durante los primeros años se crea una base del funcionamiento cerebral con importantes consecuencias en el aprendizaje, la conducta y la salud” (Mustard, 2006, pág. 90).

De acuerdo con lo anterior, los primeros mil días de vida son los más decisivos en la formación y arquitectura del cerebro, la cual es construida en una sucesión de “periodos sensibles” donde cada uno se relaciona con la formación de circuitos que se asocian con habilidades específicas. Experiencias tempranas basadas en interacciones positivas, estimulación adecuada y pertinente en ambientes enriquecidos, esculpen la arquitectura del cerebro (Mustard, 2006); lo que explica que los niños en edades tempranas que son expuestos a un entorno desfavorable o de alto riesgo en términos de sus cuidados y de atención a sus necesidades básicas, pueden tener, a futuro, un coeficiente intelectual bajo, habilidades numéricas y verbales pobres, conductas antisociales y problemas físicos y mentales.

Es necesario que los niños se encuentren en entornos favorables de salud, nutrición, estimulación y protección, que permitan el desarrollo de las capacidades neurocognitivas, mismas que influirán positivamente en su desarrollo integral, y la adquisición de aprendizajes y competencias, que no solo lo preparan para un buen desempeño en el ámbito educativo posterior, sino lo dispone para acceder a mejores oportunidades en la vida.

El presente trabajo de titulación para la maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil en la modalidad de investigación, pretende evaluar la calidad de un servicio educativo infantil, en sus factores estructurales y procesuales, y analizar algunos factores alrededor de la calidad como es el liderazgo directivo y la percepción de la familia acerca del servicio de

educación infantil recibido, a fin de conocer más sobre la caracterización de la calidad en las instituciones educativas de inicial en el país, continuar aportando al estudio de la calidad en la educación en Ecuador y brindar recomendaciones que permitan orientar los esfuerzos de mejora de la institución, en pro de un sano desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas que atiende.

Los datos facilitados por la institución caracterizan a los participantes de la siguiente forma: familias en estrato socio económico medio, adicionalmente podemos destacar que el 22% de las familias son monoparentales, el 100% de las madres trabajan, de las cuales el 55% trabajan de manera independiente, el rango de edad de las madres de familia va desde los 20 a los 50 años de edad y el 8% de las madres tienen una educación básica en comparación al 67% que cuenta con educación superior.

El Estado ecuatoriano ha realizado importantes esfuerzos por garantizar el acceso a la educación al ratificar los acuerdos de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1990, e inició el 2 de septiembre del mismo año, el proceso de armonización de sus leyes y códigos para transitar hacia un enfoque de derechos en la atención de los niños, con relación a la atención de la educación, la salud y la protección; evidencia de lo anterior es lo expuesto en la Constitución de Ecuador que cita en el Art.44, lo siguiente: “El Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas” (pág. 34).

Por otra parte, la Constitución del Ecuador del 2008, en su artículo 46, numeral 1, establece que el Estado adoptará las medidas que aseguren la atención a niñas y niños que sean menores de seis años, garantizará su nutrición, salud, educación y cuidado diario, así como la protección integral de sus derechos.

En lo que respecta a la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI (2011), en el artículo 40 se indica que la educación inicial incluye el desarrollo cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y sentido de pertenencia a la comunidad. Las edades establecidas son desde los tres hasta los cinco años.

Al impartir la educación inicial se debe respetar los derechos de los niños, la diversidad cultural, así como la diversidad en los diferentes ritmos del desarrollo de los infantes.

Además el artículo de la LOEI establece que la educación inicial debe estar articulada con la educación básica de manera que se facilite la transición de una etapa a otra (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011).

Bajo este marco legal en Ecuador, los centros infantiles se orientan al desarrollo integral, de niños de tres a cinco años, bajo la disposición del Ministerio de Educación en su programa de Educación Inicial y su Currículo de Educación Inicial (2014), plantea dos subniveles según las edades; el primer nivel para los niños de tres a cuatro años, y el segundo nivel para los niños de cuatro a cinco años. El concepto de niño que establece dicho currículo es que son únicos e irrepetibles, seres bio-psico-sociales.

De acuerdo con las disposiciones del Ministerio de Educación (2014), los programas de educación de calidad deben tomar en cuenta estas concepciones, puesto que focalizar las clases únicamente hacia determinados conocimientos o destrezas como la repetición de patrones, resulta inadecuado para el desarrollo de los niños; en este mismo orden de ideas, se reconoce la importancia del liderazgo del personal del centro, la interacción con los padres y la comunidad, los ambientes de aprendizaje y la valoración de la percepción de los padres como medida de calidad percibida por estos.

Como antecedente al presente estudio de investigación, en el 2015 se publicó el estudio “La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador” a través de la coordinación

del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y el Ministerio Coordinador del Desarrollo Social (MCDS), con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El estudio concluyó que los aspectos estructurales y de proceso de la calidad de dichos centros, presentan importantes oportunidades de mejora, específicamente en relación a la formación y capacitación del personal que cuida a los niños, con el fin de mejorar la calidad de las interacciones que está en niveles bajos (Araujo, López-Boo, Novella, Schodt, y Tomé, 2015).

Para Chaves (2004), los Centros de Desarrollo Infantil CDI no deben estar destinados únicamente a la distracción o entretenimiento de los infantes y afirma que “la educación de baja calidad puede tener consecuencias negativas en el desarrollo de las niñas y los niños, especialmente, si estos son tratados inadecuadamente” (2004, pág. 56), por esto, es necesario ofrecer servicios de calidad que respondan a las necesidades particulares de los niños en edades tempranas.

En el contexto internacional, es importante destacar el avance que ha habido en Latinoamérica y el Caribe en los últimos 25 años, en la educación y atención integral a la primera infancia. Desde la ratificación de la CDN y particularmente los últimos 15 años, las neurociencias, la economía y otras ciencias relacionadas con el desarrollo infantil, han ofrecido importantes argumentos científicos al diseño de las políticas públicas de atención a la primera infancia.

En Cuba, desde el año 1990, se ha implementado el programa no escolarizado “Educa a Tu Hijo”, en el cual desde el seno familiar se prepara a los padres para fortalecer y mejorar las prácticas de crianza. Este programa va dirigido a niños de cero a seis años y sus resultados evidencian que una mejor alimentación, comunicación e interacción con su entorno repercuten favorablemente en el desarrollo integral infantil (Peralta y Hernández, 2012).

En Nuevo León, México, el programa “Aprendiendo Juntos”, destinado a niños de cero a seis años, cuenta con la participación de la familia, la comunidad y con el aporte metodológico del modelo CENDI de atención integral. Este programa tiene como eje central el desarrollo integral infantil, a través de la labor profesional de un equipo multidisciplinario que orienta y capacita a padres de familia, para fortalecer el vínculo con sus hijos. Dicho programa se maneja bajo los principios de equidad, pertinencia y calidad y sus principales resultados son la mejora de habilidades socioemocionales de los infantes (Aguilar, B. 2010).

Entre los actores beneficiarios de los resultados de este estudio podemos destacar en primer lugar a los niños y niñas que reciben los servicios de educación infantil, cuya calidad se evaluará, con la finalidad de que esta mejore. Asimismo, se considera a los padres de familia, como beneficiarios, ya que son ellos quienes toman la decisión de ingresar a sus hijos en esta institución y podrán participar de manera activa en el desarrollo integral de sus hijos. El personal docente y de apoyo en el servicio educativo infantil, también son beneficiarios debido a que una mejora de la calidad de los servicios, trae como consecuencia un mejor clima organizacional y un apoyo mayor por parte de los padres y al mismo tiempo, el cuerpo directivo se beneficia al identificar de manera más detallada las oportunidades de mejora para optimizar recursos, esfuerzos y lograr mejores resultados. Finalmente, se beneficiarán otras instituciones educativas al analizar los resultados de este estudio e identificar los factores que son clave para ofrecer servicios de calidad.

Como antecedente es necesario mencionar que tres meses antes de aplicar los instrumentos presentados en esta investigación se realizó, en compañía de una experta en enseñanza a través del juego como estrategia didáctica, una evaluación a la calidad de la escuela, con la finalidad de familiarizarse con los instrumentos utilizados. Esta asesoría permitió realizar recomendaciones tanto en el material didáctico a disposición así como también en la adecuación de los diferentes rincones de aprendizaje.

El presente estudio de investigación se justifica ante la necesidad de promover una cultura de calidad para mejorar los servicios de atención y educación temprana en nuestro país, permitiendo que las escuelas cuenten con información contextualizada para replicar en sus aulas, así como también investigar más sobre los factores que determinan la calidad, puesto que facilitan un mejor desarrollo infantil y con ello la posibilidad de que los niños y niñas, alcancen los aprendizajes necesarios en las edades posteriores.

Desde la implementación de los Estándares de Calidad de Educativa (2012) y la Estrategia Nacional Intersectorial Infancia Plena (2014), no se han realizado nuevas evaluaciones de calidad de la atención en edades tempranas, de ahí la importancia de realizar evaluaciones, mediante un proceso riguroso de observación y valoración como se propone en este estudio. En la actualidad el Estado lleva a cabo la Misión Ternura (2018) cuyo objetivo es brindar bienestar integral a través de la promoción de atención en salud, alimentación, aprendizaje temprano y protección a los niños de 0 a 5 años.

Además, al considerar en esta propuesta de evaluación diagnóstica de la calidad, aspectos estructurales, procesuales, personal educativo, interacciones entre el adulto y el niño y del niño con sus pares, valorar aspectos tan relevantes como la autopercepción de las competencias de liderazgo del equipo directivo y la valoración de la percepción de los padres, la interrelación de estos factores será un aporte para que otras instituciones, que ofrecen estos niveles de educación, identifiquen los componentes claves de calidad que deben tener presente en este tipo de servicios.

Un informe final con conclusiones y recomendaciones para los directivos del centro educativo, con la identificación de las fortalezas y áreas de oportunidad de mejora de todo lo relacionado con el aprendizaje, servirá para conocer qué factores están interactuando para ofrecer un servicio de calidad de la educación en edades tempranas.

Revisión de la literatura

Para la revisión de la literatura se siguió un orden desde lo general hasta lo específico, presentándose las definiciones de calidad, liderazgo, ambientes de aprendizaje, interacciones entre educador - niños y percepciones; profundizando en estos temas desde el ámbito educativo para comprender a qué se refiere cada uno de los aspectos a investigar y cómo estos aspectos se interrelacionan entre ellos y contribuyen al diagnóstico de la calidad.

Calidad

Desde su etimología, el término calidad procede del vocablo griego “Kalos” cuyo significado es algo hermoso, bueno, y del latín “quálitas” que se deriva de “qualis” que significa una cualidad de la forma de ser. Según la RAE calidad se define como el “conjunto de cualidades que constituyen la manera de ser de una cosa o persona” (2018, s.p.), o sea, características buenas que componen algo.

Pérez (2005), divide la calidad en dos aspectos: calidad de la educación que se refiere a planificación, objetivos y recursos; y calidad en la educación que se concentra en su contenido. Pérez resalta la importancia de “diferenciar claramente entre fines y objetivos por un lado, y medios y recursos por otro” (pág. 14), esto se debe a que un proyecto o currículo educativo planteado adecuadamente pero sin recursos no se consigue calidad, así como también, el contar con medios adecuados, pero utilizados hacia fines irrelevantes o inadecuados, tampoco es la manera de conseguir calidad.

La calidad de un centro educativo es precisamente, el conjunto de cualidades que constituyen dicho centro. Para poder determinar estas cualidades, se deben primero establecer criterios de calidad que luego son evaluados. Según Van de Velde (2016), existen diez criterios mínimos a tomar en cuenta, estos son la educación incluyente; construir colectivamente la educación; fomentar la creatividad; actitud cooperativa; manejo de

contenido y actitud científica; escenarios idóneos para la creatividad en el centro educativo; compartir responsabilidades entre la institución, profesores, familia y comunidad; compromiso; desarrollo del talento, y; autoevaluación.

En referencia a la autoevaluación, Martínez, Martínez, Guevara y Valles, en un estudio realizado en el año 2016, manifiestan que la evaluación debe enfocarse tanto en el cuerpo docente como en el estudiantil, destacando que la evaluación a los primeros se puede hacer dentro del aula, como fuera de ella para obtener “un panorama real de lo que se está haciendo o se deja de hacer, ello con intención de mejorar la calidad educativa” (pág. 132).

Del análisis realizado por Acuña (2016), a diferentes publicaciones de Organismos Internacionales (OI) como la UNESCO, OCDE, BID, se determinó que la calidad se logra a través de tres áreas de intervención:

- Infraestructura y equipamiento: se destaca la importancia de contar con condiciones óptimas las instalaciones del centro, servicios básicos y uso de tecnologías que mejoren el resultado del proceso de aprendizaje.
- Evaluación del desempeño docente: elevar la calidad educativa a través del diseño y elaboración de estándares para enseñar, implementarlos y luego evaluarlos, con la intención de atraer y retener al mejor personal docente.
- Formación docente inicial y continua: la realidad en Latinoamérica acorde a las OI es que el personal docente de los centros de educación inicial no cuenta con preparación formal sino que está integrado principalmente por jóvenes con estudios preuniversitarios, aun cuando consideran necesaria una formación profesional para poder ser profesora o cuidadora (Acuña y Pons, 2016).

La educación es considerada un derecho básico humano. A fin de conseguir que la educación de calidad, llegue a todos, la UNESCO (1990) estableció como objetivo, mejorar

la calidad de la educación desde la primera infancia. Sobre la calidad de la educación, la UNESCO (2008) planteó cinco dimensiones esenciales que deben ser tomadas en cuenta para poder hablar de calidad, dentro del marco de enfoque de derechos:

- Equidad: igualdad de oportunidades así como de condiciones educativas, esto implica más apoyo a infantes que pertenezcan a los grupos más vulnerables.
- Relevancia: toma en cuenta los tipos de aprendizajes indispensables, significativos, que respondan al desarrollo personal y las exigencias sociales. De esta manera se respetan los derechos y libertades humanas.
- Pertinencia: la flexibilidad de la educación para poder adaptarse a los diferentes contextos y características personales. Esta flexibilidad incluye temas como el currículo y el tiempo en el centro de estudios.
- Eficacia: la capacidad de un centro para que los niños puedan acceder y permanecer en el mismo, así como lograr los aprendizajes correspondientes a cada etapa educativa.
- Eficiencia: se refiere a la gestión institucional en base a los recursos con los que cuenta y su capacidad de utilizarlos en aras de conseguir los objetivos planteados.

Respecto a los enfoques de calidad, Risopatrón (1991), en su trabajo publicado por la UNESCO, propone dos alternativas para el abordaje de la calidad educativa: eficiencia social y reconstrucción social. Por parte de la eficiencia social, se considera que la calidad es positivista, con un eje de pedagogía universal que busca conseguir un proceso educativo eficiente a través de la aplicación de estándares de control que permitan cumplir con todos los objetivos curriculares planteados.

El enfoque de reconstrucción social se basa en el reconocimiento de la diversidad y pluralidad, su objetivo es conseguir que se reconozca las necesidades particulares de los estudiantes y la calidad de la educación radica en la inclusión, integralidad, participación,

diversidad y bienestar del niño. Para Risopatrón (1991), este enfoque concibe a la educación y por extensión a su calidad como producto de aspectos culturales, sociales y políticos, por ende deben estar sujetos a las demandas que hacen estos sectores. La calidad educativa es aquella establecida de manera que sus contenidos y objetivos correspondan con las necesidades sociales, puesto que así se puede transformar y desarrollar la sociedad.

Criterios de calidad curricular.

Acorde a Peralta (2012), existen cinco criterios para determinar la calidad curricular de una institución, estas son por su actividad, su integralidad, la participación de la familia y comunidad, la pertinencia cultural y la relevancia de los aprendizajes. Estos criterios se encuentran acorde al enfoque de reconstrucción social.

- **Actividad:** se refiere a considerar al niño como el constructor de su propio aprendizaje, esto incluye los primeros momentos en la educación de un infante. Se considera que el niño debe asumir un rol protagónico en su proceso de aprendizaje siendo activo en el desarrollo del sentir, pensar y actuar.
- **Integralidad:** la forma en que los centros educativos y las acciones que estos llevan a cabo para el desarrollo de los niños debe ser establecida bajo el marco de integración de los diferentes aspectos y esferas de desarrollo de los niños, para conseguir así el equilibrio entre el desarrollo afectivo, cognitivo y motriz.
- **Participación de la familia y comunidad:** además de ser los primeros transmisores de las necesidades sociales a la escuela, la familia y la comunidad también forman parte de la comunidad educativa a través de la atención a las necesidades de los propios niños. Estos dos elementos en conjunto con los centros educativos deben tener como eje de su accionar, el aprendizaje de los niños.

- **Pertinencia cultural:** los niños se desenvuelven dentro de un contexto socio cultural determinado, este contexto produce y transmite contenidos propios que deben ser incluidos en el currículo puesto que favorecen la identificación de los infantes con sus raíces culturales. Estos contenidos son transmitidos a través de juegos, canciones, cuentos y demás actividades educativas.
- **Relevancia de los aprendizajes,** relacionado con el contenido valioso que genere confianza en los niños. Conlleva también la adecuada utilización de ambiente físico, actividades esenciales y el análisis de situaciones propias de la edad, como por ejemplo las potencialidades de los niños.

Importancia de una atención integral y educación en la primera infancia.

En la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (1990), se expresó que “el aprendizaje comienza con el nacimiento”. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, a la comunidad o a las instituciones, según convenga” (UNESCO, 1990, pág. 11). Es decir, cambia la concepción que se tenía de que la educación inicia cuando los niños ingresan al sistema educativo, por esta razón resulta indispensable tomar en cuenta a la familia y la comunidad. Un estudio realizado por Revoco y Mella (1999) indicó que la asistencia a jardines de infantes o centros de desarrollo infantil mejora significativamente el nivel de los estudiantes en asignaturas como lenguaje y matemáticas.

Según una investigación longitudinal realizada por Berrueta (2004), para la UNESCO, una atención y educación de calidad en los primeros años permite establecer bases sólidas para el desarrollo y aprendizaje a lo largo de la vida, así como también se reducen las posibilidades de que repitan o deserten sus estudios.

De acuerdo con Aguilar (2010), director de calidad e innovación del Modelo CENDI de atención integral en la primera infancia en México, las dimensiones para evaluar la calidad de la atención en la primera infancia son liderazgo; rol del agente educativo; ambiente de aprendizaje; relación con la familia; articulación con el siguiente nivel escolar; gestión de información, conocimiento, recursos materiales, recursos financieros y de talento humano.

Liderazgo

Se conoce como liderazgo a la capacidad de poder influenciar a otras personas para que éstas acepten y cumplan con las acciones propuestas, sin necesidad de utilizar el poder o la posición de autoridad que se tenga (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). El denominado liderazgo centrado en el aprendizaje prioriza que las acciones de enseñanza sean producto de un contexto que facilite el aprendizaje en los niños, para esto se requiere de todos los integrantes del establecimiento educacional (Weinstein, 2009). Este tipo de liderazgo se concibe entonces como de la escuela más no de las autoridades en específico como directores o supervisores.

Según Castillo (2009), un líder transformacional es aquel que promueve el crecimiento personal, estimula y guía a sus estudiantes, por esta razón este tipo de líder resulta ideal para los docentes, quienes a través de su práctica profesional van entendiendo las diferentes acciones que pueden tomar para que la educación en los niños sea exitosa, tomando en cuenta que esto es un proceso social, por ende el trabajo con estudiantes también requiere de liderazgo. El aprendizaje en el aula es producto del tiempo y energía que los maestros disponen para hacer participar a todos sus estudiantes, más aún cuando ellos son niños (Castillo, 2009).

Para Stoll y Temperley (2009), los líderes educativos son aquellos que promueven la autonomía dentro del aula para poder tomar decisiones sobre los métodos de enseñanza y se concentran en mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Liderazgo para el aprendizaje.

Según Macbeath, Swaffield y Frost (2009), este tipo de liderazgo debe centrarse en que el aprendizaje es una actividad, promover el dialogo sobre liderazgo y aprendizaje, generar las condiciones favorables para que se dé el aprendizaje y que todos tomen responsabilidad sobre los resultados de las acciones tomadas; para esto se debe conseguir que los profesores se esfuercen en realizar bien su trabajo así como compartir la misma visión de las metas que se esperan conseguir. El liderazgo transformacional más el liderazgo educativo da como resultado un liderazgo centrado en el aprendizaje (Bolívar, 2010).

Prácticas para el desarrollo de liderazgo educativo.

El éxito del liderazgo en el aprendizaje está sujeto a las prácticas que se ejecuten, el compartir responsabilidades y decisiones escolares. Para Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006), existen cuatro prácticas de liderazgo exitosas para desarrollar el aprendizaje en los estudiantes:

1. Establecer una dirección que sea compartida por todos los miembros de la escuela que se encuentre enfocada en el progreso de sus estudiantes. Esto se consigue a través de la motivación e incentivo al personal docente y establecimiento de valores.
2. Desarrollo del personal que potencie a los miembros de la escuela en aspectos como atención, desarrollo profesional, apoyo y refuerzo de procesos internos que permitan una mejor capacidad de respuesta a inconvenientes.
3. Establecer condiciones de trabajo que permitan que los miembros de la escuela se encuentren motivados y trabajen en equipo. Esto es facilitado por medio del

establecimiento de espacios y horarios comunes de planificación, distribución de toma de decisiones y pasos para resolución de problemas.

4. Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje mediante la coordinación de currículum, supervisión y evaluación. Esto es posible a través de la demostración de confianza al personal docente y promoviendo la iniciativa para que tomen decisiones en base a sus ideas y experiencia.

Ambiente

El concepto de ambiente se define como todo lo que rodea al hombre, puede influenciarlo o puede ser influenciado (García-Chato, 2014), es decir, involucra elementos físicos, culturales, sociales, y para efectos de este trabajo, pedagógicos, encontrándose interrelacionados, esto significa que el ambiente va más allá de lo que es visible, sino también abarca aspectos contextuales. Próxima a esta conceptualización se encuentra la brindada por Duarte (2003), quien considera al ambiente como el conjunto de aquellos factores externos e internos que pueden dificultar o favorecer la interacción social; por factores internos el autor se refiere a lo biológico y por externo se entiende todo lo que es físico o psicosocial.

Para Romo (2012), existe una diferencia entre espacio y ambiente, puesto que el primero es todo lo físico, mientras que ambiente abarca el espacio físico, elementos humanos, históricos, sociales, pedagógicos, culturales, psicológicos y biológicos, los mismos que se interrelacionan entre sí y pueden favorecer o dificultar las interacciones, las relaciones, el sentido de pertenencia y la acogida.

Ambiente de aprendizaje

Tomando en cuenta que el ambiente involucra acogida, sentido de pertenencia y puede facilitar las relaciones e interacciones se comprende la importancia de los ambientes de aprendizaje para los cuales entran en consideración tres elementos más: las percepciones

sensoriales, la funcionalidad del ambiente y el espacio, puesto que el ambiente de aprendizaje es un “entorno físico y psicológico de interactividad regulada, donde confluyen personas con propósitos educativos” (Herrera, 2006, pág. 2), el mismo que debe facilitar el desarrollo integral de niños y niñas en aspectos esenciales como lo cognitivo, social y físico.

El ambiente educativo entonces se concibe como “aspectos físicos, sociales y humanos que configuran el espacio-tiempo donde al ser humano se le facilita generar aprendizajes que favorezcan el desarrollo integral” (Romo, 2012, pág. 143) a lo cual se suman la distribución de todos los elementos del ambiente, es decir, de materiales y mobiliario, dado que también resultan factores importantes para la construcción de aprendizaje y el establecimiento de relaciones interpersonales.

Para Rinaldi (2009), resulta necesario que exista una asociación entre arquitectura y pedagogía si se pretende conseguir la adecuación de mejores espacios que fortalezcan las estrategias educativas, la enriquezcan y sirvan como un respaldo del proceso de aprendizaje. El ambiente de aprendizaje no es estático, se encuentra en constante cambio y dinamismo puesto que cambian las características de los niños y niñas que lo integran, es decir, cambian las necesidades, las edades, el contexto social y los intereses de quienes se desarrollan y los adultos que cumplen como educadores (Fundación Carvajal, 2014).

Por sus características físicas y por el proceso de aprendizaje, enseñanza, e interacción social, el ambiente de aprendizaje es considerado como otro educador y por ende resulta fundamental para dicho proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que en este los niños y niñas desarrollan competencias cognitivas y sociales (del Carpio Ayala, 2015).

Para el mismo autor (2015), el ambiente del aula debe respetar la manifestación natural de cada estudiante y esto se consigue a través de un entorno que sea estimulante para el educando, que permita que el niño manifieste su potencial puesto que de esta manera se

fomenta su autoconfianza. El ambiente educativo tiene como objetivo que los niños conozcan, aprendan, fomenten sus habilidades y capacidades y de esta manera consigan desarrollarse integralmente. Existen normas, principios y actividades que se estructuran para brindar una formación completa de los estudiantes y así puedan integrarse y desarrollarse en otros ambientes a futuro (del Carpio Ayala, 2015).

Acorde a Loughlin y Suina (1987), el aspecto físico de un ambiente de aprendizaje se constituye de dos elementos: la disposición del ambiente y las instalaciones. Los autores indican que existe una interacción entre estos elementos que pueden representar una fortaleza o limitación en el ambiente de aprendizaje. El espacio físico está compuesto por las paredes, muebles y materiales educativos, pero se debe tomar en cuenta que todos estos por sí solos no tienen sentido, se necesita de la interacción y acciones de enseñanza que sucede entre estudiantes y maestros (Viveros, 2015); por otro lado el ambiente de aprendizaje involucra el espacio físico y las acciones de enseñanza que se dan en ellas, por lo que el concepto de ambiente continúa siendo un todo que abarca todo lo que sucede en el aula, sus actores y sus elementos.

Según Iglesias (2008), el ambiente educativo consta de las siguientes cuatro dimensiones:

- Física: abarca lo material que compone el ambiente, es decir, las dimensiones del centro educativo y de las aulas, las ventanas, materiales, muebles, decoraciones y la disposición de los mismos en el aula.
- Funcional: es el uso que se le da a los elementos de la dimensión física, sea tanto por los niños o por el docente. Cabe destacar que un mismo espacio físico puede ser destinado para distintas funciones como por ejemplo el espacio de juego puede ser utilizado para descanso.

- Temporal: es la manera en que se han organizado la duración de las actividades, espacios y funciones dentro del aula, por ejemplo el tiempo destinado para recreo y el tiempo destinado para cada materia.
- Relacional: son las diferentes relaciones que forman y mantienen dentro del aula, esto incluye reglas, normas, uso de espacio y participación tanto de los maestros como de los niños.

La naturaleza de los niños los hace curiosos, ellos exploran y construyen su aprendizaje de manera genuina, pero al ingresar al sistema escolar y formar parte de la verticalidad de enseñanza en todos los procesos escolares, los niños van perdiendo las características mencionadas (Román y Herrera, 2009). En la escuela se forman las bases de la sociedad, según Moreno y López (2015) ,el ambiente educativo no tiene relación con los aspectos físicos, estructurales, materiales o curriculares sino con la interacción que se forman dentro de la escuela.

Acorde a Feuerstein (1991), los ambientes pueden ser activos modificantes o pasivos aceptantes, el primero permite que exista fluidez en el desarrollo de los niños puesto que el ambiente funciona como un facilitador intencional y significativo en el aprendizaje, el segundo lo entorpece. En los ambientes pasivos, lo que se toma en cuenta es el producto, es decir, cumplir con los temas que deben ser enseñados, no se forma significados sino urgencias por cumplir con las evaluaciones; un ambiente pasivo aceptante reduce los niveles de abstracción y complejidad de la enseñanza y entonces los niños no adquieren aprendizajes significativos y aprenden a que deben aprender cómo se les enseña puesto que según sus capacidades, ellos no pueden aprender (Calvo, 2012).

Acorde a López de Maturana (2010), los ambientes pasivos representan un riesgo para el desarrollo de las funciones cognitivas debido a que propician una deficiencia en la recepción,

elaboración y devolución de la información. Esta deficiencia cognitiva hace que los niños acepten todo lo que se les enseña e impone sin cuestionar y sin curiosidad, lo cual hace que aprendan a fragmentar hechos y cosas, limitando su capacidad de comprender las interacciones complejas que se dan de manera natural.

Ambientes inclusivos de aprendizaje.

El Ministerio de Educación de Ecuador (2016), en su guía para la creación de ambientes inclusivos de aprendizaje, indica que este tipo de ambientes permite que niños y niñas compartan ideas y valores positivos a través de la promoción de la solidaridad, respeto, amistad, estilos de vida saludable.

Tabla 2. Diferencia de las áreas entre la escuela tradicional y la escuela inclusiva.

Área	Escuela Tradicional	Escuela Inclusiva
Relaciones	Verticalidad entre docente y estudiante.	Cercanía entre docente y estudiante.
Participantes del aula	Docente y estudiante con las mismas habilidades.	Docente y estudiante independientemente de su condición o estrato social.
Arreglo de aulas	Aulas diseñadas idénticamente con poca decoración.	Aulas adecuadas a las características de los estudiantes que van a ocuparlas, con juegos, material de trabajo y decoraciones.
Material de aprendizaje	Cuaderno, pizarra, libros	Material adecuado a las necesidades de los estudiantes.
Recursos	El docente no cuenta con material de apoyo.	El docente cuenta con materiales que permiten la participación de los niños y niñas.
Evaluación	Evaluaciones regulares de forma escrita	Creatividad en el método de evaluación. Observación y evaluación cualitativa.

Fuente: Adaptado del Ministerio de Educación de Ecuador (2016)

En la guía que presenta el Ministerio de Educación (2016), se proponen cuatro áreas o ambientes a tomar en cuenta para la construcción de un ambiente de aprendizaje y la forma en que pueden ser evaluados. Estos son los ambientes: físico, relacional, estructural y pedagógico.

Interacciones

Las experiencias que se viven en la infancia van configurando la personalidad y aprendizaje de los niños puesto que en su desarrollo son diversos factores los que intervienen, entre estos se destacan los individuales, sociales y contextuales (Gordillo, Ruíz, Sánchez y Calzado, 2016). Entre los aspectos contextuales se pueden identificar dos espacios esenciales, la familia y la escuela, siendo esta última donde se establecen diversas interacciones en el contexto escolar, entre las que se destacan la relación docente-alumno, alumno-alumno, alumno-escuela y familia-escuela.

Conocemos como interacción a toda relación en donde existe reciprocidad e influencia mutua, según Gordillo et al. (2016), la enseñanza se encuentra influenciada por esta reciprocidad entre la interacción que existe entre compañeros de clase y docente, la misma que puede ser facilitada o dificultada por el entorno físico. Un buen docente debe ser capaz de satisfacer las necesidades de aprendizaje. Aquí se toma en cuenta no sólo la comunicación o comportamiento del docente sino cómo los niños perciben y definen esta relación e interacción, puesto que ellos se comportarán en base a esta percepción (Morales, 1998).

El comportamiento de los niños en el aula se encuentra conectado al tipo de apego que hayan establecido con el docente y entre ellos mismos, por esta razón Geddes (2006) toma en consideración tres aspectos para estudiar el comportamiento de los estudiantes: la interacción con el maestro; la interacción con sus pares; las actitudes frente a las tareas. Estos tres

aspectos son los que determinan en líneas generales el apego y el comportamiento de los niños en el aula.

A través de su estudio, Ibáñez (2011), propone cinco categorías básicas, divididas en dos momentos y que deben ser tomadas en cuenta al momento de evaluar el contexto interaccional del aula:

- Primer momento: la percepción que tienen los estudiantes sobre sus docentes.
- Segundo momento: las modificaciones de la práctica docente en base a la percepción de sus estudiantes; los cambios de sus estudiantes en base a las modificaciones; valoración de la nueva dimensión educativa.

Ibáñez (2011), considera que la evaluación de las interacciones en el aula puede facilitar la enseñanza debido a que permite que los docentes hagan adecuaciones respecto a la forma de relacionarse con los niños.

Según Escobar (2015), existen dos aspectos a tomar en cuenta en la interacción educador-alumno son los procesos motivacionales y la flexibilidad pedagógica. El primero da relevancia a la capacidad que tiene el docente para que sus estudiantes comprendan qué es importante aprender y por qué, en el caso de los niños este desafío resulta aún mayor puesto que en su mayoría es el desarrollo de destrezas y habilidades, por ende lo importante en estos casos es la comprensión de lo que ocurre a su alrededor (Escobar, 2015). Por flexibilidad pedagógica se entiende a la capacidad de poder interpretar el lenguaje y expresión corporal de los niños y estudiantes para así poder ser flexible en lo que se está enseñando, la forma en la que se está enseñando y poder tomar las adaptaciones correctas.

Interacción y desarrollo socioafectivo

Los educadores pueden cumplir un importante rol en el desarrollo infantil a través de la interacción, entre esto tenemos la seguridad, autonomía, relación con iguales y

acompañamiento, a continuación se presentan las diferentes formas en que la interacción actúa en las áreas mencionadas.

Tabla 2. Interacción entre educador y niño en el desarrollo socioafectivo

Área	Influencia
Apego y seguridad básica	Los educadores que cuentan con la habilidad de transmitir seguridad hacia los niños pueden formar un apego que promueve el interés para aprender así como equilibrar las conductas. Es crucial que los educadores sean sensibles con las necesidades que tienen los niños.
Autonomía	Los educadores que saben estimular la independencia en los niños son aquellos que permiten que los educando tomen decisiones en las actividades dentro del aula, ayuda de manera sutil y permite el crecimiento de los niños.
Límites y autocontrol	A través de la interacción con los niños, los educadores pueden generar en los niños la capacidad de controlar su comportamiento, siendo una figura de cierta autoridad por medio del planteamiento de normas y en contacto con las emociones de los educando.
Relación con iguales	Uno de los aspectos más importantes dentro de la interacción en la educación inicial es la relación que se establecen entre los niños.
Acompañamiento	Interactuar de manera no invasiva con los niños, desde una postura de acompañar a los niños en sus actividades permite que se desarrollen aprendizajes relevantes.

Fuente: Paniagua, G. 2012

Las cinco áreas expuestas en la tabla cumplen una función específica que puede ser diferenciada desde un proceso de observación. El adecuado seguimiento y ejecución a cada una de las áreas permite que la educación inicial sea un contexto que facilite el desarrollo socioemocional en los niños (Paniagua, 2012).

Interacción entre familia – centro educativo.

El desarrollo infantil se encuentra sujeto a las interacciones de los contextos donde se desenvuelven, para Bronfenbrenner (1987), estos contextos están conectados a manera de una red. La manera en que se da la interacción entre familia y escuela radica en cada uno tiene sus responsabilidades esenciales para el desarrollo integral de los menores, es importante atribuir correctamente las competencias de forma que se pueda identificar las decisiones, experiencias y consecuencias que tiene cada entorno en el desarrollo de habilidades.

En el trabajo realizado por Blanco, Umayahara y Revenco acerca de la participación de las familias en la educación infantil y publicado por la Oficina Regional de la Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, se destaca la importancia de la educación en la primera infancia “a razón de los beneficios que ofrece a los niños y niñas como personas, a sus familias, a la comunidad y a la sociedad en general” (Blanco et al., 2004, pág. 17).

Hay dos alternativas respecto del nivel y forma de interacción entre familia y centro educativo, la primera incluye las modalidades clásicas de educación en la primera infancia, y; las modalidades alternativas de educación en la primera infancia que se caracterizan por incorporar a las familias en el trabajo llevado a cabo en las aulas (Blanco et al., 2004).

Al respecto de lo mencionado, investigaciones en Latinoamérica por parte de Kotliarenco y Cortés (2001) indican que las modalidades alternativas influyen de manera positiva en los niños, puesto que incorporar a las madres en los trabajos tanto en el aula como en la administración del centro fortalecen el autoconcepto académico de los niños y logran mejor rendimiento académico dado que sus padres saben cómo apoyarlos.

Para Sánchez (2011) es importante identificar adecuadamente los papeles de padres y profesores, los padres deben participar en la organización de horarios y del aprendizaje que se les imparte a los infantes puesto que así ellos también pueden adquirir conocimientos sobre

técnicas y estrategias que les ayude en su labor, lo cual puede conseguirse mediante una buena comunicación.

Para Goodall y Montgomery (2014) el compromiso parental surge producto del involucramiento que existe cuando interactúan los padres y la escuela. Estos autores proponen tres tipos de involucramiento parental: con la escuela, con la educación y con el aprendizaje de los niños.

A continuación, se detallan algunas prácticas y estrategias dirigidas a aumentar la participación parental.

Tabla 3. Estrategias para fortalecer la participación parental.

Práctica	Característica
Parentalidad (parenting)	Son acciones por parte de los padres, dirigidas a que el hogar cuente con las condiciones que permitan facilitar el aprendizaje, así como promover comportamientos adecuados en la escuela. Entre las alternativas para esto pueden ser las visitas al domicilio, capacitaciones dirigidas a los padres, así como talleres donde se les entreguen las herramientas y conocimientos.
Comunicación (communicating)	Enfocado en la comunicación entre familia y escuela en búsqueda de mantener conocimiento actualizado sobre los programas que se ejecutan, así como los avances de los estudiantes. Este intercambio de información puede ser semanal, de manera personal o a través de boletines.
Voluntariado (volunteering)	Actividades de voluntario en donde los padres actúen de manera efectiva tanto en seguridad de los niños, cuidado y administración de áreas de la escuela, tomando en cuenta las habilidades o talentos de los padres que deciden participar.
Aprendizaje en el hogar (learning at home)	Compartir ideas sobre lo que pueden hacer los padres para la mejora de habilidades de sus niños. Estas ideas e información se encuentran apegadas al currículo y se caracterizan por ser diversas, desde el fortalecimiento de la lectura en familia hasta el aprendizaje en época de vacaciones.

Participación en la toma de decisiones (decision making)	Involucrar activamente a los padres en la toma de decisiones dentro de la escuela, por medio de comités, consejos, comitivas que se encuentran enfocadas en el fortalecimiento de la relación entre el hogar y la escuela.
Colaboración con la comunidad (collaborating with the community)	Trabajar en la detección de recursos y amenazas en la comunidad, con la finalidad de potenciar las fortalezas y reducir los riesgos. Entre las diferentes alternativas a tomar se cuenta con programas durante los fines de semana, reciclaje o mingas.

Fuente: Razeto, A. (2016)

Razeto (2016) afirma que los padres que actúan en los tres niveles de involucramiento ven en sus hijos un mejor desempeño académico en comparación de los padres que mantienen distancia. En el mismo estudio, Razeto (2016) indica que el aspecto económico influye directamente en el involucramiento parental, las familias con bajos ingresos económicos encuentran más dificultades para participar en la educación de sus hijos, por ende, los centros educativos deben adoptar estrategias especiales en estos casos.

Percepciones referentes al servicio educativo

Un estudio realizado por Ruíz a las familias en el año 2016 acerca de su percepción acerca de la educación inclusiva en Perú, indica que ellos no perciben que participen realmente en la educación de sus niños más que en actividades festivas y manifiestan la necesidad de llevar la educación a un nivel de mayor sensibilidad a la interculturalidad.

Cabe destacar que la percepción es un proceso que también forma parte de una evaluación estructural y procesual de un centro de aprendizaje puesto que se toma en cuenta que las características observables del centro pasan también por ese descarte y organización de información (Oviedo, 2004).

Las familias son las principales interesadas en que exista un adecuado cuidado en la educación temprana, esto es porque las repercusiones que tiene la educación a esta edad abarcan tanto lo individual como lo familiar. Por esta razón, Cleveland, Susman y Halle (2013), indican que los padres consideran más importante el entorno físico y las habilidades de los cuidadores en lugar de cuestiones relativas al costo, ubicación, entre otros.

Acorde a Qadiris y Manhas (2009), los padres perciben que los centros que ofertan educación inicial son vitales para fortalecer el desarrollo integral de los niños. Estos centros son la principal alternativa para facilitar el aprendizaje puesto que ahí se desarrollan diferentes habilidades, se adquiere experiencia, así como también da inicio a la interacción entre los niños.

El propósito de la formación y el acompañamiento por parte del centro infantil a la familia debe ser la construcción, transformación y fortalecimiento de dinámicas familiares que se orienten hacia patrones de interacción afectuosos, cálidos, solidarios y respetuosos entre los distintos miembros de la familia, particularmente con los niños y niñas en su primera infancia, dando prioridad al enriquecimiento de: expresiones de afecto y solidaridad y desarrollo de momentos lúdicos y gratos que promuevan el sentido de pertenencia en las familias y la inclusión de niños y niñas como parte importante de ellas.

La oportunidad de contar con espacios para prepararse y reflexionar sobre las pautas y prácticas de crianza se concreta en los procesos de formación y acompañamiento a las familias que puedan generarse en los diferentes entornos donde crecen los niños y las niñas, y esto se logra conociendo las percepciones de la familia con relación a los servicios que le ofrecen.

Motivar, convocar y mantener la participación de las familias en los procesos de formación y acompañamiento es esencial para alcanzar los objetivos propuestos. Las familias

aceptan su participación en cualquier actividad del centro infantil, cuando reconocen que los procesos y programas les facilitan acceso a conocimiento y estrategias para mejorar su dinámica y para fortalecer sus funciones.

El diálogo e intercambio de saberes entre las familias, los agentes educativos y los demás actores del centro infantil a través de metodologías, creativas, formativas y lúdicas promueven el interés y la organización de las familias. Algunos aspectos que motivan la participación son:

Los horarios, posiblemente deban ajustarse a las jornadas de descanso. Se recomienda que los mismos grupos de familias acuerden los mejores lugares y momentos para invitarlos a participar en actividades que organice el centro, entre ellas las de aplicar instrumentos para conocer su percepción.

En el caso del acompañamiento, es recomendable hacerlo desde los escenarios cotidianos particulares cuando varios integrantes de la familia estén presentes, para sensibilizarlos, motivarlos e involucrarlos de manera activa y participativa en las actividades.

Toda institución de cuidado o desarrollo infantil de calidad, que pretenda aportar significativamente en la vida y formación de sus niños deberá encontrar maneras de ofrecer accesos y soporte a los padres, y lograr una alianza con ellos (De Bruin y Krol, 2003).

De acuerdo a Alcalay, Milicic y Torretti (2005), las principales características de una alianza efectiva familia – centro infantil que conoce las percepciones de sus familias son:

a) Se percibe un sentido común, una misión compartida por las familias y el centro infantil: La relación se ve guiada por esta meta en común (Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz, 2004).

b) La relación se establece en torno a la cooperación y el trabajo conjunto: Los espacios de relación entre los sistemas dejan de estar marcados por el enfrentamiento. Desaparecen las críticas mutuas y la primacía de lo negativo, las dificultades del alumno como motivo y temática predominante en los encuentros. El vínculo se establece en torno a la cooperación, el aprendizaje y el bienestar general del niño.

c) El centro infantil invita a participar y los padres aceptan constructivamente: La institución se preocupa de las familias, de que participen y estén presentes y de que tengan toda la información necesaria para ejecutar su rol. Las familias, por su parte, reconocen y valoran la labor de la escuela, expresándolo abiertamente, motivando a profesores y directivos a seguir haciendo bien su trabajo (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005; Corthorn & Pérez, 2005).

d) Se mejoran las instancias tradicionales de relación: Reuniones de padres, entrevistas y espacios de participación y representación son diseñados y planificados de manera atractiva, dinámica, flexible y colaborativa (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005). Toda actividad se encuentra coordinada con el sentido común perseguido por familias y la institución, los objetivos generales de la institución y las necesidades de los padres de familia. Nada queda al azar.

De esta manera, el niño recibe una educación coherente y cohesionada. Conociendo las principales características de una alianza efectiva entre las familias y un centro infantil que conoce las percepciones de sus usuarios, resulta en beneficios que justifican asumir el desafío de llevar a cabo este proceso de cambio y mejora institucional.

En el camino a desarrollar una alianza efectiva con su comunidad de padres, son las instituciones de educación infantil las invitadas a “abrir sus puertas” a la participación y compromiso de los padres en la educación de sus hijos. La participación será un eje del

trabajo con las familias a fin de integrarse activamente a la comunidad educativa con el fin de aportar al mejoramiento de la calidad de la educación (Flamey y Pérez, 2005, p.10).

Lo primero que una institución infantil de calidad que conoce las percepciones de los padres debe preguntarse al momento de optar por incluir a las familias es, en dónde es que su participación resulta fundamental y posible (Flamey y Pérez, 2005).

Esta participación de la familia considerada por el centro infantil que conoce las percepciones de la familia puede ser en :

- a) Promoción y refuerzo de los aprendizajes, tanto en el hogar como en el centro infantil,
- b) Optimización de una buena gestión: Los padres pueden aportar tanto individual como asociadamente en todos los aspectos relacionados con la organización de la escuela que facilitan su buen funcionamiento.
- c) Actividades de extensión a la comunidad: Los padres pueden participar de la vida cotidiana de la institución y sentirse parte ésta, a través de espacios de apertura que la institución genere, con actividades tales como talleres, exposiciones artísticas, científicas o deportivas de sus hijos, por ejemplo.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Establecer un diagnóstico de los aspectos estructurales y procesuales de la calidad del nivel inicial y primero de básica de la escuela ubicada en el Cantón Quevedo de la Provincia de Los Ríos en el período 2018-2019.

Objetivos específicos

- Conocer las percepciones y expectativas de la familia en relación con el desarrollo de sus niños y el servicio recibido.
- Determinar el nivel de interacciones educadora-niños que se mantiene en las aulas del nivel inicial y primero de básica de la escuela.
- Establecer el nivel de calidad de los ambientes de aprendizaje del nivel inicial y primero de básica de la escuela.
- Medir el nivel de liderazgo autopercibido que ejercen los directivos de la escuela.

Preguntas de investigación

P1: ¿Cuáles son las percepciones y expectativas de las familias como indicadores de calidad del servicio ofertado del nivel inicial y primero de básica de la escuela?

P2: ¿Qué nivel de interacciones educadora-niños se mantiene en las aulas del nivel inicial y primero de básica de la escuela?

P3: ¿Cuál es el nivel de calidad de los ambientes de aprendizaje en las aulas del nivel inicial y primero de básica de la escuela?

P4: ¿Cuáles son las características del liderazgo autopercibido de los directivos en las prácticas de enseñanza de los docentes del nivel inicial y primero de básica de la escuela?

Diseño y metodología de la investigación

La metodología de esta investigación es cuantitativa, con un diseño no experimental descriptivo, cuyo fin será analizar y describir las variables de estudio, para evaluar la calidad en este caso del proceso educativo, apoyados en la recolección de datos en un tiempo único (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El presente estudio se considera de tipo cuantitativo, toda vez que pretende valorar mediante escalas numéricas la calidad de los

aspectos estructurales y procesuales del nivel Inicial y primero de básica en el período 2018-2019.

Es descriptiva ya que permitirá "caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores" (Ander-Egg, 2000, p. 29), con el fin de conocer el panorama general del nivel inicial y primero de básica con el apoyo de un marco teórico. Según, Danhke los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El presente estudio, se aleja de lo correlacional, es por eso que no hay variables dependiente e independiente. No se realiza manipulación de variables por parte de la investigadora.

Población y muestra

Esta investigación se realizó en una escuela de educación básica ubicada en el cantón Quevedo en la Provincia de los Ríos. Cuenta con salones para Educación Inicial II dividida en subniveles 1 y 2 así como también para impartir Educación General Básica. El total de niños estudiantes en los niveles Inicial y Primero de básica es 49, que se reparten en las aulas de la siguiente manera:

- Inicial 1: 13 niños/as
- Inicial 2: 17 niños/as
- Primero de básica: 19 niños/as

En el presente estudio se trabajó con el universo de la población, por lo cual no se realizó establecimiento de muestra. Dada la naturaleza del estudio y el tamaño de la población es adecuado utilizar el total de unidades de análisis.

Las unidades de análisis fueron: padres de familia, maestras y directivos del nivel Inicial y primero de básica en una escuela ubicada en el cantón Quevedo de la Provincia de los Ríos, para el período 2018-2019

Cabe mencionar que las personas encargadas de las aulas, son tres educadores, uno por cada aula, a ellos se les suma un auxiliar y cuatro educadores especiales para las actividades extras de música, educación física, inglés y danza. El número del total de educadores más auxiliar para las tres aulas es de ocho. En cuanto al nivel administrativo se cuenta con la participación de la Directora General de la institución y la Coordinadora Académica.

Dado que la sección del centro que se va a evaluar son los subniveles 1, 2, primero de básica, padres o representantes, educadores, auxiliares y personal administrativo, la población o universo a evaluar es de 108 personas, constituido de la siguiente manera:

- Niños: 44
- Madres o representantes: 44
- Educadores, auxiliares: 8
- Personal administrativo: 2

Variables de Estudio

De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002) se entiende por variable una característica o propiedad que puede tomar diferentes valores o formar distintas categorías y subcategorías y que son susceptibles de observación o medirse.

Para el presente estudio se definieron cinco variables: interacciones educadores-niños, calidad de los ambientes, percepciones, expectativas de las familias y competencias de liderazgo de los directivos.

A continuación en la tabla 4. se presenta un resumen de las variables del trabajo de investigación; conceptualización, operacionalización, indicadores que buscan responder las preguntas de investigación.

Tabla 4. Operacionalización de variables.

Variable	Conceptualización	Operacionalización	Indicadores	Escala de valor
Interacción entre educadora-niño.	Procesos motivacionales y flexibles entre el educador y el menor, bidireccional que mejora el ambiente educativo y facilita el aprendizaje.	Afecto	Ausente	0
		Receptividad	Brevemente	1
		Aliento Enseñanza	Claramente	2
Ambiente educativo	Entorno físico y psicológico de interactividad regulada, donde confluyen personas con propósitos educativos	Espacio y mobiliario	Inadecuado	1
		Cuidados personales	Mínimo	3
		Lenguaje y razonamiento	Bueno	5
		Actividades Interacción Estructura del programa	Excelente	7
Percepciones	Los padres perciben el entorno como propicio para el desarrollo social y emocional en educación temprana	Padres y personal	Inadecuado	0
		Los comportamientos de los cuidadores		
		Las actividades y rutinas entre pares y entre cuidadores	Bueno	2
		La organización del entorno La fortaleza institucional	Excelente	3
Relación familia - centro	Cada uno tiene sus responsabilidades esenciales para el desarrollo integral de los menores	Parentalidad	Ausente	0
		Comunicación	Brevemente	1
		Voluntariado		
Aprendizaje en el hogar	Claramente	2		

Liderazgo	Prioriza que las acciones de enseñanza sean producto de un contexto que facilite el aprendizaje en los niños.	Participación en la toma de decisiones		
		Colaboración con la comunidad		
		Establecimiento de metas y expectativas	Inadecuado	0
		Obtención de recursos en forma estratégica	Mínimo	1
		Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum	Bueno	2
		Excelente	3	
		Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente		
		Entorno ordenado y de apoyo		

Autora: Flor Yánez (2018)

Instrumentos y procedimientos

El presente estudio propuso como instrumentos de evaluación las escalas ECERS, PICCOLO, Self Assessment for Child Care Administrators y la Encuesta de percepciones y expectativas de las familias. Los instrumentos fueron seleccionados por su confiabilidad y validez en el caso de ECERS, PICCOLO y Self Assesement for Child Care Administrators ya que dichas pruebas fueron diseñadas con propósitos de investigación y posteriormente se pilotearon en diferentes contextos para asegurar que son de fácil comprensión por quienes evalúan con dichas escalas. En el caso de ECERS la escala ha sido utilizada en evaluaciones en Ecuador pero también ha sido utilizada en Perú, Colombia, Mexico, Chile y otros países de la región.

Los criterios específicos e ítems de los instrumentos mencionados se encuentran en los Anexos: Anexo 1 PICCOLO; anexo 2 Escala de Calificación del ECERS; anexo 3 Self

Assesment for Child Care Administrators, y; anexo 4 Encuesta de Percepciones. A continuación, se realiza una breve descripción de cada uno de los instrumentos seleccionados.

Para la evaluación de la variable interacciones educadores-niños, se usó la Escala PICCOLO - Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes, la cual es una escala de observación creada por Roggman, Cook, Innocenti, Jump y Christiansen (2009) en el Estado de Utah, en los Estados Unidos. Este instrumento fue diseñado para evaluar las interacciones padres- hijos, pero para el propósito de este estudio será adaptado en base a interacciones educadoras-niños manteniendo la estructura general del instrumento original.

La escala PICCOLO tiene tres rangos: ausente que equivale a 0, brevemente que equivale a 1 y claramente observable que equivale a 2.

El instrumento evalúa las interacciones a partir de cuatro dimensiones. La primera es el afecto y cuenta con siete comportamientos deseados relacionados con el cariño, acercamiento físico y expresiones positivas hacia el niño. La segunda dimensión es la receptividad y se encuentra conformada por siete comportamientos orientados a la valoración de las reacciones que tiene la docente, frente a las señales emociones, intereses y conductas del niño.

La tercera dimensión es el aliento, que se conforma por siete comportamientos que involucran el apoyo activo a la exploración, el esfuerzo, las destrezas, la iniciativa, la curiosidad, la creatividad y el juego. Por último, se encuentra la dimensión de enseñanza que se encuentra conformada por ocho comportamientos relacionados con la conversación y el juego compartido, los estímulos cognitivos, las explicaciones y las preguntas que se hacen al niño.

De acuerdo con lo anterior, en las primeras tres dimensiones (Afecto, Receptividad, Aliento), se puede alcanzar una calificación máxima de 14 puntos y 0 como mínima y, en el

caso de la dimensión destinada a valorar la enseñanza se puede lograr un máximo de 16 y un mínimo de 0. Lo que significa que una calificación perfecta sería al lograr 58 puntos como máximo, a partir de eso se elaboran rangos para indicar un resultado global (Roggman, Cook, Innocenti, Norman, & Christiansen, 2013).

En cuanto a la confiabilidad y validez de la escala, se realizaron varias observaciones en conductas de crianza entre padres-hijos en el proyecto “Early Head Start” y otras investigaciones en Estados Unidos, en ellas se examinó la consistencia de la escala y categorías. La validez se examinó con medidas de crianza concurrentes y medidas de resultado de desarrollo del niño. Los 29 ítems más consistentemente confiables y válidos conformaron la versión final de PICCOLO (Roggman, Cook, Innocenti, Jump y Christiansen, 2013). Cabe subrayar, que esta escala ha sido utilizada en Ecuador en investigaciones previas sobre interacciones entre educadores y niños, en estudios realizados por Vonda Jump en el 2014 en las salas de CIBV y Marcela Santos en el 2017 en centros infantiles en sectores de pobreza de Guayaquil.

Para la aplicación de PICCOLO se necesitó de una sesión de entrenamiento, la misma que permitió familiarizarse con el instrumento al ser aplicado. La administración de la escala establece como tiempo de observación 10 minutos para un adulto con un niño, dada la adaptación que se realizó para este estudio, sobre la interacción entre la educadora y el grupo de niños de la muestra de estudio, se estableció realizar 2 observaciones de 15 minutos cada una.

La Escala ECERS - Early Childhood Environment Rating Scale- Revised Edition (Harms y Clifford, 1980), es un instrumento de observación diseñado en Estados Unidos, para evaluar la calidad global de los ambientes (factores estructurales + factores procesuales) en centros de atención infantil que atienden a niños de entre los 2 años a 5 años. Sus creadores, Harms,

Clifford y Cryer (2014), sostienen que la escala abarca todo un modelo educativo estructurado en los siguientes principios básicos: a) importancia de las interacciones adulto-niño en situaciones informales como son la llegada de los niños al centro, el uso del tiempo de la comida, y la atención a la higiene personal; b) la calidad del espacio físico del aula que incluye la variedad y calidad de los muebles, la decoración, la organización del espacio, la seguridad, el confort, la luz, etc.; c) la atención a la estimulación y desarrollo en todas sus áreas: lenguaje, motricidad fina y gruesa, la creatividad, las habilidades sociales, y d) las necesidades de los educadores.

Esta escala de evaluación de la calidad de los ambientes educativos en edades tempranas, ha sido adaptada a contextos latinoamericanos y utilizada en diferentes estudios en países como Colombia, Chile, Brasil, y el mismo Ecuador. Su confiabilidad y validez, se realizó a través de pruebas en 45 salas de clases en 1997 y posteriormente se hicieron revisiones y una segunda prueba en 21 salas de clases, en la cual se obtuvieron resultados satisfactorios y una total aprobación de dicho instrumento. La escala es confiable al nivel del indicador y de los ítems y al nivel de calificación total, ya que el porcentaje de concordancia en sus 470 indicadores completos en la escala completa es 86.1%. (Harms et al., 2014).

ECERS-R está organizada en 7 áreas o dimensiones: Espacio y mobiliario; cuidados personales; lenguaje y razonamiento; actividades; interacción; estructura del programa; padres y personal. El total de todos los ítems que contiene la escala son 43.

A cada sub escala del ECERS-R, le es asignado un puntaje que va desde 1 hasta 7. Cada sub escala solo son calificadas si los inferiores ya fueron alcanzados en una escala dicotómica (si o no). Esta metodología es conocida como puntaje de parada (stop scoring). Los puntajes de los ítems están basados en números impares así: 1=inadecuado, 3=mínimo, 5=bien, y 7=excelente. La puntuación intermedia (2, 4 y 6) se otorgan cuando un criterio superior no se

cumple en su totalidad. Cada una de las puntuaciones se realiza en base a la guía del instrumento, la misma que indica los requerimientos que se deben cumplir para otorgar mayores puntuaciones (Lera y Oliver, 2002).

En lo que refiere a la aplicación del ECERS – R se requirió de una jornada entera para poder realizar la observación de todas las áreas y dimensiones, dado que se debe corroborar que se cumplen los requisitos para otorgar una puntuación. El apoyo visual a través de fotos digitales resulta elemental para la evaluación.

Self Assessment for Child Care Administrators es una autoevaluación dirigida a los administradores/directores de programas de cuidado infantil, creado desde el Instituto para el desarrollo profesional de Carolina del Norte para la primera infancia.

Esta evaluación comprende 76 habilidades que cubren las 11 competencias; conocimientos y habilidades en educación, habilidades organizacionales, autogestión, tecnología, programación educativa, seguridad y cumplimiento de normas, comunicación y gestión de relaciones, apoyo parental y familiar, gestión financiera, contribuciones profesionales, administración de personal, en las que cada directivo debe autoevaluarse puntuando del 1 al 5, con la siguiente equivalencia: equivalen a los siguiente: 1= necesito apoyo para ser más efectivo, 2= me encuentro debajo del nivel intermedio y podría aprender más, 3= me encuentro en un nivel promedio en esta área, 4= soy fuerte en esta área, pero podría mejorar, y 5= tengo un nivel de experticia que me permite enseñar a otros.

(North Carolina Institute for Early Childhood Professional Development, s.f.).

Al ser un instrumento en lengua extranjera (inglés) se realizó una traducción libre por parte de los guías del trabajo de titulación, adjunta en el Anexo 3.

Finalmente, se propone la Encuesta de percepciones y expectativas de las familias elaborada por los guías de esta investigación Aguilar, Mora, Ordoñez y Santos (2019)

siguiendo como referencia el instrumento ECERS, con la cual se busca conocer las percepciones de las familias acerca del servicio ofertado por el centro. La encuesta está compuesta por 5 dimensiones; Espacios físicos interiores, Espacios físicos exteriores, Trato y cuidado, Aspectos del desarrollo y Relación familia-centro.

Al ser un instrumento creado para fines de esta investigación y no contar con una validación, se realizó una prueba piloto con un grupo pequeño de padres de familia del centro, al que se les explicó el instrumento y objetivo, con el fin de saber si la encuesta era clara para su comprensión.

Cronograma

A continuación, se presenta en la tabla 3. cronograma de actividades que realizó la investigadora durante el proceso del trabajo de investigación:

Tabla 5. Cronograma de actividades

Desarrollo	Mes de trabajo
Planteamiento del problema, justificación y metodología	Agosto, septiembre, octubre, noviembre, diciembre del 2018; enero 2019
Desarrollo de la fundamentación teórica	Agosto, septiembre, octubre, noviembre, diciembre del 2018; enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio de 2019
Acercamiento y recolección de datos	Diciembre de 2018; enero, febrero de 2019
Procesamiento y análisis de datos	Marzo, abril, mayo, junio, julio de 2019
Elaboración del documento	Desde agosto de 2019 hasta mayo de 2021

Autora: Flor Yáñez (2018)

Análisis de datos

Con los instrumentos aplicados se procede a la tabulación de resultados, lo cual se realiza por medio de Excel. Para los datos obtenidos a través de PICCOLO, Self Assessment for

Child Care Administrators y la encuesta de percepciones y expectativas de los padres se crea una base de datos en Excel en la que se incluyen las variables de estudio antes mencionadas con los ítems, por unidad de análisis. En cuanto a los datos recogidos a través de ECERS fueron procesados manualmente en las hojas de resultados de la escala e ingresados en la misma base de datos en Excel.

El análisis de las variables de estudio se realizó tomando como apoyo estadística descriptiva como medidas de tendencia central; media, mediana y moda que "describen cómo se agrupan los atributos de una variable alrededor de un valor típico de la distribución" (Cea, 2001, pág. 328).

Finalmente se presentarán los resultados en tablas de medidas de tendencia central, frecuencias y porcentajes de cada variable estudiada, para proceder a su análisis a fin de responder a las preguntas de estudio, realizar las conclusiones respectivas y recomendaciones para mejorar la calidad en el servicio que ofrece la institución.

Consideraciones éticas

La investigadora presentó a la institución una carta de la Universidad Casa Grande dirigida al rector solicitando la participación de la escuela, ubicada en la ciudadela San José del cantón Quevedo en la Provincia de los Ríos, para el período 2018-2019, en la investigación. En la carta, se reitera el compromiso con la confidencialidad sobre la información que resulte de la realización de este estudio y se compromete a brindar un reporte de retroalimentación a la Institución con los principales hallazgos (fortalezas y oportunidades), a fin de orientar sus esfuerzos en la mejora de la calidad de los servicios que ofrece.

Resultados y análisis de resultados

Pregunta de investigación 1: Percepciones y expectativas de las familias como indicadores de calidad del servicio ofertado del nivel inicial y primero de básica de la escuela.

Las percepciones que tienen los padres de familia en referencia a los servicios se dividieron en 5 dimensiones: espacios físicos interiores, espacios físicos exteriores, trato y cuidado, aspectos del desarrollo y relación familia-centro. La encuesta de percepciones fue aplicada a 44 padres, los porcentajes se indican en la siguiente tabla.

Tabla 6. Encuesta de percepciones a padres de familia

	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Excelente
Espacios físicos interiores	0%	0%	5,30%	46,21%	48,49%
Espacios físicos exteriores	0%	2,17%	2,33%	25,91%	69,09%
Trato y cuidado	0%	0%	0%	13,64%	86,36%
Aspectos del desarrollo	0%	0%	0,45%	33,19%	66,36%
Relación familia-centro	0%	0%	9,66%	50,57%	39,77%
Total	0%	0,45%	4,09%	37,64%	57,82%

Autora: Flor Yáñez (2018)

Como indica la tabla 4, el 57,82% de padres de familia percibe como excelente los servicios que reciben de parte del centro, con los resultados más altos en las dimensiones de trato y cuidado con 86,36% y espacios físicos exteriores con 69,09%, seguido de los aspectos relacionados con el desarrollo de sus hijos con 66,36%, la relación con la familia con 57,82% y finalmente los espacios físicos interiores con 48,5%. Cabe destacar que los resultados encontrados nos muestran que la percepción de los padres de familia es muy positiva tanto en relación a los aspectos estructurales como procesuales de la calidad. A continuación, se presenta el análisis por subdimensiones.

Tabla 7. Espacios físicos interiores.

	Poco		Muy	
	Inadecuado	adecuado	Adecuado	Excelente
Seguridad			12	32
Limpieza		8	34	2
Orden			18	26
Iluminación			12	32
Ventilación			28	16
Amplitud			16	28
Baños para la edad		13	27	4
Material didáctico			24	20
Mobiliario para niños			12	32

Autora: Flor Yáñez (2018)

Entre los resultados más relevantes de la dimensión de espacios físicos interiores (tabla 5), que presentan una oportunidad de mejora está el relacionado con la limpieza y baños para la edad. La evaluación de los padres deja ver que se requiere de una mejora en aspectos estructurales de la calidad que implica una adecuación de estos espacios, así como contar con un programa de limpieza y mantenimiento que permita asegurar la calidad de los mismos.

Por otra parte, en esta misma dimensión de espacios físicos interiores se observa que la seguridad es un factor bien percibido por los padres de familia, este factor obtuvo 32 puntos de 44 posibles. Otros factores estructurales que fueron bien percibidos por los padres de familia fueron el mobiliario para los niños, el material didáctico, la iluminación adecuada y el orden en el aula, así como la amplitud de los espacios. Los resultados favorables observados en aspectos estructurales dejan ver que la institución ha invertido para garantizar las mejores condiciones físicas a fin de que los niños disfruten de espacios dignos y de calidad.

En la dimensión de espacios físicos exteriores (tabla 6), la categoría más baja percibida por los padres de familia fue la de juegos para la edad, la misma que es considerada poco

adecuada para 5 de los 44 padres de familia. Se observó que los juegos con que la institución cuentan no cumplen con las condiciones que los niños necesitan para fortalecer su desarrollo físico, es decir que les permita escalar, deslizarse con seguridad y balancearse a fin de mejorar su coordinación motora y jugar de manera libre, ya que los juegos no están en las mejores condiciones para su edad, lo que representa una área de oportunidad de mejora para la institución.

Tabla 8. Espacios físicos exteriores

	Poco		Muy		Excelente
	Inadecuado	adecuado	Adecuado	Adecuado	
Seguridad					44
Limpieza				12	32
Amplitud				10	34
Áreas verdes				8	36
Juegos para la edad	5		6	27	6

Autora: Flor Yánez (2018)

Con relación a este factor estructural de la calidad, todos los padres de familia consideran que la seguridad de las instalaciones exteriores es excelente, lo que llamó la atención de manera especial por coincidir unánimemente, probablemente esto debido a las diferentes medidas de seguridad que la institución tiene, las cuales son visibles cuando los padres dejan y recogen a sus hijos. Cabe destacar, que perciben muy positivamente también la amplitud, el cuidado de las áreas verdes y la limpieza en los espacios exteriores a diferencia de lo que opinaron de los espacios interiores, obteniendo puntajes de 34, 36 y 32 respectivamente.

Tabla 9. Trato y cuidado

	Poco		Muy	
	Inadecuado	adecuado	Adecuado	Excelente
¿Cómo considera usted que es el trato que recibe su hijo de parte de la educadora?			7	37
¿Cómo considera usted que es el trato que recibe su hijo de parte del resto del personal?			5	39

Autora: Flor Yánez (2018)

En la dimensión de trato y cuidado (tabla 7), 37 padres perciben como excelente el trato que reciben sus hijos de parte de la educadora, así como 39 perciben como excelente el trato del resto del personal, esto indica que el personal de la institución cuenta con la confianza de los padres de familia. Este hallazgo es muy relevante, debido a que sabemos que este criterio de evaluación corresponde a la calidad procesual que suele tener un impacto importante para favorecer el desarrollo socioemocional del niño que es clave para el desarrollo cognitivo y por lo tanto para apoyar el aprendizaje temprano.

Tabla 10. Progreso del niño

	Poco		Muy	
	Inadecuado	adecuado	Adecuado	Excelente
Lenguaje y habla		1	22	21
En sus movimientos			10	34
Independencia			13	31
Comportamiento social			22	22
Aprendizaje			6	38

Autora: Flor Yánez (2018)

En la dimensión evaluada como progreso del niño en relación a diferentes aspectos de su desarrollo (tabla 10), se puede identificar que los padres tienen una opinión favorable en cuanto al desarrollo armónico de sus hijos en diferentes áreas con 43 de un total de 44 padres que consideran el progreso como muy adecuado o excelente, lo cual se interpreta como la percepción de los resultados del trabajo que se realizan en la institución, especialmente en la categoría de aprendizaje y movimientos del cuerpo.

Se destaca en esta misma dimensión de progreso, lo relacionado con aspectos de comportamiento social, 22 padres lo consideran muy adecuado; en independencia o autonomía, 13 padres lo consideran muy adecuado. Estos son dos aspectos muy relacionados y que evidentemente son bien trabajados por las docentes a través de las diferentes actividades planeadas. De acuerdo con este apartado de la evaluación, la institución podría tener oportunidades de mejora para favorecer el desarrollo del lenguaje de manera muy intencionada con una mayor diversidad de estrategias e incluso trabajar terapias de reforzamiento individual con aquellos niños que lo requieren.

Tabla 11. Relación familia-centro

	Poco		Muy		
	Inadecuado	adecuado	Adecuado	Excelente	
Información sobre inscripciones. (requisitos)			18	26	
Información continua sobre su niño.			42	2	
Posibilidad de participar en actividades del centro.			26	18	
Apoyo y formación como padre / madre.			17	3	24

Autora: Flor Yáñez (2018)

En tanto a la dimensión de relación familia-centro (tabla 9), se destaca que es la única categoría en que la opción muy adecuada, tiene más votos que excelente, con el 50,77% de los padres que tiene esta percepción. De acuerdo con la tabla de resultados, 42 padres perciben que hace falta que exista una mayor información continua sobre lo que el niño vivió en el día a día y los aspectos a reforzar de su desarrollo, 17 padres consideran además que hace falta promover más actividades de participación de los padres con sus hijos en la institución y cómo fortalecer sus capacidades de crianza y su conocimiento a través de acciones formales de formación continua e información relevante que les permita apoyar a sus hijos.

Esta dimensión de la evaluación de calidad de los padres de familia es muy relevante, considerando que en esta edad temprana, la familia es el espacio más significativo para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños, por lo que es muy importante que la institución considere este hallazgo como clave para mejorar sus servicios, y de paso mejorar la percepción de los padres de familia, pero sobre todo para apoyar a la familia en su tarea de favorecer el desarrollo integral de sus hijos.

En conclusión, podemos decir que el 95,5% de los padres de familia tienen una percepción favorable en referencia a los servicios prestados por el centro, siendo la dimensión de trato y cuidado la mejor percibida, lo que pone de manifiesto que la calidad procesual es muy bien valorada por los padres, pero que también la calidad estructural es bien percibida por la familia y es importante con esto identificar qué aspectos valoran las familias para continuar cuidando dichos factores e identificar las oportunidades de mejora como lo relacionado con la formación, información y participación de la familia, así como los aspectos estructurales de los espacios físicos internos en relación a la limpieza y los baños de los niños.

Pregunta de investigación 2: Nivel de interacciones educadora-niños que se mantiene en las aulas del nivel inicial y primero de básica de la escuela.

A continuación, se presenta la tabla de resultados del PICCOLO (tabla 12), de las tres aulas evaluadas y sus promedios totales por categoría o criterio, así como la puntuación máxima alcanzada por aula (1ero básica, inicial 2 e inicial 1), que permite conocer la calidad de las interacciones adulto-niño en la institución, considerando como se señaló antes, que la máxima puntuación posible es 58 puntos.

Tabla 12. Resultados PICCOLO por aulas y promedios totales.

	1ro de Básica	Inicial 2	Inicial 1	Promedio
Afecto	12	10	12	11.33
Receptividad	9	8	11	9.33
Aliento	8	7	10	8.33
Enseñanza	10	12	8	10.00
Total	39	37	41	39.00

Autora: Flor Yánez (2018)

De acuerdo con PICCOLO, se puede observar que el promedio de las cuatro dimensiones, es de 39 puntos de una máxima posible de 58, lo cual es muy favorable tomando en consideración a la literatura que señala factores procesuales como las interacciones adulto-niño, tienen un efecto positivo sobre el desarrollo socio emocional, lo que contribuye a su desarrollo integral.

Se observa que los niveles de los factores procesuales de calidad son muy similares entre las 3 aulas, pero en Inicial 1 que atiende a los niños más pequeños, resultó con el valor total más alto con 41 de 58 posibles, la literatura destaca que entre más pequeños los niños, se hace más relevante la necesidad de brindar vínculos afectivos sanos, procurar la sensibilidad

de parte de las docentes, responder de manera oportuna a sus necesidades y favorecer interacciones positivas, para apoyar a lograr un desarrollo armónico e integral.

Los resultados indican que la dimensión aliento tiene la puntuación de 8.33, siendo la más baja en las tres aulas y que entre estas, el salón Inicial 2 representa el aula con resultados menores en comparación a las otros dos aulas, con un puntaje de 7 . Se observó en este caso que las docentes a pesar de ser muy afectivas con los niños, tienden a ser poco flexible para dejar que los niños elijan los materiales para realizar las actividades planeadas y suelen ser más directivas, dejando pocas posibilidades de elección de acuerdo a sus intereses.

Con relación a esta misma dimensión de aliento, se observó muy poco que la docente refuerce las conductas de los niños brindándoles comentarios positivos y la respuesta de manera individual al interés del niño también fue observada de manera breve, obteniendo un puntaje de 7 sobre 12.

Un punto a señalar es que el salón Inicial 1 tiene la puntuación más baja en cuanto a enseñanza con un total de 8 sobre 12 puntos, esto debido al tipo de actividades que se observaron muy escolarizadas para la edad de los niños y menos actividades lúdicas para el aprendizaje. Sin embargo, en dimensiones como receptividad y afecto, la docente del aula de inicial 1, alcanzó una alta valoración, como resultado de sus características personales, carácter y estilo de comunicación muy cercano y afectivo, siempre con sensibilidad, entusiasmo y paciencia.

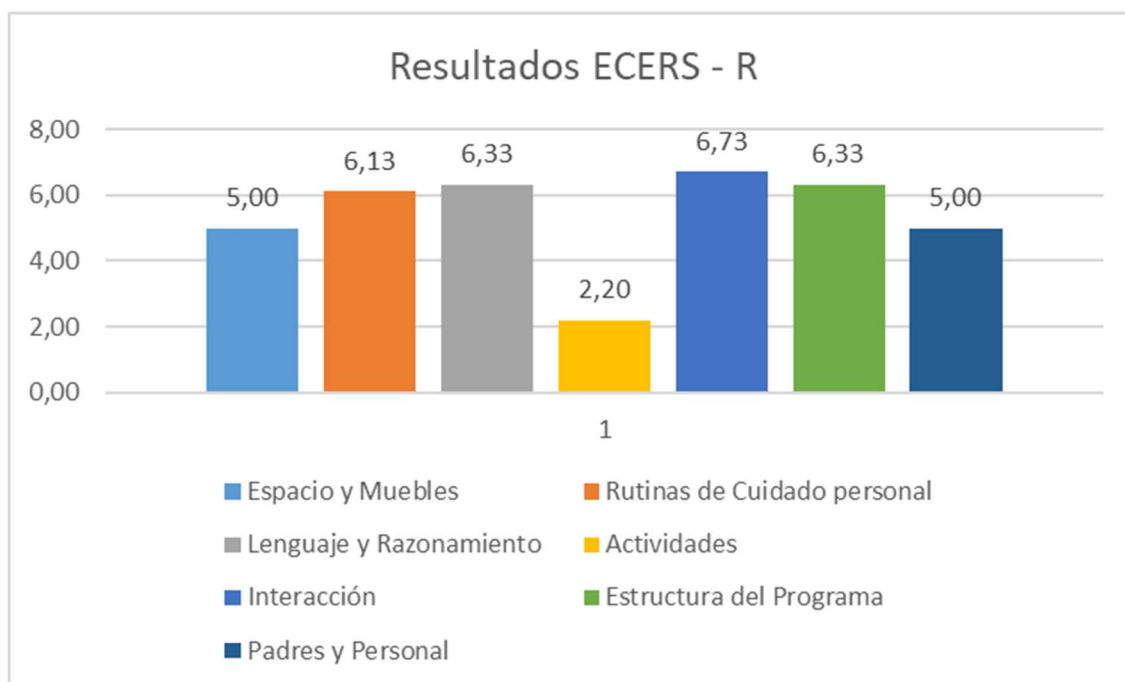
En lo que respecta al Inicial 2, se identifica que la interacción se enfoca principalmente en la enseñanza aún cuando no se observó interacciones de aliento, es decir, la educadora se mantuvo enfocada en actividades dirigidas hacia el contenido de la clase tomando en cuenta los intereses del niño y ofreciendo diversas opciones de actividades lúdicas de acuerdo a la edad del niño.

En conclusión, los niveles de interacción de los diferentes salones de clase observados son favorables siendo el salón de Inicial I el que obtuvo la mayor puntuación. La dimensión de aliento es la de menor puntuación con un total de 25 puntos obtenidos sobre 42 posibles, con un porcentaje final de 59,52%, lo que representa una gran oportunidad de mejora. Es necesario que cuenten con formación continua para brindar retroalimentación y aliento, lo que permitirá el desarrollo de seguridad y autonomía en los niños.

Pregunta de investigación 3: Nivel de calidad de los ambientes de aprendizaje del nivel inicial y primero de básica de la escuela.

El cálculo del promedio de resultados obtenidos con ECERS-R entre los tres salones fue de 5.42, lo que representa un nivel de calidad bueno de los ambientes de la institución.

Gráfico 1. Promedios generales del ECERS - R



Autora: Flor Yáñez (2018)

La gráfica 1 permite observar el nivel de calidad de cada una de las dimensiones evaluadas y observar cómo los factores procesuales resultan con un nivel de calidad muy bueno como son las interacciones (6.73) y lenguaje y razonamiento (6.33), lo que coincide con los

resultados analizados de la evaluación con PICCOLO, mientras que los factores estructurales de la calidad, como la estructura del programa (6.33) y las rutinas de cuidado (6.13), son las dimensiones mejor evaluadas, lo que explica el nivel de calidad alcanzado, lo que es consistente con la percepción de las familias obtenida a través de la encuesta de percepción de la calidad.

Asimismo, se puede observar que las dimensiones de Espacio y Muebles y Padres y personal mostraron valoraciones consideradas como buenas, ambas con 5.00, lo que pudiera ser contrastante con la percepción de las familias con relación a la necesidad de promover mayor involucramiento en actividades con sus hijos y la necesidad de recibir mayor apoyo y orientación para poder fortalecer sus capacidades para la crianza.

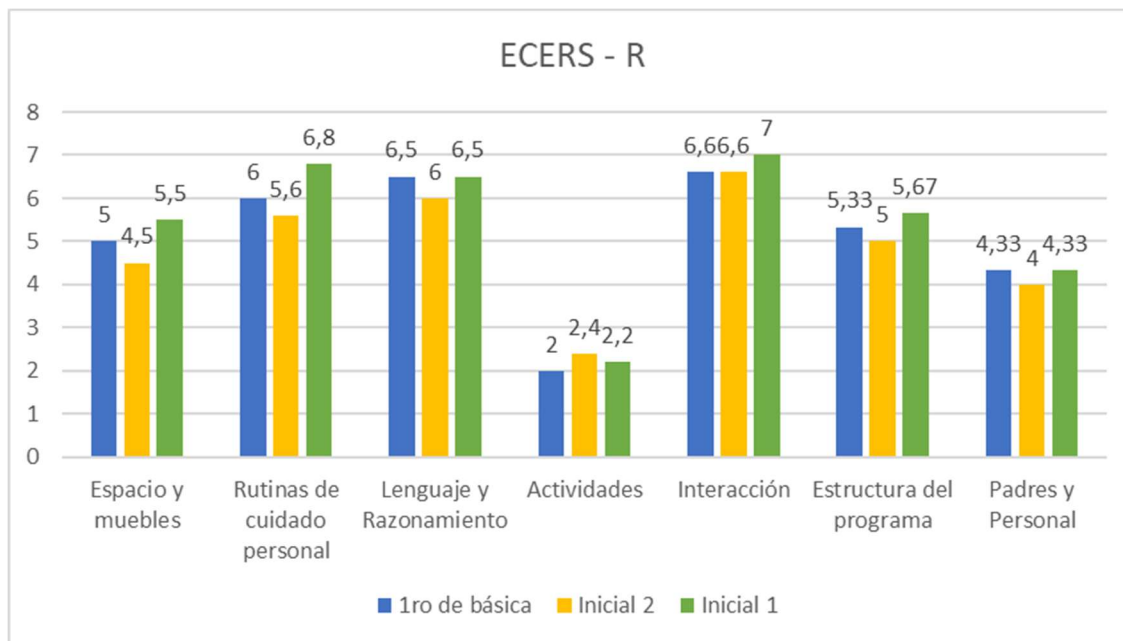
Por último, las actividades es la dimensión con valoración más baja con 2.2, lo que representa un calidad inadecuada para la edad de los niños, esto debido a que no se observaron actividades relacionadas con arena y agua, así como actividades más centradas con el juego y menos dirigidas y hacen faltan más actividades apoyadas por tecnología.

De acuerdo con lo considerado en el instrumento y lo que la literatura nos dice con relación al rol del juego como estrategia para el aprendizaje y la necesidad de centrarse en los intereses del niño para realizar actividades que resulten pertinentes y efectivas para propiciar el aprendizaje de los niños en edades tempranas, se hace necesario reflexionar sobre el enfoque en el proceso de planificar las actividades y la manera de facilitar dichas actividades para pasar de un ambiente rígido y muy dirigido, a un ambiente enriquecido en el que exista mayor flexibilidad, interacciones entre los niños y de los niños con el ambiente y centradas en el juego.

A continuación se presenta la gráfica 2 con los resultados de la evaluación de ECERS-R por cada una de las tres aulas y cada una de las dimensiones. Se observar que el aula de

inicial 1 presenta la mejor evaluación de las tres aulas, seguida de el aula de 1° de básica y el aula de inicial 2 resulta la de mayor oportunidades de mejora.

Gráfico 2. Resultados ECERS – R de cada una de las tres aulas



Autora: Flor Yánez (2018)

De acuerdo con el gráfico 2, podemos destacar los siguiente:

La dimensión de actividades es un factor procesual de la calidad y es el que más afecta la calidad de la institución en el momento de la evaluación, con niveles que varían entre 2 y 2.4, por lo que representa la mayor oportunidad de mejora.

Esta dimensión de actividades resulta la más baja en las tres aulas debido a que la observación realizada dejó ver que hay escasas actividades sensoriales y de interacción con el ambiente natural, al no considerar actividades de juego con arena y agua, y de exploración con la naturaleza, a pesar de que se reconoce que son esenciales para el aprendizaje en edades tempranas. Tampoco se observan actividades creativas, que promuevan el pensamiento matemático y hay ausencia de actividades con apoyo tecnológico.

La dimensión de padres de familia y personal, es la siguiente con mayor oportunidad de mejora, alcanzando niveles de 4, coincidiendo con la percepción de las familias en relación a la necesidad de mayor participación e información con relación a sus hijos por parte de la institución. Cabe mencionar que por la edad de los niños es fundamental pensar en la necesidad de involucrar de manera más eficaz a las familias y apoyarles en su formación para que puedan apoyar las estrategias de abordaje de la institución con los niños como un factor importante de calidad

La dimensión de personal representa otra área de oportunidad muy relevante para elevar la calidad de la institución, lo que despierta la necesidad de mejorar sus planes de formación, capacitación, supervisión y acompañamiento hacia las tres docentes, aspectos que resultaron bajos en la evaluación.

La dimensión espacio y muebles que evalúa las condiciones de ambiente físico resultó evaluada con 5 de promedio lo que significa “bueno”, sin embargo se considera que existen oportunidades de mejorar en aspectos como organización del aula, y variedad de materiales adecuados a la edad.

Con relación a la dimensión de estructura del programa, se encontró una evaluación buena es decir de 5 en las tres aulas, pero se considera que existen oportunidades en aspectos de planificación del tipo de actividades de juego, lenguaje y comunicación.

La dimensión de rutinas de cuidado presentó una evaluación buena, en las tres aulas, pero se considera que existen oportunidades en aspectos relacionados con la planificación de rutinas para la formación de hábitos saludables, así como rutinas de bienvenida y despedida.

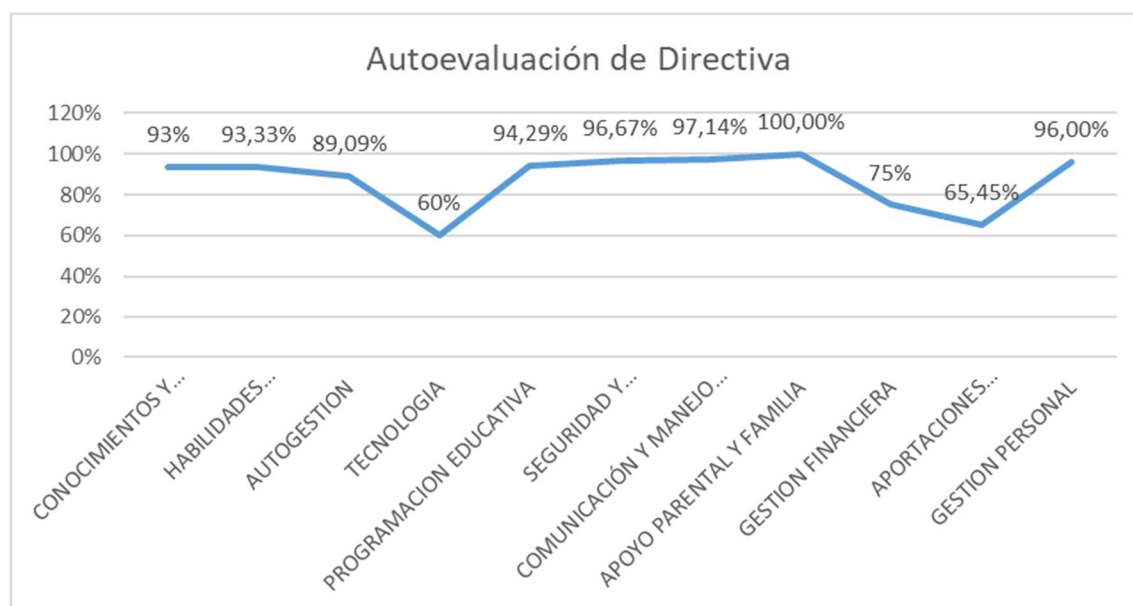
Con relación a los factores procesuales como son lenguaje y razonamiento e interacciones fueron evaluados con un nivel de calidad muy bueno, en las tres aulas, lo que explica el resultado global de calidad sobresaliente en la institución .

La dimensión de lenguaje y razonamiento indicó que las tres aulas presentaron evaluaciones de 6, lo que se traduce en una calidad buena. Lo anterior, debido a que se observaron libros e ilustraciones adecuadas para la edad, y se observó que la docente se enfocaba en favorecer la comunicación oral de los niños, lo que es clave en el desarrollo del lenguaje en las edades tempranas.

Finalmente, la dimensión de interacciones que representa un factor procesual de la calidad fue evaluada con más de 6, acercándose al grado de excelente. Lo anterior debido a que se observó cómo las docentes favorecen las interacciones entre los niños, y su interacción con ellos permitía establecer vínculos afectivos positivos, lo cual representa uno de los factores de calidad más relevantes para lograr un desarrollo socio emocional y cognitivo en las edades tempranas como lo establece la literatura.

Pregunta de investigación 4: Características del liderazgo auto percibido de los directivos en las prácticas de enseñanza de los docentes del nivel inicial y primero de básica de la escuela.

Gráfico 3. Autoevaluación de directiva.



Autora: Flor Yáñez (2018)

El liderazgo auto percibido presenta un resultado favorable en aspectos como apoyo parental y familia, comunicación, seguridad, gestión del personal, y el programa educativo entre otros, representando las fortalezas percibidas del directivo, lo que no coincide con la evaluación de percepción de la familia y la evaluación de ambientes realizada por ECERS-R, que presentan oportunidades en aspectos relacionados con familia y personal.

De acuerdo con la autoevaluación relacionada con el apoyo parental y familiar, el directivo se evalúa como excelente con un puntaje de 25, lo que equivale al 100% posible en esta competencia. El directivo señaló que cuenta con habilidades para sostener una buena comunicación con las familias en temas relacionados con las necesidades de sus hijos, sin embargo de acuerdo con los resultados obtenidos en el ECERS – R y la evaluación de los padres, no existen prácticas formales para involucrar a los padres de familia y la comunicación institucional se limita a la relación directa con la educadora.

En los aspectos relacionados con los conocimientos y habilidades en educación, el directivo se percibe como una persona muy bien evaluada con 33 puntos de 35 posibles, equivalentes al 94.3% del total en esta competencia, ya que considera que el personal docente participa de la planificación institucional, sin embargo la evaluación de ECERS-R muestra que este proceso tiene oportunidades de mejora, debido a que las actividades resultaron la dimensión con menor calidad. Lo anterior hace suponer que existe una sobrevaloración de la percepción del directivo.

Por otra parte, el directivo considera que sus conocimientos sobre las prácticas educativas para el desarrollo y su conocimiento sobre las necesidades particulares de los niños en las diferentes etapas de su desarrollo, resultan evaluadas de manera muy buena al calificarse con 93%, lo que no se logró evidenciar debido a que algunas de las actividades observadas presentan oportunidades de mejora.

En relación con sus habilidades organizacionales, el directivo consideró tener fortalezas, en aspectos como el establecimiento de objetivos, cultura organizacional y la situación legal de la institución, además considera que, cuenta con experiencia en la gestión directiva por lo que se autoevalúa con 93.3% del puntaje total posible.

De igual manera, considera acertada su gestión en aspectos como, el trabajo en equipo, la participación del personal, y favorecer un adecuado clima organizacional. En cuanto a sus habilidades de comunicación y el manejo de sus relaciones interpersonales, el directivo refirió que tiene un excelente manejo de sus habilidades interpersonales como el mantener abiertos los canales de comunicación con el personal y las familias, conservando altos estándares de confidencialidad con la comunidad educativa, teniendo el 97.1% de puntos posibles.

En lo relacionado al conocimiento y cumplimiento de las normas legales que se relacionan al cuidado infantil puntuó 28 de 30 posibles, así como el aseguramiento de hábitos saludables y de seguridad, así como el cumplimiento de normas para mantener la higiene y la prevención de enfermedades con puntuación de 29, el directivo se autoevaluó con calificaciones sobresalientes.

Un aspecto en el que el directivo reconoce tener oportunidades de mejora, es el que considera los aspectos tecnológicos, competencias necesarias para ser eficiente y eficaz en la gestión directiva de la institución, donde se autoevaluó con 12 puntos de 20, lo que representa el 60% de puntos posibles. Lo anterior es debido a limitaciones en integrar nuevas tecnologías en la gestión administrativa y pedagógica de la institución.

El directivo reconoce que tiene áreas de oportunidad de mejora en la gestión financiera, y reconoce la necesidad de fortalecer también la participación dentro de juntas comunitarias o redes de apoyo en la comunidad educativa, para mejorar la gestión de la institución.

La directiva autopercebe que tiene varias características favorables para considerar que el liderazgo directivo es un elemento clave de la calidad de la institución. Esto se evidencia en aspectos como dotación de ambientes pertinentes para el aprendizaje, el interés que se observa de mejorar las capacidades de las docentes, crear condiciones para que el personal colabore con la calidad de la institución y hacer esfuerzos por responder a las expectativas de los padres de familia.

Discusión, conclusión y recomendaciones

Discusión

Los resultados obtenidos a partir de las preguntas de investigación planteadas en este estudio, se pueden sintetizar de la siguiente forma:

Con relación a la primera pregunta de investigación, se puede destacar que en su mayoría las percepciones y expectativas que tienen las 44 familias encuestadas sobre el servicio ofertado es muy buena en las 5 dimensiones evaluadas de: espacios físicos interiores, espacios físicos exteriores, trato y cuidado, aspectos del desarrollo y relación familia-centro.

La evaluación general, considerando un promedio de las 5 dimensiones, nos permite ver que el 57,82% de padres de familia percibe como excelente los servicios que reciben de parte del centro, mientras que 37.64% de padres lo consideran como muy adecuado y el 4.89% adecuado. Lo anterior podría entenderse por la estrecha comunicación que mantienen los padres de familia tanto con las docentes como con la directora y la percepción tan favorable que se tiene del trato personalizado y cuidado que reciben los niños, ya que se observa que un 86,36% lo perciben excelente, mientras que la percepción de casi un 70% de los padres sobre los espacios físicos exteriores también es excelente, y un 66.36% ven excelente los aspectos relacionados con el desarrollo de sus hijos, y más además más de la mitad de las familias (57.82%), ven como excelente la relación con la institución mantiene con las familias.

La alta percepción de los padres de familia tanto en relación a los aspectos estructurales como procesuales de la calidad evaluados en las 5 dimensiones de la escala aplicada, es consistente con los resultados encontrados en la evaluación de los ambientes de calidad evaluados a través del instrumento ECER-S que alcanzó una evaluación de 5.42 que se traduce en una buena calidad en aspectos estructurales y procesuales; y concuerda con la evaluación de PICCOLO que alcanzó un promedio total de las cuatro dimensiones, de 39 puntos de 58 posibles, lo que se considera como muy bueno.

La alta percepción de los padres de familia favorece a su participación activa en las actividades que la institución promueve con lo señalan Goodall y Montgomery (2014) cuando argumentan que el compromiso parental surge producto de la percepción positiva que existe cuando interactúan los padres y la escuela.

Si se observa la evaluación de la percepción de los padres de familia, el factor evaluado con mayor puntuación fue la percepción del buen trato hacia sus hijos, donde se observa que el 86.36% lo perciben como excelente y el 13.64% como muy adecuado, lo que coincide con lo observado por medio del instrumento de PICCOLO cuyo resultado más alto fue el alcanzado en la dimensión de afecto con 11.33 de 14 posibles y el resto de las dimensiones de aliento, enseñanza y receptividad evaluadas favorablemente.

Acorde a Martínez et al. (2016) la evaluación del cuerpo docente debe enfocarse en la mejora de la práctica de enseñanza, tomando en cuenta las características individuales de cada niño de forma que se reciba una educación de calidad durante la primera infancia, lo anterior coincide con lo que se observa en la evaluación de las docentes quienes están enfocándose en atender las necesidades particulares de los niños y esto puede explicar la favorable percepción de las familias. En la escala ECERS-S se identifican a las actividades

dentro del salón como aquella que tiene más oportunidades de mejora, lo cual está estrechamente ligado a las prácticas de enseñanza.

Para los padres de familia poder identificar los progresos que hacen sus hijos en áreas que ellos consideran relevantes les resulta satisfactorio. Particularmente se observó que la subdimensión “independencia”, evaluada dentro de la dimensión de progreso del niño, se percibe una gran aceptación al trabajo realizado por la escuela, lo cual concuerda con las ideas de Van de Velde (2016). El fomentar la creatividad, cooperación e independencia son criterios básicos de una educación de calidad.

Según Cleveland, Susman y Halle (2013), los padres suelen dar más importancia al entorno físico y las habilidades de los educadores, y bajo este sentido, la percepción de los padres de familia acerca del centro educativo es muy positiva. Coincide la percepción de los padres con la dimensión espacio-mueble evaluada mediante el ECERS-S, sin embargo, aun cuando a nivel general obtuvo un puntaje adecuado, ha quedado en evidencia la importancia de equipar los rincones determinados por el Mineduc, además de incorporar material propio para las edades de cada salón, pueden ser piñones, libros mágicos u otro tipo de recursos especializados y dirigidos al desarrollo de habilidades y destrezas en los niños.

De acuerdo con Gemma Paniagua (2013), no solo es importante que los niños tengan ambientes ricos en interacciones con sus educadores en los centros infantiles; sino que es necesario favorecer a un ambiente enriquecido en el hogar, pues es donde transcurren la parte más importante de su vida. Por lo anterior, los programas de atención a la primera infancia deben fomentar las interacciones padres-hijos y el fortalecimiento de prácticas de crianza saludables, el juego y una atención oportuna a las necesidades de sus hijos, todo esto solo se puede lograr cuando se logra una percepción positiva de la familia con respecto a la calidad del centro y la comunicación que mantiene la institución como en este caso.

Por otra parte, la evaluación de la percepción de los padres deja ver que existen algunas oportunidades de mejora en aspectos estructurales de la calidad, en la dimensión de espacios físicos interiores específicamente con la relación a la limpieza y la infraestructura de baños, la cual obtuvo la valoración más baja, así como en la dimensión de los espacios físicos exteriores, particularmente en relación a los juegos en el exterior, los cuales fueron calificados como poco adecuados por el 2,17% de la población.

Acorde a Van de Velde (2016), uno de los criterios de la calidad educativa más relevantes para favorecer la creatividad en los niños es el de los ambientes o escenarios interiores y exteriores. En la evaluación realizada a través de ECERS-R se observa coincidencia con lo que los padres de familia observan y dejan ver en la evaluación. La mala adecuación de juegos para la edad, la limpieza en los corredores y baños del centro educativo son un aspecto que requiere una cercana observación de parte de las autoridades de la escuela, para mejorar la calidad estructural y mejorar la percepción de las familias.

Una mejora sustancial o adecuación en estos escenarios tendría un impacto en la percepción de los padres de familia, fortaleciendo la imagen que tienen acerca de los servicios prestados por la escuela, teniendo presente que este factor estructural de la calidad es importante (Pérez, 2005).

Según Acuña y Pons (2016), es importante contar con condiciones óptimas en las instalaciones del centro, servicios básicos y uso de tecnologías que mejoren el resultado del proceso de aprendizaje, esto es lo que se conoce como infraestructura y equipamiento y que la literatura denomina como factores estructurales de la calidad. Aún cuando en la escala ECERS-S obtuvo una puntuación alta, de manera cualitativa se identificaron aspectos que requieren de una mejor adecuación, tanto para aumentar el número de actividades disponibles como en cuanto a aspectos de mantenimiento y aseo.

La segunda pregunta del estudio que hace referencia al nivel de interacciones entre educadora y niños en las aulas del centro educativo fue explorado a través de la escala PICCOLO. A nivel general, los resultados de los salones primero de básica, inicial I e inicial II obtuvieron puntuaciones relativamente altas, siendo la dimensiones de afecto y enseñanza las más altas, alcanzando un total de 39 de 58 puntos posibles, lo que es muy favorable y muestra que la institución ofrece orientaciones a las docentes en como favorecer las interacciones lo que tiene un impacto positivo en el desarrollo socio emocional que en las edades tempranas es fundamental para un desarrollo armonico en los niños.

La evaluación con PICCOLO muestra que los factores procesuales de calidad son muy similares entre las 3 aulas, pero en Inicial 1 que atiende a los niños más pequeños, resultó con el valor total más alto con 41 de 58 posibles, en este sentido la literatura señala que en la primera infancia es fundamental favorecer vínculos afectivos sanos, procurar la sensibilidad de parte de las docentes, y responder de manera oportuna a sus necesidades, para lograr un desarrollo armónico e integral en los niños.

Para Geddes (2006), el aspecto afectivo dentro de las interacciones con el docente es elemental para estudiar el comportamiento de alumnos dentro del aula, en relación a esto Morales (1998) agrega que la percepción que tienen los niños sobre el docente va a definir el tipo de interacción que mantengan, haciendo hincapié en la importancia de manejar una adecuada comunicación y comportamiento. Considerando ambos conceptos se puede indicar que un educador debe saber comprender los momentos dentro del aula para adecuarse a estos. Morales (1998) afirma que un estilo permisivo o autoritario no favorecen a la interacción entre educadores y educandos. Se debe de tener una postura intermedia, lo cual se consigue mediante el conocimiento y manejo de grupo, para así tener la capacidad de saber identificar cómo y cuándo puede avanzar en las enseñanzas diarias en el salón, sin ser estacionaria, permisiva o excesivamente exigente.

De acuerdo con la evaluación en PICCOLO en relación a la dimensión de enseñanza que alcanzó un 62,5%, del puntaje alcanzable, se presenta una oportunidad de mejora particularmente en aspectos relacionados con el sugerir actividades pertinentes, en relación a lo evaluado por el ECERS-R y, como lo argumenta Escobar (2015), orientar los esfuerzos docentes hacia la flexibilidad pedagógica, es decir, adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con las necesidades particulares de los niños y atendiendo a la diversidad de estilos de aprendizaje de los niños. Es necesario mencionar que el ECERS-S arrojó como resultados un nivel de calidad buena en cuanto a las rutinas de cuidado y factores de lenguaje y razonamiento, por lo cual se refuerza la idea de la importancia de conocer las características particulares de los niños y responder a las necesidades de estos, siendo esto clave durante las prácticas de docencia.

Comparando los resultados de PICCOLO en las tres aulas evaluadas, se destaca que en el aula de inicial I, los valores de afecto, receptividad y aliento fueron evaluados de manera sobresaliente, sin embargo, en el factor de enseñanza, alcanzó la puntuación más baja. Por otra parte, en particular el factor de aliento presenta una diferencia notoria entre las aulas evaluadas, ya que mientras que en el aula de Inicial I fue valorada alta, en los salones inicial II o primero de básica fue la menor puntuada.

La buena puntuación alcanzada en el factor de aliento en el aula de inicial I se explica según Escobar (2015), debido a que la docente brinda la justa relevancia a las acciones de los niños, conoce a su grupo, por ende conoce la medida justa de motivar y apoyar a los niños para que realicen actividades destinadas a desarrollar destrezas y habilidades, facilitando así el aprendizaje, esto resulta un tanto diferente a lo que sucede en los otros salones, donde las docentes enfocan sus clases hacia el cumplimiento de los planes diarios en clase.

De acuerdo con lo que sabemos de la calidad, unas interacciones positivas como las que se observaron en la evaluación de PICCOLO, tiene un impacto favorable en la calidad de los aprendizajes y un sano desarrollo de los niños. En este caso los resultados de PICCOLO muestran una consistencia con relación a lo evaluado a través de ECERS-R en la dimensión de interacciones que alcanzó la puntuación más alta con un 6.73% y también con relación a la percepción de las familias.

Con relación la tercera pregunta de estudio sobre la calidad (estructural y procesual) de los ambientes de aprendizaje en el Centro Infantil evaluada con la escala ECERS-R, cuyo promedio fue 5.42/7, se destaca que de acuerdo con lo evaluado en las tres aulas, la institución tiene un nivel de calidad adecuado o bueno; lo que contrasta con el resultado de la evaluación realizada en 2013 publicada dos años después, realizada por el BID, a una muestra amplia de centros infantiles en todo el país que reflejó una calidad muy baja principalmente por los factores procesuales que por el contrario en esta caso resulta evaluada sobresaliente.

ECERS- R aplicado en la institución deja ver que los factores procesuales como son las interacciones (6.73) y lenguaje y razonamiento (6.33), fueron valorados con una alta calidad, lo que coincide con los resultados analizados de la evaluación con PICCOLO, y es consistente también con la percepción de las familias, mientras que los factores estructurales de la calidad, como la estructura del programa (6.33) y las rutinas de cuidado (6.13), son las dimensiones mejor evaluadas, lo que explica el nivel de calidad alto alcanzado por la institución.

Por otra parte, la evaluación de ECERS-R permitió identificar áreas de oportunidad de mejora en la dimensión de actividades que alcanzó un 2.2, debido a la falta de actividades basadas en el juego en donde el niño tenga la oportunidad de manipular, explorar y jugar con materiales diversos. Para brindar una mejor perspectiva de este aspecto, Peralta (2012)

subraya que la pertinencia y relevancia de las actividades son criterios para determinar una adecuada calidad curricular. En el caso de nuestro estudio, se encontró que hacen falta considerar actividades de arena y agua, así como de juego libre lo que explica la baja puntuación en este aspecto. Las mejoras en los aspectos físicos en la institución deberán contemplar espacios para propiciar actividades de arena y agua.

Durante la evaluación se estableció que las actividades que se realizan en el Centro Infantil consideran la combinación de actividades de motricidad fina, movimiento y arte, las cuales han dado un buen resultado de acuerdo con la percepción de los padres acerca del progreso de sus hijos, sin embargo, se encontró una ausencia de actividades relacionadas a ciencia, uso de televisión o computadoras, así como arena y juego dramático.

Es evidente que se necesita enriquecer el tipo de actividades que se llevan a cabo dentro y fuera del salón de clases. Al respecto, Pérez (2005) manifiesta que un Centro infantil de calidad requiere de un currículo integral, pertinentes y con actividades de juego basado en el interés del niño para conseguir calidad educativa y lograr aprendizajes. Entre las posibles tecnologías que pueden agregarse se encuentra material didáctico audiovisual, para lo cual se puede hacer uso de proyectores dentro del salón, evitando así el desplazamiento continuo hacia áreas de computación.

El centro cuenta con los respectivos rincones de aprendizaje como lo propone el MINEDUC (2016) en la propuesta curricular en Ecuador, mismos que son dirigidos a potenciar los intereses y capacidades de los niños. Los rincones observados en la evaluación estaban orientados a actividades como pintura, dibujo, lectura, el hogar y juego de roles. De acuerdo con la información que se recogió durante la evaluación, el centro estaba por activar los rincones de gimnasio y de música, los cuales van a enriquecer la variedad de actividades

disponibles para los niños, lo cual favorece en el desarrollo de habilidades especialmente motoras.

La dimensión de los padres de la institución, evaluada con ECERS-R, fue la segunda de mayor oportunidad de mejora, después de la dimensión de actividades, alcanzando niveles de 4, coincidiendo con la percepción de las familias en relación a la necesidad de mayor participación e información con relación a sus hijos por parte de la institución. Cabe señalar que de acuerdo con lo que sabemos, en las edades tempranas es fundamental involucrar a las familias y apoyarles en su formación para que puedan apoyar las estrategias de abordaje de la institución con los niños como un factor importante de calidad.

Según Risopatrón (1991), las necesidades sociales son transmitidas principalmente por los padres, por lo que responder a estas necesidades es un aspecto valorado muy positivamente por parte de las familias del centro educativo y conlleva a generar una percepción más positiva en lo que se refiere a los servicios de calidad en la educación y calidad de la educación.

Por otra parte, se destaca que la dimensión de personal representa la otra área de oportunidad muy relevante para elevar la calidad de la institución, que hace pensar en la necesidad de considerar planes de formación, capacitación, supervisión y acompañamiento hacia las tres docentes, para elevar la calidad.

Por último, la cuarta pregunta del estudio que considera la evaluación del liderazgo ejercido por los directivos de la escuela evaluado mediante el Self Assessment for Child Care Administrators, se observa una autoevaluación alta.

Según Castillo (2009), un líder educativo prioriza las acciones de enseñanza, inspirando confianza y estimulando el crecimiento en sus docentes. Promover la autonomía es parte importante del líder educativo, la dirección del centro educativo se percibe como el tipo de

líder que sabe guiar a su comunidad educativa, mantiene una relación excelente con los padres de familia y personal docente, además, utiliza sus conocimientos y experticia en la educación para fortalecer la enseñanza.

Tomando en consideración los resultados del instrumento, se cumple con lo que MacBeath, Swaffield y Frost (2009) denominan liderazgo para el aprendizaje, una persona que fomenta condiciones favorables dentro del centro educativo, haciendo uso del diálogo como herramienta para implantar la visión de la institución en el cuerpo docente. Acorde a lo mencionado por Leithwood et al. (2006), se indica que la dirección del centro educativo percibe que cumple con los 4 criterios para ejercer prácticas de liderazgo exitosas, con especial atención en el establecimiento de condiciones de trabajo, planificación y toma de decisiones.

La directiva autopercibe un bajo conocimiento en herramientas tecnológicas así como afirma que no mantiene estrechas relaciones con las instituciones educativas cercanas a su ubicación, lo cual significa una oportunidad para conocer y comprender las expectativas y opiniones que tienen los centros educativos sobre las aptitudes y actitudes de los niños que pasan por los salones de inicial y primero de básica.

El liderazgo orientado al aprendizaje facilita la toma de decisiones para mejorar las interacciones de los docentes y permite que exista una adecuada retroalimentación acerca de aquellas particularidades dentro de la enseñanza que deben ser trabajadas de mejor manera, esto conlleva a que los padres de familia perciban una institución dedicada y comprometida en la educación de sus hijos, quienes adquieren conocimientos adecuados y acordes a su edad.

Continuando con el análisis, es importante que la comunicación entre quienes integran la comunidad educativa y el grupo directivo de la institución se mantenga de manera fluida,

aspecto que se favorece en la institución considerando que la institución mantiene una política de puertas abiertas, y los padres de familia suelen mantener comunicación diaria con las docentes y con la directora, quien además es fundadora de la escuela.

Otro aspecto relevante de lo valorado del liderazgo es la cercanía de la directora con las docentes y por lo tanto se observa que se mantienen espacios de retroalimentación y comunicación interna que favorece a un clima laboral positivo y permite identificar oportunidades de mejora y la toma de decisiones de manera oportuna.

La evaluación de liderazgo parece consistente con lo evaluado a través de ECERS-R, PICCOLO y la evaluación de percepciones de padres, toda vez que se reconoce que un estilo de liderazgo como el que se percibió es un factor clave de la calidad en las instituciones pues es el estilo de liderazgo el que favorece a la construcción de una cultura de calidad enfocada en los resultados de los aspectos clave y permite mantener equipos de trabajo comprometidos y padres de familia más involucrados.

De acuerdo con todo lo anterior, se puede decir que los resultados alcanzados a través de los diferentes instrumentos presentan resultados consistentes que favorecen a la confiabilidad de la evaluación y permite concentrar los esfuerzos de mejora en aspectos puntuales que se detectaron.

Conclusiones

A través de este estudio se ha podido conocer el nivel de calidad en sus aspectos estructurales y procesuales de una Escuela de Educación Básica ubicada en el cantón Quevedo de la provincia de Los Ríos.

Los resultados del presente estudio son muy valiosos para la institución, ya que permiten identificar dónde están los problemas de calidad, cuales son las prácticas docentes que

pudieran ser contrarias a lo que la literatura nos indica sobre la calidad, nos permite además enfocar la mirada en aspectos críticos de la calidad, como son las interacciones de la docente con los niños y la manera en que favorece las interacciones entre niños, siendo dos aspectos que van mas allá de la calidad estructural.

El estudio también nos permitió analizar cómo es el ambiente del aula y de los espacios físicos exteriores de la institución para entender que estos deben ser planteados desde una perspectiva centrada en el niño y particularmente pensadas en como el juego y la interacción con el ambiente pueden ser significativas para su desarrollo y su aprendizaje.

También ha permitido identificar el nivel de competencias de las docentes, su conocimiento del currículo para entender otros aspectos relacionados con su tarea pedagógica, como es la manera de planificar las actividades, de seleccionar contenidos, de organizar los espacios, de dirigirse a los niños, de brindar apoyo a los niños y orientar a sus padres.

Como se ha descrito, no solo se analizó de manera general la calidad de los ambientes con ECERS-R, sino también a través de PICCOLO que evalúa las interacciones que tienen las docentes con los niños. Otro aspecto de la calidad analizado en el estudio fue el liderazgo del equipo directivo a través de un ejercicio de autoevaluación y desde luego cruzando estos resultados con lo evaluado con los instrumentos antes mencionados. Este aspecto de la evaluación se consideró relevante, toda vez que la literatura señala que este puede fortalecer la cultura de calidad de la institución, en un marco de valores y principios que den identidad a toda la comunidad educativa.

A su vez, para analizar la percepción de las familias con relación a la calidad de los servicios que la institución ofrece y la consistencia entre los resultados de evaluación de la calidad a través de ECERS-R y PICCOLO, se aplicó un instrumento que recoge la percepción

de las familias en relación a los factores clave de satisfacción de los padres y los factores que ECERS-S evalúa.

Todo lo anterior, ha permitido identificar las fortalezas y oportunidades de mejora de la institución para enfocar sus esfuerzos de mejoramiento de la calidad en aspectos críticos que puedan realmente garantizar que la calidad pueda ser mejorada sustancialmente en el corto plazo.

En este apartado se presentan los aspectos más relevantes encontrados a partir de este diagnóstico, como se menciona a continuación:

El resultado global de la evaluación de la calidad realizado en tres aulas por medio del ECERS – R, fue de 5,42 lo que se considera buena de acuerdo con la escala. Esto es un aspecto positivo si se lo compara con los resultados de la evaluación de la calidad realizados por el BID en 2015, cuyo promedio alcanza un nivel de 2, que es insuficiente.

Continuando con las fortalezas principales de la institución se tiene a los factores de: interacciones, rutinas de cuidado y, lenguaje y razonamiento. Estos resultados concuerdan con la evaluación de la calidad de las interacciones adulto-niño valorada a través de PICCOLO, y al mismo tiempo coincide con la percepción de las familias sobre el trato y cuidado que reciben sus hijos. Otras dos fortalezas son dos aspectos estructurales como son la estructura del programa, y los espacios físicos de la institución. Lo anterior es muy relevante, por lo que significa el impacto de la calidad por los factores procesuales.

Una vez comunicadas las fortalezas, se presentan a las principales áreas de oportunidad, las mismas que están relacionadas con los factores procesuales propios de las actividades en el aula, así como con la relación con la familia. En el primer aspecto, se pone en evidencia la necesidad de revisar los contenidos de la planificación pedagógica, su pertinencia acorde con la edad del niño, así como con el interés del niño y su manera de aprender a partir del juego y

la interacción con su ambiente. En el segundo aspecto, es importante mejorar los procesos de relación con las familias, esto es tanto al acompañamiento que se les brinda así como el involucramiento de la familia con las actividades en el aula.

La calidad de las interacciones adulto niño evaluadas por PICCOLO en el centro educativo representan el factor de calidad más importante de la institución en particular sus fortalezas están en los factores de afecto y receptividad. Esto indica que las interacciones con los niños son afectivas y que la manera en que ellas responden a las necesidades e intereses de los niños y su manera de dirigirse a ellos es positiva, esto coincide con lo que los papas perciben según lo evaluado.

Entre las áreas de mejora detectadas al evaluar las interacciones entre docente y niños está el factor de enseñanza y el de aliento. El primer aspecto se relaciona de cerca con el área de oportunidad detectado por medio de ECERS-R en relación a las actividades, que muestra que es necesario revisar y mejorar para transformar la mirada con relación a la metodología de enseñanza considerando que el juego y la interacción con el entorno es la forma en que el niño aprende. Y con relación al segundo aspecto a mejorar, es claro que la formación y acompañamiento a la docente permitirá mejorar la manera de brindar soporte y aliento a los niños.

El liderazgo directivo del centro educativo tiene una autopercepción muy positiva. Fue evidente que el ser fundadora y directivo durante tantos años, ha favorecido en la construcción de una cultura organizacional que se traduce en prácticas del personal, basadas en el buen trato y el afecto a los niños y la cercanía con las familias.

A través del instrumento y en concordancia con el diálogo sostenido con la directora a lo largo del proceso, se encontraron como fortalezas de la líder: apoyo parental y familiar, gestión del talento humano, seguridad y cumplimientos de los lineamientos normativos,

comunicación y programación educativa, aspectos que de acuerdo con la evaluación de la calidad de los ambientes de aprendizaje evaluados a través de ECERS-r, son consistentes.

Una vez establecidas las fortalezas, entre las áreas de oportunidad más visibles que la líder debe mejorar sustancialmente están: el manejo de la tecnología, los aportes profesionales y la gestión financiera; aspectos que pueden ser mejorados en el corto plazo a medida que vayan adquiriendo equipos tecnológicos y se fortalezcan los conocimientos así como su utilización de los mismos.

Para validar los resultados de la evaluación de la calidad de la institución que se realizó desde diferentes perspectivas, se evaluó la percepción de los padres de familia y se encontró que estos tienen una valoración muy alta de la calidad de los servicios que reciben sus hijos. El 95,5% de los padres de familia tienen una percepción muy favorable, siendo la dimensión de trato y cuidado la mejor percibida, luego lo relacionado con el logro en sus hijos, y como tercer aspecto, los aspectos relacionados con la calidad de los espacios físicos, principalmente los exteriores.

Los padres de familia perciben que la relación con el centro es una de las principales oportunidades de mejora, particularmente con lo relacionado con la formación de estos, así como también consideran que lo relacionado con factores estructurales como limpieza, baños adecuados a la edad y juegos en el exterior de acuerdo con la edad de los niños también pueden mejorar sustancialmente.

Finalmente, cabe destacar que la calidad observada en la institución a través de las tres aulas diferentes (Inicial 1, Inicial2 y 1º Básica) fue en términos generales muy parecida, lo que pone de manifiesto que existe una uniformidad que se explica por la influencia del estilo de liderazgo que se observó, y que en algunos casos se observó ligeras diferencias en el desempeño de la docente de Inicial 2 en aspectos relacionados con la enseñanza, receptividad

y el aliento, pero dichas diferencias no eran determinantes como para mostrar un desempeño de baja calidad. Por ejemplo se observó que las docentes de estas dos aulas, mostraron una mayor cantidad de actividades enfocadas en la enseñanza pertinente, conocen mejor las características de los niños y ajustan las demostraciones de aliento en base a sus criterios.

Como último punto, la LOEI y UNESCO comparten el criterio de sentido de pertenencia como materia relevante dentro de la educación de calidad y en el caso de la escuela se considera que mantienen una conexión adecuada con la comunidad, fomentando la apropiación de elementos culturales, festivos y folclóricos propios del entorno donde crecen los niños.

Recomendaciones

Por último, se ofrecen recomendaciones tanto para la institución cuya calidad educativa fue evaluada, las mismas que le permitirán definir planes de mejora, pero también recomendaciones más generales para ser consideradas por quienes están involucrados en la prestación de servicios educativos privados o públicos, que además tienen el interés de mejorar la calidad de sus servicios y también orientaciones a quienes estudian estos temas por interés académico o investigativo, o bien para diseñar políticas y normativas que mejoren la calidad de la educación.

Como fue planteado al inicio de este estudio, se espera que el análisis de resultados, reflexiones sobre el cruce de resultados encontrados, y conclusiones sean un aporte no solo para la institución objeto del estudio sino para toda aquella persona interesada en seguir estudiando sobre la calidad en la educación temprana porque es clave para el desarrollo infantil temprano y porque esta etapa es la que prepara los cimientos para que los niños aprendan posteriormente.

Entre las recomendaciones que se hacen a partir de lo encontrado por medio de este estudio se propone diseñar un proceso de acompañamiento docente, que permita asegurar que la planificación docente tenga un proceso que recoja las necesidades e intereses de los niños, la definición de contenidos pertinentes a la edad del niño sobre todo considerando el juego, el arte en todas sus expresiones y la lectura de cuentos en edades tempranas. Para esto, se debe tomar en cuenta las áreas específicas en la que se identificaron oportunidades de mejora y hacer una devolución a nivel general e individual con las docentes.

Una vez se haya otorgado las herramientas para los docentes, implementar un proceso de evaluación de desempeño basado en la propuesta de PICCOLO, para valorar las interacciones que mantienen con los niños, para asegurar que aspectos como el aliento, la enseñanza, la receptividad, el afecto y otros aspectos importantes se realicen de manera adecuada. Además este proceso debe incluir retroalimentación continua y estímulos a los docentes para mejorar.

En base a las percepciones y adecuaciones actuales, se sugiere rediseñar los espacios o ambientes del aula y de los espacios exteriores al aula para asegurar que estos sean apropiados a la edad e interés del niño, asegurando los espacios sean seguros, amigables y pertinentes para que el niño interactúe con materiales, y una variedad de rincones para potenciar su interacción y por lo tanto su aprendizaje.

Fortalecer las rutinas de cuidado, aseo y demás actividades para mejorar hábitos de vida saludable como alimentación e higiene preventiva.

Se considera necesario fortalecer la relación con la familia e involucrarlos en actividades en la institución de manera anticipada y organizada. Además, producto de esta relación los padres pueden llegar a conocer las actividades a emplear con sus hijos en casa para estimular el aprendizaje, motivar al estudio, fomentar la lectura y por último, facilitar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Considerando los resultados del ECERS-S, se deben realizar algunas actividades de mantenimiento de los espacios físicos, principalmente con relación a los baños para los niños, así como los espacios exteriores de juego, contar con más y mejores materiales didácticos en el aula. Por último, asegurar la higiene y limpieza de las instalaciones.

En el aspecto del liderazgo, es necesario fomentar y fortalecer la comunicación e intercambio con instituciones educativas locales, nacionales e internacionales, para compartir prácticas que les permita continuar en un proceso de mejora continua. Participar de foros de discusión establecidos tanto por los distritos educativos o instituciones particulares tendrá como efecto de formar parte de una comunidad educativa con intercambio de información, que compartan valores culturales y la misma preocupación por mejorar la calidad de las instituciones.

Si bien los padres de familia se perciben como involucrados en la enseñanza de sus hijos, el promover la evaluación de aprendizajes de los niños involucrando a los padres de familia les otorgará el conocimiento para que puedan identificar posibles rezagos de manera temprana e intervenir de manera temprana.

Promover la evaluación de la calidad de los procesos y servicios de manera periódica a través de instrumentos como ECERS-R, PICCOLO, la evaluación de liderazgo y la aplicación de encuestas de satisfacción de las familias para promover una gestión de la calidad que le permita aprender a la institución de manera permanente y mejorar continuamente, no solo en la escuela sino en toda institución que requiera de una evaluación y diagnóstico de la calidad de sus servicios educativos.

En materia de calidad de la educación, nuestro país necesita generar conocimiento que pueda ser aplicado por los centros educativos. Se recomienda continuar con la producción de contenido científico para generar información contextualizada que funcione como materia de

comparación tanto interna como regional, para poder establecer criterios realistas y alcanzables de calidad en la educación.

Finalmente, a través de la promoción de prácticas de evaluación de la calidad a nivel de la región, conseguir elevar la calidad de todas las instituciones públicas y privadas que ofrecen servicios educativos en la primera infancia, en base a esto promover políticas y normativas enfocadas en la formación, evaluación y adecuación continua, importantes para que tanto personal docente, como administrativo cuenten con herramientas, conocimientos, buenas prácticas que puedan ser percibidas por padres y comunidad educativa en general. Entre las principales prácticas se encuentra la creación de circuitos donde se intercambien las fortalezas y debilidades que cada centro educativo ha identificado, lo cual sirve como base para adecuar los contenidos en función a las demandas del sistema educativo.

Bibliografía

- Acuña, L., y Pons, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), 155-174. Obtenido de <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v12n2/2226-4000-riics-12-02-00155.pdf>
- Aguilar, B. (Mayo de 2010). *OAS*. Obtenido de Evaluación y monitoreo de la calidad de la atención a la primera infancia : retos y desafíos: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/367/4%20Presentacion%20Bernardo%20Aguilar%20CENDI.pdf>
- Alcalay, L., Milicic, N., Torreti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. *Psykhe*, Vol.14. n°2, 149-161. Santiago, Chile
- Blanco, M. R. (2005). La Educación De Calidad Para Todos Empieza En La Primera Infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33.
- Blanco, Umayahara, y Reveco. (Agosto de 2004). *UNESCO*. Obtenido De Participación De Las Familias En La Educación Infantil Latinoamericana.
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo Y Su Papel En La Mejora: Una Revisión Actual De Sus Posibilidades Y Limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Editorial Paidós
- Calvo. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación* (cuarta ed.). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Castillo, R. (2009). Liderazgo docente en el aula. *FIMPES*, 42-52.

- CEPAL. (2015). *Panorama Social de América Latina*. Santiago: ONU.
- Chaves, A. (2004). Hacia una educación infantil de calidad. *Educación*, 28(1), 55-69.
- Corthorn, C. & Pérez, L.M. (2005). Educación de Calidad para nuestros hijos: Guía de apoyo para la familia. Santiago de Chile: MINEDUC – UNICEF
- del Carpio Ayala, S. M. (Septiembre de 2015). Pensar El Espacio De Aprendizaje: Análisis De La Función Y Uso Del Espacio De Un Aula. Barcelona, España.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 99.
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad, "Nuevas tecnologías y comercio electrónico"*(8).
- Feuerstein, R. (1991). Mediated Learning Experience: A theoretical Review. En Feuerstein, Klein, y Tannenbaum, *Mediated Learning Experiencie: theoretical, psychosocial and learning implications* (págs. 3-51). London: Freund Publishing House.
- Flamey, G. y Pérez, L.M (2005). Participación de los Centros de Padres en la Educación. Ideas y Herramientas para Mejorar la Organización. Publicación UNICEF
- Fundación Carvajal. (2014). *Lenguajes y ambientes de lectura. Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia*. Colombia.
- García-Chato, G. I. (2014). Ambiente de aprendizaje: Su significado en educación. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 64.
- Geddes, H. (2006). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.

- Gordillo, M., Ruíz, M., Sánchez, S., y Calzado, Z. (2016). Clima Afectivo En El Aula: Vínculo Emocional Maestro-Alumno. *Psicología, Ciencia Y Profesión: Afrontando La Realidad*, 195-202.
- Herrera, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-9.
- Ibáñez-Salgado, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*, 14(3), 454-474.
- Iglesias, M. L. (2008). Observación y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y Variables a Considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Kotliarenco, M. A., y Cortés, M. (2001). Importancia del rol de los padres como principales educadores de sus hijos e hijas.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. .
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership . *School Leadership and Management*, 27-42.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el territorio*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Loughlin, C., y Suina, J. (1987). *El ambiente de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- MacBeath, J., Swaffield, S., y Frost, D. (2009). Principled narrative. . *International Journal of Leadership in Education*, 223-237.

- Martínez, G., Martínez, I., Guevara, A., y Valles, M. (Julio-Diciembre de 2016). El Desempeño Docente Y La Calidad Educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Ministerio de Educación. (11 de Marzo de 2014). Currículo Educación Inicial 2014. *Currículo Educación Inicial 2014*. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Construyendo nuestros espacios de aprendizaje: Guía general para la creación activa, participativa y ecológica de “ambientes inclusivos de aprendizaje” (AIA)*. Quito.
- Morales. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.
- Moreno, A., y López de Maturana, S. (2015). Ambientes educativos escolares: Una investigación sobre la propensión a aprender en jardines infantiles chilenos. *Estudios Pedagógicos*, 169-180.
- Mustard, F. (2006). Desarrollo Infantil Inicial: Salud, Aprendizaje, Y Comportamiento A Lo Largo De La Vida. En F. Mustard, M. Young, y M. Manrique, *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década* (págs. 85-107). Memorias Foro.
- ONU. (2015). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Obtenido de PNUD: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Oviedo, G. (2004). La Definición Del Concepto De Percepción En Psicología Con Base En La Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*(18), 89-96.
- Peralta, M. (2012). La calidad en la educación infantil. En M. Peralta, *una pedagogía de las oportunidades*. Santiago: Andrés Bello.
- Pérez, L.M., Bellei, C., Raczynski D., & Muñoz, G. (2004) ¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas Efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile: UNICEF. De Bruin, A.

- & Krol, B. (Ed.). (2003). *Family literacy. From theory to practice*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Pérez, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*(8), 11-33. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600801.pdf>
- Presidencia de la República del Ecuador. (30 de Marzo de 2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Pichincha, Ecuador.
- RAE. (10 de Octubre de 2018). *RAE*. Obtenido de RAE: <http://lema.rae.es/drae2001/srv/search?id=th6fUJ0TbDXX2Xc9jAuL>
- Reveco, O., y Mella, O. (1999). *Impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica*. Santiago: Serie Documentos de Estudios N° 4.
- Rinaldi, C. (2009). El ambiente de la infancia. En R. Children, y D. A. Center, *Niños, espacios y relaciones: Metaproyecto de ambiente para la infancia* (págs. 114-120). Buenos Aires: Red Solare de School of Art and Communication.
- Risopatrón, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago: UNESCO.
- Robinson, V. M. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australia: Australian Council for Educational Leaders.
- Román, E., y Herrera, J. (2009). *Enseñar y aprender en la Sociedad del Conocimiento: el trabajo independiente y la labor del tutor una alternativa para su concreción*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 1.
- Romo, V. (2012). Espacios educativos desafiantes en educación Infantil. *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*, 141-145.

- Schady, N. (2011). *Desarrollo en primera infancia: Retos para el Ecuador Estudio longitudinal 2003-2008*. Quito: BID. Recuperado el Octubre de 2018, de <https://www.slideshare.net/miesinfaec/ecuador-mies-final>
- Stoll, L., y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*.
- UNESCO. (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos. *Conferencia Mundial de Educación para Todos*. Jontiem: UNESCO/París.
- UNESCO. (Agosto de 2004). *UNESCO*. Obtenido de Participación De Las Familias En La Educación Infantil Latinoamericana: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>
- UNESCO. (Septiembre de 2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Obtenido de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- Van de Velde, H. (enero de 2016). *Apuntes sobre Calidad Educativa... ¿Cuestión de producto y/o de proceso?* Obtenido de Abacoenred: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/2-Apuntes-sobre-Calidad-Educativa-2.pdf>
- Viveros, P. (2015). *Ambientes de aprendizaje. Una opción para mejorar la calidad de la educación*.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales*, 123-148.
- Wertheimer, M. (1912). Estudios experimentales sobre la visión del movimiento. *Zeitschrift der Psychologie*, 161-265.

Anexos

Anexo 1 - PICCOLO

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

Afecto					
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 al 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 afecto =		

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	0	1	2

		que el niño juegue de forma poco usual con o sin juguetes.			
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 receptividad =		

Aliento					
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 hace, incluso con entusiasmo silencioso, como por ejemplo, da palmaditas, asiente con la cabeza, sonríe o hace preguntas al menor en cuanto a las actividades.	0	1	2
			Total de aliento =		

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 sugiere 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 repite 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 participa 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 enseñanza =		

Anexo 2- Escala de Calificación del ECERS

Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana – Revisada
Thelma Harms, Richard M. Clifford, y Debby Cryer

Observador: _____ Código del observador: _____ Fecha de la observación: ___/___/___
Centro/Escuela: _____ Código del centro: _____ El número de niños con discapacidades identificadas: _____
Sala: _____ Código de la sala: _____ Marque el/los tipo(s) de discapacidad: física / sensorial cognitiva / lenguaje social / emocional otro: _____
Maestro(s): _____ Código del/de los maestro(s): _____ Fechas de nacimiento de los niños matriculados: El menor ___/___/___ El mayor ___/___/___
Número de miembros del personal presentes: _____ Hora en que comenzó la observación: ___:___ AM PM
Número de niños matriculados en la clase: _____ Hora en que terminó la observación: ___:___ AM PM
El máximo de niños que el centro permite a la vez: _____
El máximo de niños presentes durante la observación: _____

ESPACIO Y MUEBLES									
1. Espacio interior	1	2	3	4	5	6	7	Notas:	
S N	S	N	N	N	S	N	S	N	
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>						
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>						
1.3 <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>							
1.4 <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/>								
	3.5 <input type="checkbox"/>								
2. Muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7		
S N	S	N	N	N	S	N	S	N	
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>						
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>						
	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>							
3. Muebles para el relajamiento y confort	1	2	3	4	5	6	7		
S N	S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>						
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>						
		5.3 <input type="checkbox"/>							
4. Organización de la sala de jugar	1	2	3	4	5	6	7	Notas:	
S N	S	N	N	N	S	N	S	N	
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>						
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>						
	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/>						
	3.4 <input type="checkbox"/>								
5. Espacio para la privacidad	1	2	3	4	5	6	7		
S N	S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>						
	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>						
6. Exhibiciones relacionadas a los niños	1	2	3	4	5	6	7		
S N	S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>						
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>						
		5.3 <input type="checkbox"/>							

24. Juego dramático 1 2 3 4 5 6 7 Notas: S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/>	A. Calificación de la Sub-escala (Items 19 - 28) ____ B. Número de ítems calificados ____ Puntaje promedio para ACTIVIDADES (A + B) ____
INTERACCIÓN -	
25. Naturaleza/ciencia 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/>	29. Supervisión de las actividades motoras gruesas 1 2 3 4 5 6 7 Notas: S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/>
26. Matemáticas/números 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/>	30. Supervisión general de los niños 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/>
27. Uso de la televisión, videos, y/o computadoras 1 2 3 4 5 6 7 NA S N S N S N NA S N NA 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/>	31. Disciplina 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/>
28. Promoviendo la aceptación de la diversidad 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/>	32. Interacciones entre el personal y los niños 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/>

Hoja de Calificación p. 4

33. Interacciones entre los niños 1 2 3 4 5 6 7 Notas: S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/>	37. Provisiones para los niños con discapacidades 1 2 3 4 5 6 7 NA Notas: S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> 1.4 <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/>
A. Calificación de la Sub-escala (Items 29 - 33) ____ B. Número de ítems calificados ____ Puntaje promedio para INTERACCIÓN (A + B) ____	A. Calificación de la Sub-escala (Items 34 - 37) ____ B. Número de ítems calificados ____ Puntaje promedio para ESTRUCTURA DEL PROGRAMA (A + B) ____
ESTRUCTURA DEL PROGRAMA	
34. Horario 1 2 3 4 5 6 7 Notas: S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/>	38. Provisiones para los padres 1 2 3 4 5 6 7 Notas: S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/>
35. Juego libre 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/>	39. Provisiones para las necesidades personales del personal 1 2 3 4 5 6 7 S N S N NA S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> 3.5 <input type="checkbox"/>
36. Tiempo en grupo 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/>	40. Provisiones para las necesidades profesionales del personal 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> 1.3 <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/>

Hoja de Calificación p. 5

41. Interacción y cooperación entre personal	1 2 3 4 5 6 7 NA	Notas:	
S N	S N	S N	S N
1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
42. Supervisión y evaluación del personal	1 2 3 4 5 6 7 NA		
S N	S N	S N NA	S N
1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
43. Oportunidades para el desarrollo profesional	1 2 3 4 5 6 7		
S N	S N	S N	S N NA
1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
A. Calificación de la Sub-escala (Items 38 - 43) ___			
B. Número de ítems calificados ___			
Puntaje promedio para PADRES Y PERSONAL (A + B) ___			
Calificaciones totales y promedios			
	<u>Puntaje total</u>	<u>Nº de ítems calificados</u>	<u>Puntaje promedio</u>
Espacio y Muebles	_____	_____	_____
Rutina del Cuidado	_____	_____	_____
Lenguaje-Razonamiento	_____	_____	_____
Actividades	_____	_____	_____
Interacción	_____	_____	_____
Estructura del Programa	_____	_____	_____
Padres y Personal	_____	_____	_____
TOTAL	_____	_____	_____

Comentarios y Planes:

Perfil ECERS-R

Centro/Escuela: _____ Observación 1: $\frac{d}{a} \frac{d}{a} / \frac{m}{m} \frac{m}{m} / \frac{s}{s} \frac{s}{s}$ Observador: _____
 Maestro(s)/sala de clase: _____ Observación 2: $\frac{d}{d} \frac{d}{d} / \frac{m}{m} \frac{m}{m} / \frac{s}{s} \frac{s}{s}$ 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/despida
								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 las razonamiento
								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. Naturaleza/ciencia
								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 3- Self Assessment for Child Care Administrators

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 _____

Cargo _____

Yo pienso que mis fortalezas personales son:

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

Mis objetivos de carrera son:

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 desarrollo¹ 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.

_____ 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 el 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.

_____ Total de Habilidades organizacionales

¹ No se refiere al documento de Prácticas Apropriadas al Desarrollo

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.

___ Total de Autogestión

Tecnología

- ___ 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.
- ___ 2. Uso hojas de cálculo para elaborar un presupuesto o resumir datos.
- ___ 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.
- ___ 4. Sé cómo acceder a la información necesaria para comprar hardware y software útil para el Centro.

___ Total de Tecnología

Programación educativa

- ___ 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.

__ 2. Sé cómo planificar ambientes de aprendizaje interiores y exteriores efectivos centrados en el niño.

__ 3. Nuestro personal evalúa adecuadamente a cada niño para comprender sus necesidades de desarrollo.

__ 4. Sé cómo derivar a las familias que requieren servicios de apoyo (sociales, necesidades de apoyo)

__ 5. Incluyo a los niños con necesidades de apoyo educativo en todas las actividades.

__ 6. El personal, los padres y yo hemos establecido un procedimiento de guía infantil que fomente la disciplina y la expresión adecuada de emociones.

__ 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.

__ Total de programación educativa total.

Seguridad y cumplimiento de normas

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

__ 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.

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

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

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

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

__ Total de seguridad y cumplimiento normativo.

Comunicación y manejo de relaciones

__ 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.

__ 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.

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

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

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

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

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

__ Total de comunicación y manejo de relaciones.

Apoyo parental y familiar

__ 1. He pedido a las familias que evalúen el programa.

__ 2. El programa ofrece experiencias formativas para niños y familias, para satisfacer las necesidades de las familias diversas.

__ 3. Usamos múltiples estrategias para mejorar la relación familia-escuela, tomando en cuenta la participación familiar.

__ 4. Usamos estrategias efectivas para conectar a los padres recursos de la comunidad.

__ 5. Sé cómo hablar con las familias sobre las necesidades de sus hijos.

__ 6. Manejo una comunicación abierta con los padres respetando sus valores y cultura que los relacione apropiadamente con el programa.

__ Total de apoyo parental y familiar

Gestión financiera

__ 1. Puedo obtener recursos a través de la recaudación de fondos, marketing y subvenciones.

__ 2. Mantengo registros financieros precisos y completos.

__ 3. Uso herramientas de planificación financiera para establecer un presupuesto y analizar los costos.

__ 4. Desarrollo y uso políticas de tarifas (pensiones) que se ajustan a las necesidades de el programa.

__ 5. Desarrollo o brindo acceso a planes de compensación que propician la permanencia y brindan conocimiento y habilidades al personal del centro.

- 6. Preparo un informe financiero anual.
- 7. Desarrollo un presupuesto anual que refleja los objetivos del programa.
- 8. Me mantengo al día con los cambios en la legislación fiscal.
- Total de gestión financiera.

Aportaciones profesionales

- 1. Sé cómo capacitar efectivamente al personal y a otras personas.
- 2. Yo ofrezco servicio a través de una organización profesional, como por ejemplo ser un líder o miembro del comité.
- 3. Soy activo en juntas comunitarias o estatales y comités que trabajan por la calidad del cuidado infantil.
- 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. He presentado un taller, seminario o conferencia educativa local o nacional.
- 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).
- 7. Quiero seguir aprendiendo y creciendo profesionalmente.
- 8. Conozco el proceso legislativo y político.
- 9. He utilizado el proceso legislativo para trabajar hacia un servicio de atención infantil de calidad.
- 10. Participo y construyo redes de apoyo para aportar a los temas de educación infantil.
- Total de contribuciones profesionales.

Gestión personal

- 1. Tengo metas personales destinadas a reducir el estrés y evitar el agotamiento laboral.
- 2. Tengo una filosofía personal de gestión y puedo implementarla.
- 3. Busco recursos profesionales para seguir aprendiendo y mejorar la efectividad de mi liderazgo.
- 4. He pensado en estrategias para lograr un equilibrio entre las obligaciones personales y profesionales.
- 5. Evalúo y reevalúo mis creencias personales, valores, y sesgos cuando los puntos de vista de otros difieren de los míos.
- 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.

___ Total de conocimiento y habilidades educativas.

___ Total de habilidades organizativas

___ Total de gestión del personal

___ Total de uso de Tecnología.

___ Total de programación educativa.

___ Total de seguridad y cumplimiento normativo.

___ Total de comunicación y manejo de relaciones.

___ Total de apoyo parental y familiar.

___ Total de Gestión financiera.

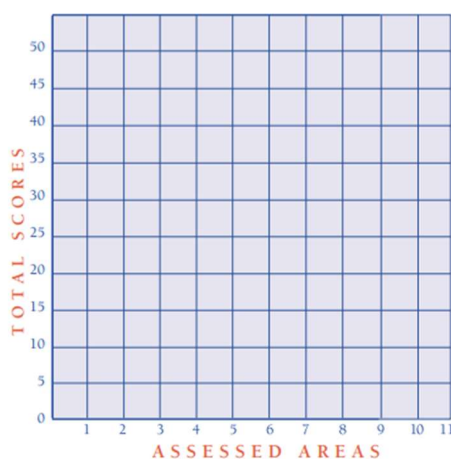
___ Total de Aportaciones Profesionales.

___ Total de Gestión personal.

___ 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 desarrollalas 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 tu 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

Anexo 4- Encuesta de percepciones (ORIGINAL)

TRABAJO DE TITULACIÓN "EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE UN CENTRO INFANTIL"

INSTRUMENTO DE PERCEPCIONES DE LA FAMILIA SOBRE EL SERVICIO DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN INFANTIL

Centro:	Representante:
Código:	Código:
Nivel del niño:	Relación con el niño:

Para responder a esta encuesta, por favor califique del 1 al 5 cada uno de los criterios.

¡Gracias por su colaboración! Su respuesta honesta nos ayudará a buscar mejoras para el servicio.

ESPACIOS FISICOS INTERIORES					
1.- ¿Cómo le parece que son los espacios interiores del Centro Infantil con relación a...?:					
CRITERIO	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy Adecuado	Excelente
	1	2	3	4	5
Seguridad					
Limpieza					
Orden					
Iluminación					
Ventilación					
Amplitud					
Baños para la edad					
Material didáctico					
Mobiliario para niños					

ESPACIOS FISICOS EXTERIORES					
2.- ¿Cómo le parece que son los espacios exteriores del Centro Infantil con relación a...?:					
CRITERIO	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy Adecuado	Excelente
	1	2	3	4	5
Seguridad					

Limpieza					
Amplitud					
Áreas verdes					
Juegos para la edad					

TRATO Y CUIDADO					
CRITERIO	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy Adecuado	Excelente
	1	2	3	4	5
3. ¿Cómo considera usted que es el trato que recibe su hijo de parte de la educadora?					
4. ¿Cómo considera usted que es el trato que recibe su hijo de parte del resto del personal?					
5. ¿Cómo calificaría el progreso de su hijo desde que asiste a este centro con relación a...?:					
CRITERIO	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy Adecuado	Excelente
	1	2	3	4	5
Lenguaje y habla					
En sus movimientos					
Independencia					
Comportamiento social					
Aprendizaje					

RELACIÓN FAMILIA-CENTRO					
6.-¿Cómo calificaría la relación del centro con usted, como padre/madre de familia en referencia a...?:					
CRITERIO	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy Adecuado	Excelente
	1	2	3	4	5
Información sobre inscripciones. (requisitos)					
Información continua sobre su niño.					

Posibilidad de participar en actividades del centro.					
Apoyo y formación como padre / madre.					

4.1- Encuesta de percepciones (ADAPTADA)

INSTRUMENTO DE PERCEPCIONES DE LA FAMILIA SOBRE EL SERVICIO DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN INFANTIL

Centro: Código: E06 Nivel del niño: Paralelo:	Representante: Código: Relación con el niño:
--	--

Para responder a esta encuesta, por favor califique del 1 al 5 cada uno de los criterios.

¡Gracias por su colaboración! Su respuesta honesta nos ayudará a buscar mejoras para el servicio.

ESPACIOS FISICOS INTERIORES					
1.- ¿Cómo le parece que son los espacios interiores del Centro Infantil con relación a...?:					
CRITERIO	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy Adecuado	Excelente
	1	2	3	4	5
Seguridad					
Limpieza					
Orden					
Iluminación					
Ventilación					
Amplitud					
Baños para la edad					
Material didáctico					
Mobiliario para niños					

ESPACIOS FISICOS EXTERIORES					
2.- ¿Cómo le parece que son los espacios exteriores del Centro Infantil con relación a...?:					
CRITERIO	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy Adecuado	Excelente
	1	2	3	4	5
Seguridad					
Limpieza					
Amplitud					
Áreas verdes					
Juegos para la edad					

TRATO Y CUIDADO					
CRITERIO	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy Adecuado	Excelente
	1	2	3	4	5
3. ¿Cómo considera usted que es el trato que recibe su hijo de parte de la educadora?					
4. ¿Cómo considera usted que es el trato que recibe su hijo de parte del resto del personal?					
5. ¿Cómo calificaría el progreso de su hijo desde que asiste a este centro con relación a...?:					
CRITERIO	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy Adecuado	Excelente
	1	2	3	4	5
Lenguaje y habla					
En sus movimientos					
Independencia					
Comportamiento social					
Aprendizaje					

RELACIÓN FAMILIA-CENTRO	
6.-¿Cómo calificaría la relación del centro con usted, como padre/madre de familia en referencia a...?:	

CRITERIO	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy Adecuado	Excelente
	1	2	3	4	5
Información sobre inscripciones. (requisitos)					
Información continua sobre su niño.					
Posibilidad de participar en actividades del centro.					
Apoyo y formación como padre / madre.					