

El debate europeo sobre la calidad de la Educación Infantil

Alejandro Arrillaga Imaz

Miguel Carlos Martínez López

El debate europeo sobre la calidad de la educación infantil

Alejandro Arrillaga Imaz
Miguel Carlos Martínez López

Catálogo de publicaciones del MEFP: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Título de la obra:

El debate europeo sobre la calidad de la educación infantil

Autores:

Alejandro Arrillaga Imaz

Miguel Carlos Martínez López



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2020

NIPO (IBD): 847-20-117-6

NIPO (línea): 847-20-118-1

ISBN: 978-84-369-5961-1

D.L.: M-28899-2020

Maquetación: Negra

ÍNDICE

Pág.

Prólogo	6
Introducción	8
Capítulo 1. El debate europeo sobre la calidad en educación infantil	11
1. Los inicios del debate europeo: ¿calidad o cantidad? 1990-2001.....	12
2. Retomando la calidad en la EAPI, 2009-2013	15
3. Construcción de un Marco Europeo de Calidad	18
4. Calidad, gobernanza y financiación en España	21
5. Conclusiones	24
Capítulo 2. La mejora de la calidad en educación infantil a través de la evaluación	26
1. Calidad en educación infantil: la interacción entre elementos estructurales y procesos educativos....	27
1.1. Dar importancia a lo importante	27
1.2. Ampliar las perspectivas sobre la calidad	31
1.3. Un bien público universal.....	32
2. Las directrices europeas sobre evaluación	33
2.1. Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, 1996.....	33
2.2. Principios clave de un Marco de Calidad, 2014	34
2.3. Propuesta de principios clave de un marco de calidad para la EAPI.....	37
Capítulo 3. Experiencias de mejora de la calidad en educación infantil a través de la evaluación	38
1. Introducción	39
2. Early Childhood Enviromental Rating Scale (ECERS).....	40
3. Classroom Assessment Scoring System (CLASS).....	43
4. Guidance on Naeyc Accreditation Criteria (NAEYC).....	46
5. Quality Improvement and Accreditation System (QIAS).....	50
6. Región Toscana.....	53
7. Emilia Romagna.....	57
8. Australia 2009	62
9. Comparación de los procesos	72
Capítulo 4. Instrumentos para la evaluación y mejora de la calidad en educación infantil	81
1. Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS).....	82
2. Classroom Assessment Scoring System (CLASS).....	86
3. Guidance on Naeyc Accreditation Criteria (NAEYC).....	89
4. Quality Improvement and Accreditation System (QIAS).....	92
5. Manuale per la valutazione della qualità del nidi di infanzia. Región Toscana.....	95
6. Directrices experimentales para la planificación del proyecto pedagógico y de la metodología de la evaluación en los servicios educativos para la primera infancia. Emilia Romagna	101

7. Indicadores de evaluación y guía para la autoevaluación de los servicios. National Quality Standard. Australia.....	103
8. Comparación de los instrumentos.....	106
8.1. Los instrumentos en la práctica: las rutinas de higiene.....	110
8.2. Comparación del análisis del Área «Rutinas de higiene»	121
9. Conclusiones.....	122
¿Dónde ir desde aquí?	124
ANEXOS	127
Anexo A. 40 objetivos de la Red de Atención a la infancia.....	128
Anexo B. Indicadores por área. ECERS (Early Childhood Environmental Rating Scale).....	132
Anexo C. CLASS Toddler.....	134
Anexo D. Visión general de los estándares de NAEYC.....	138
Anexo E. Listado de áreas de calidad y principios (QIAS)	142
Anexo F. Instrumento de evaluación para el Nidi di Infanzia. Regione Toscana	144
Anexo G. Dimensiones y subdimensiones del instrumento de Emilia Romagna	146
Anexo H. Programma Valutazione della qualità e regolazione del sistema dei servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna. Forli. Octubre 2013	148
Referencias	150

Prólogo

Es posible que la sociedad no esté dispuesta a asumir el coste de la atención infantil de alta calidad, pero la pregunta alternativa es si está dispuesta a pagar el precio de la atención de baja calidad (Martha Bronson, 2000, p. 244).

En este libro se presentan las principales experiencias y dilemas de la actualidad entorno al debate sobre la calidad del sistema educativo en la etapa de educación infantil. Alejandro Tiana, en 2009, manifestaba que en España estábamos lejos de disponer de un concepto de calidad compartido internacionalmente. Este dilema es el punto de partida desde donde comienza este estudio. ¿Cuáles son las claves con las que podemos considerar que un sistema educativo tiene calidad? En concreto, ¿qué aspectos específicos toman especial relevancia en la etapa de infantil? Y, por último, ¿cuáles son las claves de estos diferentes sistemas de calidad internacionales que evalúan esta etapa?

Es necesario antes de nada preguntarnos: ¿cuál es el origen del concepto de calidad en infantil? En este libro se explica cómo a partir del 1991 desde la Comisión Europea, empieza a crearse una Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, y desde ahí se generaron los *Objetivos de Calidad en los Servicios para la Infancia* (Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, 1996), donde un conjunto de países propone unos indicadores previamente consensuados por diferentes expertos para expresar las condiciones que influyen en la calidad de esta etapa. La dificultad para realizar esta acción puso de manifiesto las diferencias en cuanto a las situaciones de partida de cada país, a su vez, esto permitió hablar de una *calidad negociada*. Y por este carácter negociado se entendía la capacidad de encontrar un equilibrio entre la economía de cada país y los objetivos a conseguir, sin olvidar la historia previa de cada uno de ellos. Se une, por tanto, el discurso de la calidad educativa con la relatividad que implica el mismo concepto, con el carácter procesual, participativo, con la inclusión de diversidad de valores y creencias. Todo un conjunto de características que hacen que la calidad sea algo tan complejo como necesario para unificar tanto los debates, como las acciones de los países en esta materia.

Unos años más tarde en 2011, como consecuencia de la reunión de la Comisión de los ministros de educación europeos, se aprueba un marco de cooperación específico donde aparecen como elementos claves que guiarán las políticas educativas aspectos tales como el acceso a la educación y los cuidados de la primera infancia. Se forma un grupo de trabajo que finaliza en el 2014 con una propuesta titulada: *Propuesta de principios clave de un marco de calidad para la educación y la atención a la primera infancia*. Con este marco es con el que se está trabajando en la actualidad y consta de varias dimensiones o áreas de mejora que son: (1) El acceso disponible y asequible para todos y todas, (2) Cualificación del personal profesional, (3) Currículum holístico y flexible, (3) Evaluación y supervisión regular y transparente y (4) Progreso hacia el derecho legal universal: gobernanza y financiación.

En la actualidad, el grupo de trabajo europeo sobre EAPI (2018-2020), está promoviendo temas relacionados con la inclusión social, la profesionalización docente y el uso de indicadores de calidad para poder ofrecer sistemas de evaluación en los distintos niveles de los sistemas EAPI. Asi-

mismo, se incluye la *Propuesta de principios clave de un marco de calidad para la educación y la atención a la primera infancia (2018)*.

En la segunda parte de este estudio se reflejan los distintos sistemas internacionales más exitosos que se han utilizado en el marco de la calidad de la EAPI, como son: *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*, *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*, La interacción, la clave de la calidad en educación infantil, *Guidance on Naeyc Accreditation Criteria (NAEYC)*, *Quality Improvement and Accreditation System (QIAS)*, Region Toscana, Emilia Romagna y Australia: *National Quality Framework (NQF)*. Siete modelos donde se describen los objetivos, las características, los antecedentes y el desarrollo práctico de cada uno de ellos, que suponen referentes para analizar los elementos esenciales para hacer una aportación educativa innovadora.

A través de este estudio vemos como España es partícipe de un cambio conceptual en cuanto al concepto de calidad de la educación infantil tratando de superar la vieja idea que liga la evaluación con una herramienta de supervisión de las familias, y acercándose cada vez más, a un discurso centrado en los derechos de la Infancia.

Henar Rodríguez Navarro
Profesora Titular de la Universidad de Valladolid

Introducción

En los últimos años asistimos –en nuestro país, pero no solo en él– a la ubicación de la calidad en una posición central en los debates sobre el sistema educativo (Escudero, 1999). Sin embargo, más allá de su valor como rendición de cuentas del sistema educativo o de los centros demandada por la sociedad que los sostiene (Tiana, 2009), estamos lejos de disponer de un concepto de calidad compartido.

Es enormemente llamativo que buena parte del debate en la sociedad española en los últimos años se haya guiado por una agenda propia, ajena al conocimiento científico disponible y sin relación con el proceso europeo que analizamos en estas páginas, ni participación en el mismo.

La controversia entre nosotros se puede resumir en dos dicotomías. Por un lado, si se debe medir la calidad en los resultados de los centros y servicios o en sus características; y por otro, si los servicios deben ser asistenciales o educativos.

Más allá de la dicotomía características estructurales/resultados

En estos años, los debates sobre el sentido y el valor de la etapa infantil se han visto subordinados al acento puesto en el conjunto del sistema educativo sobre la rendición de cuentas, la obsesión por anticipar aprendizajes y la medida exclusivamente de resultados de corte académico. Como si éstos pudieran tomarse por sí mismos, sin tomar en consideración la influencia sobre ellos de otra serie de dimensiones, como por ejemplo:

- El porcentaje de población escolar que logra buenos o malos resultados.
- La diversidad cultural y familiar (Bruner, 1991; Göncü, Main, & Abel, 2009; Kagan & Newman, 2000).
- La calidad del currículo.
- Los apoyos que se ofrecen a quienes muestran dificultades (Martínez Rizo, 2006).
- La persistencia de los aprendizajes y el modo en que estos se reflejan en edades posteriores.
- La dotación personal y material del sistema.
- Las condiciones de los centros (ratios, tamaño del grupo, preparación del personal...), entendidas como *inputs* que hacen posible dichos resultados (Kagan & Newman, 2000).

La etapa de educación infantil plantea una dificultad adicional, la de identificar cuáles son esos logros académicos. Y ello por cuatro motivos:

1. Como etapa no obligatoria se hace difícil prescribir aprendizajes finales con una exigencia equivalente a la de otras.
2. Por otro lado, la ausencia de un mínimo curricular común para el primer ciclo, y el incremento de los aprendizajes prescritos para segundo ciclo en determinadas comunidades autónomas (CC. AA.), con formulaciones dispares entre unas y otras.
3. A diferencia del resto del sistema educativo, en la última reforma (LOMCE/LOE) las finalidades de esta etapa educativa no se definen como competencias, sino como objetivos y contenidos. Ello

constituye una dificultad específica de la etapa, dado que en los últimos años el análisis de la calidad educativa se orienta progresivamente hacia las competencias básicas, quizá por influencia de las evaluaciones internacionales de referencia (PISA, TIMSS, PIRLS)¹. La extrema diversidad de los alumnos de la etapa (Shonkoff & Phillips, 2001), tanto respecto de los contextos familiares de crianza como de la enorme influencia de aspectos individuales o personales (Göncü *et al.*, 2009). Así, por ejemplo, en esta etapa educativa unos meses de diferencia en la edad de los niños tiene un peso desmesurado, y en consecuencia, realizar la evaluación por cohortes de curso escolar y sobre logros curriculares, supondría esperar lo mismo de todos ellos, lo que no tendría sentido.

Del peso del contexto familiar, da cuenta, p. ej., un estudio desarrollado en nuestro país con alumnado de 5.º y 6.º de educación infantil (4 y 5 años), en el que el nivel sociocultural de la familia explica el 43 % de la variación de los logros académicos (Lera, 2007)². Por estos motivos, en el panorama internacional predomina claramente un abordaje alternativo centrado en analizar cómo los centros y servicios se asocian al logro de un nivel de desarrollo ajustado a la edad y al contexto sociocultural del alumnado (Bredenkamp & Copple, 1997, 2009), en un planteamiento que va más allá de lo puramente académico.

Así, un contexto –y por ello, una práctica– de alta calidad será aquel que garantice un ambiente seguro y educativo, que promueva el desarrollo físico, social, emocional, estético, intelectual y lingüístico; y que, a la vez, sea sensible a las necesidades y preferencias de las familias (NAEYC, 1998).

Más allá de la dicotomía asistencial/educativo

La dicotomía asistencial/educativo de estos servicios en su primer ciclo es un debate que se repite en nuestro país desde hace décadas. Evidentemente, dicho debate tiene su sentido, pero responde más a cuestiones de dependencia administrativa que a un cambio en las necesidades de los niños pequeños después de los 3 años. Tampoco podemos ignorar su relación con otros aspectos como su financiación, o con el desconocimiento de algunos responsables políticos, que al afirmar que un servicio tiene relación sólo con la conciliación parecen pretender que no tenga consecuencias en el desarrollo de los niños y niñas que atiende.

Debe recordarse que el desarrollo infantil no ocurre como mero despliegue de un programa genético, ni se ve influido sólo por procesos intencionales de enseñanza. Por el contrario, progresa a través de la interacción entre la criatura y su entorno, en todas y cada una de las situaciones y estructuras sociales en las que participa (Bruner, 1991; Dunst *et al.*, 2001; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1993, 2012). En consecuencia, denominar asistencial a un servicio o hacerlo depender de una consejería u otra, no supone que deje de tener efectos educativos o que no influya en el desarrollo infantil, como si éste quedase en suspenso hasta la salida del centro. El desarrollo continúa produciéndose a través de las experiencias que se viven en él, que son susceptibles de analizarse como adecuadas o inadecuadas, favorecedoras o limitadoras del avance evolutivo y, por ello, de demandar de los poderes públicos una regulación y supervisión que proteja el derecho de las criaturas a un desarrollo pleno. En este sentido, la propia Comisión Europea afirma que:

¹ PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

² Al tomarse los datos entre 1994 y 1996, con una tasa de escolarización en la etapa aún baja, cabe pensar que en realidad esa diferencia represente más el punto de partida del alumnado, más que los resultados de la etapa en sí.

Los servicios de educación y cuidados de la primera infancia deben concebirse y prestarse de forma que respondan a todo el conjunto de necesidades de los niños (cognitivas, emocionales, sociales y físicas). [...] Por consiguiente, es necesaria una interacción entre cuidado y educación, independientemente de que los sistemas estén o no divididos entre: a) atención a la infancia, desde el nacimiento hasta la edad de tres años y b) educación preescolar, desde los tres años de edad hasta la edad escolar, o de que estén o no basados en un modelo unitario que abarque todas las franjas de edad del niño, desde el nacimiento hasta el inicio de la escolaridad obligatoria. (Comisión Europea, 2011, p. 9)

Estos centros o servicios se entienden como prácticas sociales (Bronfenbrenner, 1979; Göncü, 1999; Mead, 1954; Super & Harkness, 2002), constituidas de forma expresa, en los cuales niños y niñas progresan en su desarrollo (Serrano, Pereira, & Carvalho, 2003).

La necesidad de cambiar espejos por ventanas

Vemos claramente lo limitado del debate que se ha producido hasta el momento en la sociedad española y hasta qué extremo queda lejos de la investigación existente en el resto de países de nuestro entorno y de la mirada que se está formulando actualmente en la Unión Europea. En las páginas siguientes intentaremos mostrar estos enfoques, y aportar pistas para su desarrollo en nuestro país, intentando responder a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué procesos se han realizado en la Unión Europea en relación con la calidad en educación infantil? ¿Qué se va entendiendo en Europa por calidad?
- ¿Qué consensos existen sobre la calidad entre los sistemas educativos más avanzados?
- ¿Hasta qué punto y en qué medida los aspectos estructurales condicionan la calidad?
- Dentro de la complejidad que suponen las interacciones educativas en educación infantil, ¿qué factores favorecedores de la calidad se pueden identificar?
- ¿Podemos enfocar de forma independiente estos factores y encontrar aquellos que hacen más probable una buena situación de enseñanza-aprendizaje individual y grupal?
- ¿Qué intervención directa y mediada de los profesionales favorece el mejor desarrollo intelectual, emocional y social de todos y cada uno de los niños, dentro de lo que permiten las condiciones estructurales del aula y del centro?
- ¿Cómo afectan las diferentes fórmulas de gestión pública a la calidad de los servicios de educación y atención a la primera infancia?
- ¿Cómo se aborda con éxito este debate en estados compuestos con responsabilidades compartidas entre diferentes administraciones?
- ¿Cómo introducir procesos participativos destinados a la mejora real de la calidad en esta etapa?

Capítulo 1

El debate europeo sobre la calidad en educación infantil

Durante las últimas décadas estamos asistiendo a la construcción progresiva de una visión compartida en la Unión Europea sobre el valor de la educación infantil, que en el ámbito europeo se denomina *Early Childhood Education and Care*, (ECEC) –y que en este trabajo hemos traducido como «Educación y Atención a la Primera Infancia» (en adelante EAPI)³–. Desde una óptica inicial que contemplaba únicamente su valor instrumental para facilitar la incorporación femenina al mercado laboral, se va consolidando gradualmente una nueva óptica en la que se contempla como la materialización en la primera infancia del derecho a la educación (Ancheta Arrabal, 2013b).

Por más que existan aún en nuestro país reticencias que pretenden limitar este enfoque al segundo ciclo de la etapa, sostenidas erróneamente incluso por personas con responsabilidades políticas en la materia, el desarrollo del proceso de convergencia europea sobre esta etapa educativa ha incluido desde sus inicios la preocupación por la calidad de los centros y prácticas. La definición que establece en su web⁴ la propia Unión Europea no deja lugar a dudas:

Por educación y atención a la primera infancia se entiende toda medida encaminada a impartir educación y dispensar cuidados a los niños desde su nacimiento hasta la edad de escolarización obligatoria. Incluye la atención en domicilios y en centros, la financiación pública y privada, así como al primer ciclo y al segundo (Comisión Europea, s.f.).⁵

La aplicación de este enfoque de derecho a la educación en Europa ha ocurrido en paralelo al desarrollo del mismo en los diversos foros del ámbito de la Naciones Unidas. Este se inició en 1990 con la conferencia de Jomtien, que aprobó la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* en la que se proclamaba que «el aprendizaje comienza con el nacimiento» (Ancheta Arrabal, 2013a) y en la actualidad se expresa en la reciente Declaración de Bruselas que estableció el compromiso de los ministros, jefes de delegaciones y representantes de las organizaciones presentes en la Reunión Mundial sobre la Educación con «el derecho a una educación y aprendizaje seguros y de calidad a lo largo de la vida» (UNESCO, 2018), y dentro de la declaración se incluye el siguiente reconocimiento:

Esto requiere que todos los niños y jóvenes tengan acceso a un desarrollo, atención y educación infantil de calidad.

Esta declaración da inicio a un recorrido realizado en poco más de dos décadas que situará a la calidad en esta etapa en el centro de la agenda política por sus repercusiones en el desarrollo de las personas y de la sociedad en su conjunto. Un recorrido construido a partir de relevantes actuaciones y debates.

1. Los inicios del debate europeo: ¿calidad o cantidad? 1990-2001

Tras la conferencia de Jomtien y hasta 1996, se produce el primer intento europeo por introducir un debate sobre la calidad en educación infantil. En el marco del Tercer Programa de Acción de Igual-

³ Es el término habitual en la UNESCO, OCDE y otros organismos internacionales.

⁴ Traducimos de la versión inglesa de la página, porque consideramos que la versión española es menos correcta. Véase la inglesa: https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_en y la versión española: https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_es

⁵ Traducimos de la versión inglesa de la página, porque consideramos que la versión española es menos correcta. Véase la inglesa: https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_en y la versión española: https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_es

dad de oportunidades para mujeres y hombres de la Comunidad Europea (1991-1995), la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea recibió el encargo de «establecer criterios de definición de la calidad en los servicios para la infancia» (Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, 1996, p. 32). En esta red participó de manera destacada Irene Balaguer, reconocida experta en educación infantil⁶.

El trabajo se llevó a cabo a través de un intercambio internacional de experiencias. Fue coordinado por Peter Moss –profesor de la Universidad de Londres con una larga trayectoria en el estudio de la calidad en educación infantil– y se desarrolló mediante documentos de trabajo preparados por la Red y debatidos en multitud de foros profesionales y escuelas infantiles. Dio lugar a la publicación *Objetivos de Calidad en los Servicios para la Infancia*, donde se proponían unos criterios consensuados entre expertos de diferentes países sobre el conjunto de condiciones que influyen en la calidad general de la educación infantil. El documento aspiraba a ser una herramienta destinada a generar una mejora legal, organizativa y de funcionamiento en los servicios para la infancia de los diferentes países europeos.

Dada la diversidad de situaciones en los diferentes países participantes (condiciones de partida, de financiación, de implantación, de titulación de los profesionales...) se adopta como punto de partida un concepto dinámico, continuo y democrático de la calidad. Esto permite comprender la calidad como el equilibrio que cada sociedad establece entre unos objetivos ambiciosos, su historia educativa y el compromiso económico con la etapa. Se entiende, pues, que la calidad no es una situación estable sino un proceso de mejora permanente, lo que lleva a explicitar en el documento la visión de la calidad como «calidad negociada»:

- La calidad es un concepto relativo, basado en valores y creencias.
- La definición de la calidad es un proceso, y este proceso es importante por derecho propio, proporcionando oportunidades para compartir, dialogar y comprender valores, ideas, conocimientos y experiencias.
- El proceso, que debe ser participativo y democrático, debe involucrar a diferentes sectores incluyendo a niños, familias y profesionales.
- Las necesidades, perspectivas y valores de estos grupos pueden ser diferentes.
- La definición de la calidad debe verse como un proceso dinámico y continuo, que implica una revisión frecuente y que nunca llega a una declaración final objetiva.
- No puede haber un punto de vista final y estático de la calidad. Los países que alcancen, o hayan alcanzado, todos o la mayoría de los objetivos querrán continuar desarrollando sus servicios.

Como resultado de este trabajo, se establecen cuarenta objetivos organizados en nueve áreas. Se insiste en un enfoque global donde los objetivos son interdependientes entre sí, haciendo necesario abordarlos como un conjunto. En la Tabla 1 se presenta una visión general del número y tipo de objetivos por cada una de las áreas (véase el Anexo A para consultar todos los objetivos).

⁶ Irene Balaguer (1948-2018). Maestra. Fundó las revistas *Infància* (en catalán), *Infancia* (en castellano) e impulsó la creación de la revista *Infancia en Europa* (editada en doce lenguas). Organizadora del I Congreso Internacional de Educación Infantil. Formó parte del equipo impulsor del Pacto por la Infancia y la Adolescencia de Cataluña. Presidenta de la *Associació de Mestres Rosa Sensat* entre 2006 y 2015.

Área	Descripción	Objetivos
1 <i>Objetivos políticos.</i>	Entre los que se encuentran la necesidad de políticas gubernamentales y departamentos ministeriales responsables.	6
2 <i>Objetivos financieros.</i>	Se incluyen objetivos como que el gasto público en esta etapa no debería ser inferior al 1 %, o que la participación de las familias en el coste del servicio nunca sea superior al 15 %.	4
3 <i>Objetivos sobre niveles y tipos de servicio.</i>	Se establece, p.ej., el porcentaje de niños de 3-6 y 0-3 que deberían acceder a este tipo de servicios, o la necesidad de que exista flexibilidad de horarios.	5
4 <i>Objetivos de educación.</i>	Hacen referencia a la necesidad de una filosofía educativa y los aspectos que debe incluir.	5
5 <i>Objetivos para la ratio.</i>	Además de establecer unas ratios máximas adulto-niño también se incluye la necesidad de que un 10 % de la jornada semanal del personal se dedique a preparación y formación.	4
6 <i>Objetivos contratación y formación de personal.</i>	Se incluyen aspectos sobre el rango salarial, titulación necesaria y características de la formación.	5
7 <i>Objetivos del entorno y la salud.</i>	Se incluye la recomendación sobre los metros cuadrados por niño que deben tener los espacios interiores y exteriores.	4
8 <i>Objetivos para los padres y la comunidad.</i>	Entre otros objetivos, se apuesta por la colaboración y la participación de las familias.	3
9 <i>Objetivos de funcionamiento de los profesionales.</i>	Centrada en la necesidad de evaluar el progreso de los niños y la autoevaluación.	4

Tabla 1. Objetivos por áreas de calidad establecidos en Objetivos de Calidad en los Servicios para la Infancia.

Sin embargo, tras la elaboración de estos objetivos, la mirada de la Unión Europea parece dejarlos de lado y no se va a centrar tanto en la calidad de los servicios como en el incremento de su cobertura. Puede entenderse en la medida en que este grupo de trabajo se forma al amparo de la Comunicación de la Comisión sobre políticas familiares, remitida al Consejo el 24 de agosto de 1989, que recomienda intensificar los trabajos sobre el cuidado de los niños y de las niñas. Esta exhortación se refuerza con la Recomendación del Consejo Europeo 92/241/CEE, de 31 de marzo de 1992, sobre el cuidado de los niños y de las niñas, que en su artículo 3 propone a los Estados miembros que adopten y fomenten iniciativas para favorecer a las familias el acceso a los servicios. Siendo ese el objetivo asignado a las políticas de atención a la infancia, puede entenderse que en su desarrollo se atiende casi exclusivamente a su extensión. En palabras de Ancheta, esta reiterada insistencia en el incremento de plazas significa que:

[...] durante las tres últimas décadas del pasado siglo, el interés principal de la UE en favorecer la disponibilidad del cuidado infantil en edades más tempranas fue facilitar la entrada de los padres en el mercado laboral (Ancheta, 2012, p. 136).

La citada recomendación 92/241/CEE, sobre el desarrollo de los servicios de cuidado para la primera infancia, incluye también un elemento clave en la recomendación de buscar sistemas de gestión de los servicios que fueran distintos de la provisión pública directa. En este sentido, en su artículo 3.2. exhortaba a:

[...] fomentar la flexibilidad y diversidad de los servicios de cuidado de niños y niñas, como parte de una estrategia tendente a aumentar las posibilidades de elección y a responder a las

preferencias, necesidades y circunstancias específicas de los niños, de las niñas y de sus progenitores, manteniendo la coherencia entre los diferentes servicios. (92/241/CEE, art. 3.2)

Estas dos líneas actuación recogidas en la citada recomendación se apartaban notablemente del trabajo aportado por la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea. No puede decirse, sin embargo, que en ella se ignorase por completo la cuestión de la calidad, dado que a la vez anima a los países miembros a esforzarse para que «combinen un cuidado serio, desde el punto de vista de la salud y la seguridad con una educación amplia y un ‘planteamiento pedagógico’» (92/241/CEE, art. 3.1, cursiva nuestra). Dicha mención a la calidad en algún sentido se ve reforzada en el apartado 3 del mismo artículo al recomendar que:

[...] la formación, tanto inicial como permanente, de las personas que trabajen en los servicios de cuidado de niños y niñas sea acorde con la importancia y el valor social y educativo de su trabajo.

Sin embargo, incluso así, la formulación sobre calidad continúa mostrando una indefinición y una ambigüedad notables frente a la nitidez de la insistencia en el incremento de plazas, y resulta difícil encontrar en ella la aportación de la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea.

Considerada de manera global, esta recomendación parece apostar por armonizar tres elementos en los servicios de atención a la primera infancia: su extensión, su gestión mediante fórmulas «flexibles», y su calidad. Dos de estos elementos fueron reforzados posteriormente por la propia UE. Por un lado, la «flexibilización», dado que la UE desarrolló posteriormente un proceso de liberalización de servicios y de reforma de la contratación pública. Por otro, su extensión, dado que en 2002 los conocidos como Objetivos de Barcelona, establecidos en 2002 en esta ciudad con un horizonte de cumplimiento en 2020, planteaban que la cobertura de los servicios de atención a la infancia para 2010 alcanzase el 90 % de los niños de edad comprendida entre los tres años y la edad de escolarización obligatoria y para el 33 % de los niños menores de tres años. En la actualidad, doce países han alcanzado este objetivo, entre ellos España, que presenta en cada tramo de edad tasas de cobertura muy destacadas (Comisión Europea, 2013a).

La cuestión que se plantea a partir de aquí es si efectivamente la actuación europea en el ámbito específico de la educación alcanzó a compensar el peso de la gestión «flexibilizada», y de la extensión de los servicios, es decir, si logró el fortalecimiento por igual de estos tres ejes, si los tres recibieron el mismo apoyo, y si los resultados resultaron ser efectivamente armónicos.

Para dar continuidad a la descripción de la evolución europea, analizamos en detalle la cuestión anterior en el apartado 1.4, en relación con el desarrollo armónico de estos tres factores en nuestro país y a sus efectos.

2. Retomando la calidad en la EAPI, 2009-2013

El proceso general de liberalización de servicios generó, poco después de la reunión de Barcelona, un amplio debate dentro de la UE sobre su calidad. En este sentido, habían aparecido en la normativa sobre liberalización de servicios dos conceptos clave: los servicios de interés general, y dentro de ellos los servicios no económicos de interés general. Los debates sobre sus fórmulas de gestión, sus dinámicas y efectos reales pusieron sobre la mesa una cuestión clave: su calidad.

En el año 2003, la Comisión Europea abre un debate sobre estos servicios mediante el llamado *Libro Verde de los Servicios de Interés General (COM (2003) 270 final)*, cuyas conclusiones se recogen en 2004 en el *Libro Blanco (COM (2004) 374 final)*. En este, se plantea «...la existencia de

un amplio consenso en cuanto a la importancia que reviste para las sociedades europeas contar con servicios de interés general de calidad.» (p. 8), y que «todos los ciudadanos y usuarios deben poder disfrutar de servicios de interés general de calidad» (p.9). En consecuencia, se convierte en un factor clave en una nueva interpretación de los Objetivos de Lisboa, puesto que, «El suministro de servicios de interés general de calidad [...] es, por tanto, un factor importante para alcanzar el objetivo estratégico de la Unión de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”». (p.5)

Este razonamiento se extiende también al ámbito de la EAPI a partir de la cooperación europea en educación. El Consejo Europeo (Consejo Europeo, 2009) abre, en su sesión del 12.05.2009, un debate que parece reconducir la visión sobre la EAPI mantenida hasta ese momento, al afirmar:

3. La cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación hasta 2020 deberá situarse en el contexto de un marco estratégico que abarque los sistemas de educación y de formación en su totalidad, dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente. De hecho, el aprendizaje permanente ha de considerarse un principio fundamental que sustenta todo el marco, el cual está destinado a abarcar el aprendizaje en todos los contextos –formal, no formal e informal– y en todos los niveles –*desde la educación en la primera infancia* y la escuela hasta la enseñanza superior, la educación y formación profesional y el aprendizaje de adultos–.

En concreto, el marco debería contemplar los siguientes cuatro objetivos estratégicos (que se detallan más adelante): [...] 2) mejorar la *calidad* y la eficacia de la educación y la formación; 3) promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; (Consejo Europeo, 2009, párr. 3, la cursiva es nuestra).

En 2011, la Comisión Europea –a petición de los ministros de educación– aborda el tema en profundidad en la reunión celebrada el 17.02.2011. En ella además de constatar que la tasa de cobertura no alcanza el objetivo planteado en Lisboa para 2010, se señala que,

[...] la calidad de los servicios de educación y cuidados de la primera infancia también debe ser elevada. Por consiguiente, en los últimos años los Estados miembros han manifestado su deseo de cooperar más estrechamente a escala de la UE en cuestiones relacionadas con el aumento de dicha calidad. (Comisión Europea, 2011, p. 5).

En consecuencia, la Comisión inicia un proceso de cooperación que ayude a los países miembros,

[...] a abordar el doble desafío antes descrito: ofrecer a todos los niños **acceso a educación y cuidados, mejorando también su calidad** mediante servicios bien integrados basados en una visión conjunta del papel de la educación y los cuidados de la primera infancia, los **programas pedagógicos** más efectivos, así como las **competencias del personal** y las **modalidades de gobernanza** necesarias. (Comisión Europea, 2011, p. 6, negrita en el original).

Para ello, aprueba un marco de cooperación específico en que además de la extensión de los servicios, se aborda decididamente la cuestión de su calidad, que se formula en los siguientes elementos de cooperación:

- Acceso a la educación y los cuidados de la primera infancia.
 - Utilizar la educación y los cuidados de la primera infancia de forma eficaz para mejorar la integración y reducir el abandono escolar prematuro.

- Ampliar el acceso de los niños de entornos desfavorecidos, inmigrantes y niños romaníes a una educación y unos cuidados de la primera infancia de calidad (por ejemplo, mediante medidas destinadas a incentivar la participación de las familias desfavorecidas, a adaptar los servicios a las necesidades de las familias o a hacerlos más accesibles y asequibles).
 - Obtener pruebas de las ventajas que tiene un servicio universal con respecto a los servicios adaptados, así como de su impacto.
 - Elaborar modelos de financiación eficaces y equilibrar la inversión pública y privada.
- Calidad de la educación y los cuidados de la primera infancia.
- Encontrar un equilibrio adecuado en los programas pedagógicos entre los aspectos cognitivos y los no cognitivos.
 - Fomentar la profesionalización del personal: determinar la cualificación necesaria para las diferentes funciones.
 - Aplicar medidas para atraer a personal cualificado, formarlo y fidelizarlo.
 - Mejorar el equilibrio entre hombres y mujeres entre el personal.
 - Evolucionar hacia sistemas que integren la educación y los cuidados, y mejorar su calidad equidad y eficacia.
 - Facilitar la transición de los niños pequeños entre la familia y los servicios de educación o cuidados, así como entre los diferentes niveles del sistema educativo.
 - Garantizar el aseguramiento de la calidad: elaborar marcos pedagógicos coherentes y bien coordinados, implicando a los principales interesados.

En 2013, la Comisión Europea emitió la recomendación *Investing in children: breaking the cycle of disadvantages* (Invertir en infancia: romper el ciclo de desventaja). Su primer pilar era dar a las familias acceso a los recursos. El segundo se centraba en el acceso a servicios de calidad, como cuidado infantil temprano, salud y vivienda. La recomendación hace una fuerte apuesta por invertir en la educación y atención a la primera infancia (EAPI) (Frazer & Marlier, 2014).

Poco después, en un nuevo informe, *Objetivos de Barcelona. El desarrollo de los servicios de acogida de niños de corta edad en Europa en pro de un crecimiento sostenible e integrador*, la Comisión analiza las causas del escaso crecimiento de plazas; y, entre otros motivos, destaca los siguientes relacionados con la calidad de los servicios (Comisión Europea, 2013b):

1. Un 27 % de las familias no recurre a este tipo de servicios por la baja calidad que perciben en ellos.
2. Continúa trabajando en ellos un porcentaje muy alto de personal no cualificado, esencialmente en las figuras auxiliares, tanto en su formación inicial como en el escaso acceso con consiguen a la formación continua.
3. Las condiciones de trabajo siguen siendo precarias, con elevados índices de rotación por contratos a tiempo parcial o atípicos, que «afectan negativamente a la calidad de los servicios» (p.13). Así mismo, ofrece pocas oportunidades de progreso profesional, y transmite una imagen de empleos de baja calidad.
4. Es un sector altamente feminizado, con sólo entre un 2 y un 3 % de trabajadores varones.
5. La financiación pública directa de los servicios permite un control más eficaz por las autoridades públicas, economías de escala, una mejor calidad a nivel nacional, una formación más eficaz de los educadores y un acceso más justo que los sistemas que abonan ayudas a los padres.
6. Los sistemas en los que ambos tramos de la etapa tienen un tratamiento integrado, frente a aquellos en los que está diferenciado, parecen ofrecer más coherencia con el resto del sistema educativo, más recursos para los menores de 3 años y una mejor formación del personal.

Este informe representa, a nuestro juicio, no sólo la evaluación de los Objetivos de Barcelona, sino de todo el marco legislativo europeo sobre los servicios para la primera infancia a partir del que se formulan, planteado por la Recomendación 92/241/CEE. Tras 20 años de recorrido, la pregunta sobre si dicha recomendación había hecho posible la armonización entre la extensión de los servicios, su gestión “flexible” y su calidad, parece quedar respondida con toda claridad en el propio informe: no había sido posible y la calidad se había visto afectada muy negativamente.

3. Construcción de un Marco Europeo de Calidad

Dentro del cambio de rumbo marcado a partir de 2011, la Comisión forma en 2012 –dentro del programa de Educación y Formación 2020⁷– un Grupo de Trabajo temático sobre Educación y Atención de la Primera Infancia, formado por expertos europeos de veinticinco países. Este grupo desarrolla propuestas para el incremento de la calidad y finaliza en 2014 con la publicación de una primera propuesta de «marco de calidad» para la EAPI con el título *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care (Propuesta de principios clave de un marco de calidad para la educación y la atención a la primera infancia)*.

En él, declara que dicho marco «comparte los supuestos subyacentes de calidad sostenidos por la Red sobre Atención a la Infancia de la Comisión Europea» (GTECPI, 2014, p. 9), pese a que los cuarenta objetivos propuestos no fuesen finalmente adoptados por la Comisión, reivindicando una de sus ideas centrales sobre calidad:

[...] los objetivos no eran la última palabra sobre calidad, y ésta es un concepto relativo basado en valores y creencias, y definirla debiera ser un proceso dinámico, continuo y democrático. Es necesario encontrar un equilibrio entre la definición de unos objetivos comunes, aplicarlos a todos los servicios y apoyar diversidad de estos. (GTECPI, 2014, pp. 9-10)

Este grupo propone un marco de calidad basado en cinco dimensiones o áreas de mejora: acceso, personal, currículo, seguimiento y evaluación; así como gobernanza y financiación. Para cada una de ellas se definen dos elementos clave, formando un marco cuya estructura resumimos en la Tabla 2 (GTECPI, 2014):

Áreas	Elementos clave
1. El acceso disponible y asequible para todos y todas	1. Prestación disponible y asequible para todas las familias y sus hijos. 2. Prestación que promueva la participación, refuerce la inclusión social y abrace la diversidad.
2. Cualificación del personal profesional	3. Personal bien cualificado cuya formación inicial y continua les permita desarrollar adecuadamente su papel profesional. 4. Condiciones favorables de trabajo incluyendo liderazgo profesional que cree oportunidades para la observación, reflexión, planificación, trabajo en equipo y colaboración con las familias.

⁷ Es de destacar que el anterior grupo formado en 1992-1996, que lideró Peter Moss, fue ubicado por la Comisión Europea en un plan de acción para la igualdad entre hombre y mujeres, mientras que éste lo ha sido dentro de un ámbito específicamente educativo.

Áreas	Elementos clave
3. Currículo holístico y flexible	5. Un currículo basado en objetivos pedagógicos, valores y enfoques que permita a niños y niñas alcanzar todo su potencial de una manera holística. 6. Un currículo que requiere que el personal colabore con los niños, los compañeros y las familias; así como la reflexión sobre su propia práctica.
4. Evaluación y supervisión regular y transparente	7. El seguimiento y la evaluación produce información en los relevantes niveles local, regional y/o nacional para apoyar la mejora continua en la calidad de las políticas y las prácticas. 8. Seguimiento y la evaluación que existe en el mejor interés del niño.
5. Progreso hacia el derecho legal universal: gobernanza y financiación	9. Los actores interesados en el sistema EAPI tienen una comprensión clara y compartida de su papel y responsabilidades, y son conscientes de que se espera que colaboren con las organizaciones asociadas. 10. La legislación, la regulación y la financiación respaldan el progreso hacia un derecho universal a una EAPI con subvención o financiación pública, y se informa regularmente sobre el progreso a todas las partes interesadas.

Tabla 2. Áreas y elementos clave del documento *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care, 2014*.

En el informe elaborado por este grupo se sugiere a la Unión Europea que, en el marco 2020 *Education and Training*, además del objetivo de tasa de cobertura⁸, añada la adopción de un objetivo centrado explícitamente en la calidad, aplicable al «rango completo [de la etapa] desde el nacimiento hasta la edad de la enseñanza obligatoria» (GTECPI, 2014, pp. 12-13), que se redactaría del siguiente modo, «[...] para 2020 al menos el 90 % de la provisión de EAPI es de buena calidad o mejor, medida por los criterios nacionales o regionales» que se basan en las principales afirmaciones de esta propuesta.» (*Ibid.*, p. 13).

El informe de este grupo analiza con enorme profundidad las diversas dimensiones de la EAPI; y entre ellas parece oportuno, en el contexto de nuestro país, destacar dos. La primera es que la EAPI de alta calidad,

[...] beneficia especialmente a las criaturas más desfavorecidas, cuyos avances en desarrollo cognitivo y socio-emocional son mayores que los de niños y niñas «promedio». Parece que los niños vulnerables se benefician más de la EAPI cuando se proporciona en contextos con orígenes sociales diversos (*Ibid.*, p. 14).

La segunda conclusión que destacamos del informe está relacionada con los enfoques de enseñanza académicos que incluyen organizaciones y metodologías tradicionales:

La educación en la primera infancia necesita ir más allá del aprendizaje formal adoptado tradicionalmente en el contexto de la enseñanza obligatoria. La investigación muestra que los abordajes tradicionales basados en materias y secuencias específicas no son efectivos para promover el aprendizaje en la primera infancia, mientras que un enfoque holístico que apoya el desarrollo global a través de dominios diversos es más efectivo en la medida en que ofrece apoyo a las estrategias de aprendizaje infantiles (*Ibid.*, p. 43).

⁸ Tras constatar en 2010 que no se habían cumplido los *Objetivos de Lisboa*, se propuso un nuevo objetivo para 2020 en el sentido de que la tasa de cobertura entre los 4 años y la escolaridad obligatoria alcance el 95 %.

El último paso, que define el momento actual del proceso europeo, es la *Recomendación del Consejo relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de buena calidad* {SWD(2018)173 final} basada en la fuerte demanda de una acción europea para «proporcionar servicios de buena calidad a la primera infancia» con dos grandes objetivos (Comisión Europea, 2018a):

- Desarrollar una comprensión común a nivel de la UE de lo que constituye una prestación de servicios de buena calidad. Esto apoyará reformas nacionales y promoverá la inclusión social facilitando el intercambio de experiencias y buenas prácticas.
- Apoyar a los Estados miembros de la UE en sus esfuerzos por mejorar el acceso a los sistemas de educación y atención a la primera infancia. Esto incluye poner a disposición fondos de la UE para mejorar la disponibilidad y calidad de los servicios; así como revisar las comparaciones internacionales y los objetivos.

En la elaboración de la propuesta se reconoce que existe una clara insuficiencia en la calidad de los servicios ofrecidos a la primera infancia, algo que ocasiona importantes problemas a largo plazo (Comisión Europea, 2018b):

Los procesos y entornos de aprendizaje, junto con las interacciones entre el personal y los niños, determinan en gran medida la calidad de la prestación del servicio. Existen marcos o directrices curriculares, pero en muchos sistemas educativos los componentes educativos presentan carencia en el caso de los niños pequeños. Las deficiencias en la calidad también pueden vincularse con la baja cualificación del personal y con oportunidades limitadas para el desarrollo profesional. La calidad de la provisión varía mucho entre países y dentro de los países, entre entornos privados y públicos, entre áreas urbanas y rurales y remotas, así como entre grupos de edad (0-3 y 3-6) (Comisión Europea, 2018b, pp. 1-3).

La propuesta de recomendación a los Estados miembros incluye seis grandes líneas de trabajo, que en el caso de la mayoría de ellas se concreta en acciones (*Ibid.*):

- Mejorar el acceso a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de buena calidad en línea con las declaraciones recogidas en el Marco de Calidad para la Educación y los Cuidados de la Primera Infancia.
- Trabajar para garantizar que los servicios de educación y cuidados de la primera infancia sean accesibles, asequibles e inclusivos.
- Apoyar la profesionalización del personal del sector de la educación y los cuidados de la primera infancia.
- Mejorar la elaboración de los planes de estudio de los primeros años con el fin de abordar las inquietudes de los niños, velar por su bienestar y responder a las necesidades y al potencial concretos de cada niño, también de aquellos con necesidades especiales o en situación vulnerable o de desventaja.
- Fomentar la supervisión y evaluación transparentes y uniformes de los servicios de educación y cuidados de la primera infancia a todos los niveles con vistas a la elaboración de políticas.
- Procurar garantizar la financiación adecuada y un marco legal para la prestación de servicios de educación y cuidados de la primera infancia.

La propuesta es acompañada por el Anexo al Marco de Calidad para la Educación y los Cuidados de la Primera Infancia. Posteriormente, el Comité de Representantes Permanentes adopta la Recomendación en el Consejo de Educación, Juventud, Cultura y Deporte, que tiene lugar los días 22 y 23 de mayo de 2019.

En la actualidad, la convergencia europea sobre calidad de la educación infantil continúa desarrollándose a través del Grupo de Trabajo sobre EAPI, formado en diciembre de 2018 y cuyo trabajo se prevé que finalizara en 2020. Este grupo se centra, junto con la inclusión social y la profesionalización docente, en «el uso de factores de calidad (sic) para medir la calidad en los distintos niveles de los sistemas de EAPI» (Unión Europea, 2018).

4. Calidad, gobernanza y financiación en España

El recorrido de la recomendación elaborada en 1992 (92/241/CEE) concurre en paralelo con un proceso de liberalización general de los servicios en todos los sectores, que ha terminado afectando claramente a la educación infantil, y en nuestro país especialmente a su primer ciclo. Su sentido original era que la UE llegase a ser un mercado único de servicios, y surge de la propia Constitución Europea. Dando un paso más, en el Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000 (Consejo Europeo, 2000) se diseña la conocida como Estrategia de Lisboa, en la que en el apartado 17 solicita a la Comisión Europea, al Consejo y a los Estados miembros la «supresión de los obstáculos a los servicios» (p. 7) y la «actualización de las normas de contratación pública» (p. 8).

Esta línea de actuación, desarrollada por sucesivas normas europeas, y transpuesta en nuestro país por repetidas modificaciones de la normativa de contratación pública, nos llevó a asistir en ocasiones a procesos de contratación pública de servicios de educación infantil en los que la valoración de la oferta económica tenía, en sus efectos, un peso infinitamente mayor que la oferta educativa. La consecuencia fue una competencia absolutamente feroz por bajar los precios, a tal punto que, al relativizarse la consideración de «baja temeraria», en diversas ocasiones la empresa adjudicataria optó por renunciar al haber efectuado una oferta económica que posteriormente encontró inviable.

Sin embargo, a nuestro juicio, esto no era inevitable, y la legislación comunitaria preveía fórmulas que lo hubieran evitado, y que hubieran garantizado el mantenimiento de la calidad de los servicios.

De manera paralela a este proceso, la propia Unión Europea fue dibujando un ámbito en el que, ya desde 1996, determinados servicios quedaban excluidos de esta feroz competencia: los denominados servicios de interés general; es decir «las actividades de servicio, comerciales o no, consideradas de interés general por las autoridades públicas y sujetas por ello a obligaciones específicas del servicio público» (Directiva 96 /C 281 /03). Dentro de estos servicios se diferencia entre los Servicios de interés económico general (SIEG), que constituyen actividades propiamente comerciales como la red de transportes, energía y comunicación, frente a los Servicios de Interés general no económicos (SIGNE), en las que:

[...] las normas de competencia y mercado interior no se aplican a las actividades no económicas y, por lo tanto, no tienen ningún impacto sobre los servicios de interés general en la medida en que estos servicios constituyen actividades no económicas. (2001/C 17/04, artículo 28).

A título de ejemplo, en diversos foros se ha defendido la oportunidad de algún tipo de registro público de empresas, cooperativas o asociaciones acreditadas para licitar a las ofertas públicas de gestión de escuelas infantiles de primer ciclo; con frecuencia se ha contestado por parte de la administración que ello no era posible por estar prohibido por la normativa de contratación pública, que a su vez desarrollaba una directiva europea en este sentido, la Directiva de Servicios (2006/123/CE).

Sin embargo, la propia UE en el manual de aplicación de dicha directiva aclaraba qué servicios quedaban excluidos de ella:

[...] Los servicios sociales (...) se excluyen *en la medida en que sean prestados por el Estado, por prestadores encargados por éste* (...) no se excluyen si son prestados por otros tipos de prestadores, como los operadores privados que actúen *sin mandato del Estado* (Comunidades Europeas, 2007, p. 7, (la cursiva es nuestra)).

Esta argumentación se repite en toda la normativa europea, significativamente en la Guía de Aplicación de la citada directiva (Comisión Europea, 2013a), en las cuestiones 232, 233 y 234. Es decir, la prestación de un servicio público como las escuelas infantiles, aunque éste se encomiende o se contrate con operadores privados, está excluido, por definición, de cumplir todas las disposiciones propias de la contratación pública común.

Con frecuencia, sin embargo, se aludió al pago de tasas o precios públicos por parte de las familias para negarles este carácter, dado que la citada Directiva consideraba SIEG a aquellos en los que se recibe el servicio a cambio de una remuneración o contraprestación. En este sentido, Paricio (2013) ofrece una puntualización muy oportuna:

[...] el criterio de la existencia de remuneración o contraprestación significativa para distinguir el Servicio de Interés General del SIEG no es muy útil, puesto que en nuestro país es frecuente que los servicios públicos sean financiados de forma significativa por los usuarios mediante tasas y precios públicos. Desde un punto de vista casuístico, el Tribunal ha establecido el carácter de servicio no económico de interés general en determinados ámbitos como la enseñanza o la seguridad social, valorando en este último caso la función de solidaridad y la no equivalencia entre cotizaciones y prestaciones (sentencia «Pucet», de 17 de febrero de 1973, C-159/91) (Paricio Rallo, 2013, p. 112).

La clave de dicha relación entre cotizaciones y prestaciones se refiere a que dichos servicios «se nutren esencialmente de la financiación del Estado o de la aportación solidaria de los ciudadanos, de forma que la contraprestación eventualmente abonada por el usuario no es significativa. En términos generales se encuentran en este caso servicios como la seguridad social, la educación o los sistemas nacionales de salud» (Paricio Rallo, 2013, p. 111).

Esta consideración coincide plenamente con la aportada por López (2018), para quien únicamente la enseñanza privada no concertada constituye un servicio de carácter económico, y se basa en la *Comunicación de la Comisión relativa a la aplicación de las normas de la Unión Europea en materia de ayudas estatales a las compensaciones concedidas por la prestación de servicios de interés económico general* (Comisión Europea, 2012) que, a su vez, se fundamenta en la jurisprudencia del Tribunal de Justicia:

[...] al establecer y mantener tal sistema de enseñanza pública, financiado por lo general con cargo a fondos públicos y no por los alumnos o sus familias, [...] no se propone realizar actividades remuneradas, sino que cumple su misión para con la población en los ámbitos social, cultural y educativo⁹.

Del mismo modo, se ha pretendido que la dependencia administrativa del servicio –su ubicación en departamentos administrativos de Educación o de Servicios sociales– determinaba que

⁹ Se fundamenta en la jurisprudencia del Tribunal de Justicia (Sentencia C-318/05).

fuera de aplicación o no el carácter de SIGNE, dado el carácter de derecho fundamental que la constitución asigna a la educación. Sin embargo, la guía de aplicación de la directiva de servicios (Comisión Europea, 2013a) incluye en las exclusiones de la directiva los servicios sociales cuando son prestados por la Administración pública, analiza los servicios de EAPI sin marcar limitaciones en este sentido y mantiene el criterio anteriormente citado por Paricio (2013) de que la aportación económica de los usuarios no elimina su carácter de SIGNE. Existen elementos suficientes para afirmar el carácter de SIGNE de las escuelas infantiles públicas, con independencia de que su titularidad sea municipal, autonómica o estatal.

Dicho carácter de SIGNE supone que la normativa europea limite significativamente el valor del precio en las licitaciones públicas de este tipo de servicios «con el fin de fomentar un planteamiento de calidad, la reforma promueve el uso del criterio de la oferta «más ventajosa económicamente», que significa que los Estados miembros «no tienen que adjudicar estos servicios basándose únicamente en el precio más bajo». El precio nunca puede ser decisivo, pero sin embargo ocurre. Aunque no pueda decirse que ello sea ilegal, es evidente que resulta contrario a la línea marcada por la UE, dado que no se trata de que la legislación comunitaria lo haya establecido así, sino que es efecto¹⁰ de las normativas de contratación de determinadas CC. AA. En la contratación pública, por ello, la legislación comunitaria no respalda que el precio de las distintas ofertas sea decisivo en la adjudicación final, y resulta como mínimo dudoso que no puedan contemplarse especificidades como el registro previo de licitadores, la valoración exclusivamente técnica y no económica de las ofertas, la exigencia y supervisión de su calidad, u otras que garanticen la calidad del servicio. Al determinar el régimen jurídico básico del servicio, que se efectúa de manera previa a la licitación, según dictamen de la Junta Consultiva de Contratación Administrativa de 28 de marzo de 2007, cabe a nuestro juicio establecer dicha misión de interés general. No es necesario, según sostiene Paricio, una declaración expresa de encomienda de dicho servicio para reconocer al operador que lo ejerce, sino que «es suficiente una resolución singular, como por ejemplo un contrato de concesión» (Paricio Rallo, 2013, p. 113).

Por último, cuando al hablar sobre educación infantil en nuestro país, frente al consenso europeo cuya trayectoria hemos analizado, se llega a plantear –entre otras ideas insólitas– el cuestionamiento de la financiación pública de estos servicios, conviene recordar que esta decisión no es neutra, sino que tiene efectos directos sobre la calidad. El consenso de los expertos que representa el Grupo de Trabajo lo señala con claridad:

Se ha demostrado ampliamente que en los sistemas de EAPI donde la provisión está ampliamente mercantilizada, el acceso desigual y la estratificación social en la asistencia son fenómenos generalizados (...) existe un consenso creciente entre investigadores y entre responsables políticos sobre que el desarrollo y la implementación de políticas públicas que avancen progresivamente hacia la provisión universal de EAPI con financiación pública es tanto una prioridad como una necesidad, si se desea cumplir el objetivo de reducir la brecha de logros. Este consenso se extiende a la financiación pública directa, ya que ofrece una gestión más eficiente por parte de las autoridades públicas, economías de escala, mejor calidad a nivel nacional, capacitación más eficiente del personal docente y un acceso más justo que el sistema de pago de beneficios a los padres (GTECPI, 2014, p. 85).

¹⁰ La jurisprudencia del Tribunal Europeo ha establecido que las normas de contratación de servicios públicos deben valorarse por sus características, no por sus efectos (Maíllo, 2005).

Como vemos, la contratación pública de servicios de atención a la primera infancia se ha desarrollado en nuestro país de una manera muy determinada, común a la de cualquier otro tipo de servicio, recurriendo como justificación a la normativa europea. Estas actuaciones, según ha analizado la propia UE a partir de 2011, han tenido consecuencias negativas en la calidad de los servicios. Sin embargo, la propia normativa europea de servicios preveía desde su origen una serie de excepciones y salvaguardas que hubiesen permitido que la educación infantil hubiese recibido un tratamiento contractual diferenciado. La decisión de no aplicarlas no procede de Bruselas.

5. Conclusiones

Al revisar los sucesivos avances de la Unión Europea respecto de la calidad de la educación infantil, observamos que progresivamente se proponen elementos que suponen un cambio importante en la visión de la EAPI. De entenderse únicamente como una herramienta de conciliación destinada a las familias, va pasando a convertirse en una cuestión centrada en los derechos de la infancia. Consecuentemente, la propia Unión Europea ha clarificado este extremo en el marco del *Pilar europeo de Derechos Sociales*, aprobado por el Parlamento, Consejo y Comisión Europeos, que en su punto 11.a. establece que «Los niños tienen derecho a disfrutar de una educación y asistencia infantil asequible y de buena calidad» (Unión Europea, 2017).

En relación a los debates recurrentes que se producen en la sociedad y en las instituciones españolas, este recorrido muestra que nos movemos en marcos de discusión estrechos, tópicos y desfasados, que han sido ampliamente superados en la Unión Europea y que nuestra pertenencia a ella requiere renovarlos:

- El debate conciliación/educación ha sido superado. La conciliación como derecho de las personas adultas no es ya la mirada de la Unión Europea. La educación y atención infantiles pasan a un derecho cuyo titular es la propia infancia, y se aborda desde los marcos europeos de Educación y Formación.
- Los trabajos de la Unión Europea han recogido desde su inicio la preocupación por la calidad de la educación y atención a la primera infancia. Inicialmente de manera confusa o indefinida, y en la actualidad de forma expresa y nítida.
- Medir el avance de la educación infantil por su tasa de cobertura es insuficiente. La calidad es ya un parámetro de referencia para su progreso.
- Las fórmulas de contratación pública, aplicadas con un criterio restrictivo, han sido determinantes en el rumbo tomado por la educación infantil, con un efecto muy negativo sobre su calidad.
- La calidad en Europa no se acredita por las buenas intenciones de quien promueve el servicio ni por la apreciación subjetiva de responsables políticos; es un concepto definido, con elementos de valoración concretos sobre los que existe una sólida evidencia científica y un consenso muy notable en los países de nuestro entorno, así como en la visión compartida por las instituciones europeas, y que está siendo reflejado en el marco de calidad que se elabora actualmente.

No parece que, por el momento, los instrumentos de referencia de calidad usuales en nuestro país (AENOR, EFQM, ISO...) se alineen con dicho marco. Por un lado, algunas de ellas (ISO, EFQM) ponen el énfasis en la existencia de mecanismos y planes de gestión de calidad dentro de la empresa que gestiona la escuela infantil; en consecuencia, examinan procesos del funcionamiento empresarial y no propiamente lo que ocurre dentro de las aulas. Por otro lado, alguna (UNE 172402) sí analiza factores concretos del entorno escolar, tanto la realidad física de la escuela (sus elementos arquitectónicos y sus materiales) con una importante preocupación por la seguridad de las criaturas;

como en los requisitos mínimos de titulación del personal y en la existencia de documentos educativos (como el PEC y la PGA). Sin embargo, siendo relevantes estos aspectos, una vez más no se dirige la mirada hacia lo que ocurre en el interior de las aulas.

En la actualidad, la evaluación de la calidad tanto en los instrumentos científicos, como en el desarrollo actual en Europa dirige su mirada precisamente a lo que ocurre en el interior de las aulas, intentando dar cuenta de aquello que señalaba Bronfenbrenner (1979): en qué actividades participan las criaturas, qué clase de relaciones significativas establecen con personas adultas e iguales, y cómo los rasgos que definen estas dos facetas correlacionan con mejoras significativas en el desarrollo infantil.

Capítulo 2

La mejora de la calidad en educación infantil a través de la evaluación

El proceso que hemos analizado de evolución del pensamiento sobre educación infantil en la Unión Europea lleva, en la fase actual, a la elaboración de un marco común de evaluación de la calidad por parte de un Grupo de Trabajo sobre EAPI. Tres conclusiones clave del proceso marcan esta tarea:

- La recomendación de fomentar la supervisión y evaluación transparentes y uniformes de los servicios de educación y atención a la primera infancia a todos los niveles con vistas a la elaboración de políticas. (Comisión Europea, 2018a)
- La constatación de que la mera evaluación sobre logros académicos finales o sumativa «rara vez se utiliza, ya que las pruebas formales no se consideran apropiadas para este grupo de edad». (GTE-CPI, 2014, p. 51)
- La necesidad de analizar «el uso de factores de calidad (sic) para medir la calidad en los distintos niveles de los sistemas de EAPI» (Unión Europea, 2018).

El proceso de reflexión europeo se encuentra actualmente en este punto, buscando respuestas a cuestiones como qué evaluar, por qué o cómo hacerlo. Para clarificar el significado de esta búsqueda, vamos a analizar dos ámbitos: la investigación científica sobre el tema y las pistas que aporta el propio trabajo de la UE a lo largo de estos años.

1. Calidad en educación infantil: la interacción entre elementos estructurales y procesos educativos

1.1. Dar importancia a lo importante

En los últimos años hemos asistido a un buen número de revisiones internacionales sobre la etapa (UE, OCDE, UNESCO) que reflejan un creciente consenso internacional sobre la importancia de los procesos que ocurren en las aulas y centros, e insisten sistemáticamente en la conveniencia de unas interacciones cálidas y segurizantes, unos entornos seguros, saludables y estimulantes y el apoyo al desarrollo físico, emocional, social e intelectual de cada niño o el respeto por la iniciativa y la agencia infantil.

En los primeros estudios la preocupación central se centraba en determinar los efectos de la escolarización sobre el desarrollo temprano (Friedman & Amadeo, 2002), al tratarse de un cambio en el modelo de crianza respecto del tradicional, y generarse incertidumbre sobre sus consecuencias. Este enfoque global –en que simplemente se compara el desarrollo logrado por poblaciones escolarizadas y no escolarizadas, sin entrar a analizar diferencias en función de las características de los centros– muestra un alcance explicativo muy limitado, identificando «huellas inconsistentes, efímeras y de pequeña magnitud» (Bronfenbrenner, 1979, p. 46). Ya Bronfenbrenner señalaba una limitación importante que presentan estos estudios:

[...] al comparar entornos las investigaciones producen montañas de datos sobre las diferencias en los resultados, o sobre su inexistencia, pero dan muy poca información con respecto de los entornos en sí mismos, o los hechos que se producen en ellos. [...] se define el entorno, fundamentalmente, según la etiqueta que se le asigna al grupo. [...] la índole de las diferencias entre ambos entornos se considera evidente por sí misma. *Incluso, a veces, ni se mencionan las características de un entorno a las que se le atribuyen las consecuencias más importantes para la conducta y el desarrollo: las actividades molares, las estructuras interpersonales y los roles.* [...] Lo desconocido incluye las actividades en las que el niño participa o no, y los roles y las relaciones en las que interviene, con otros niños, con sus padres y con otros adultos. (*Ibid.*, pp. 187-188, la cursiva es nuestra).

Será la presencia o ausencia relativa de estos elementos concretos a los que Bronfenbrenner hace referencia lo que indicará la bondad de una práctica, para lo que se hace necesario conocer cuáles son. Sin embargo, Bronfenbrenner y Crouter (1983) señalan que, tradicionalmente, la investigación sobre desarrollo ha englobado bajo la categoría de «entorno», dos elementos cuya diferenciación es crítica, el propio entorno educativo y las interacciones que se producen dentro de él. Esta distinción es operacionalizada por Tietze (1987) para el ámbito concreto de la educación infantil, apuntando a la necesidad de distinguir entre la «estructura» o características del entorno en sí, y las «interacciones» o procesos que en él ocurren (véase Figura 1).

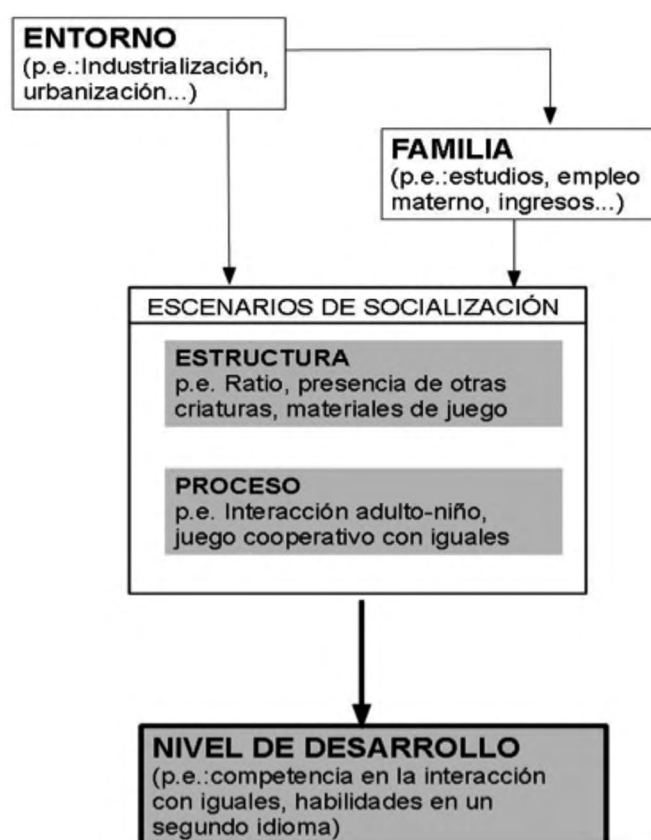


Figura 1. Tietze, W. (1987). A structural model for the evaluation of preschool effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 2 (2), 133-153.

En esta línea, se ha desarrollado un amplio abanico de estudios dirigidos a identificar los elementos propuestos por Tietze (Figura 1) y a determinar su influencia en el desarrollo. Estos han aportado abundantes evidencias, si no de claras relaciones causales, sí de asociación o covariación del desarrollo infantil con determinados rasgos de los centros (Friedman & Amadeo, 2002; Hyson, Copple, & Jones, 2006). En ellos se observa un consenso notable en torno a una serie de rasgos que se repiten sistemáticamente y que, a efectos de descripción, se pueden agrupar en torno a tres grandes ejes (Shonkoff & Phillips, 2000):

1. Interacción entre niños y docentes. Existe un acuerdo sustancial en considerar que entre niños pequeños y docentes se establecen auténticas relaciones de apego y que, cuando se trata de víncu-

los estables y seguros, se asocian con el desarrollo emocional de forma análoga a como lo hacen los vínculos establecidos con los progenitores (Shonkoff & Phillips, 2000).

No se trata de la sustitución de una figura de apego por otra en función de quién está disponible, y menos aún de la confusión, el conflicto o la competición entre ambas. Ello supondría que sólo pudiera existir una figura de apego, un único vínculo; y sin embargo se observa que las criaturas dirigen conductas de apego hacia las personas adultas de su entorno a quienes conocen mínimamente, que la elección de la figura preferente puede variar en función de quienes se hallen presentes, e incluso que una misma persona puede pasar en cuestión de minutos de despertar el «miedo al extraño» a convertirse en figura de apego (Kaye, 1986).

Por ello, en la actualidad, se considera que las niñas y niños pequeños establecen vínculos múltiples (Lamb, 2007; Lamb & Ahnert, 2006), de manera que el sistema de apego regula su conducta hacia las personas adultas con quienes se relacionan, y por ello también hacia las y los docentes. Así, por ejemplo, no resultará extraño constatar que los *Nurture Groups* –un programa de intervención en problemas de conducta que se desarrolla en numerosas escuelas de Reino Unido a partir de los 5 años, y que se fundamenta en gran medida en trabajar sobre el sistema de apego (Boxall, 2002)– muestra resultados sustancialmente mejores que programas basados en el aprendizaje de habilidades sociales (Farrell & Humphrey, 2009).

Más allá de este carácter vincular de la relación, la investigación ha contribuido a identificar algunos de los rasgos de interacción que se asocian a mejoras en el desarrollo infantil (Friedman & Amadeo, 2002; Shonkoff & Phillips, 2000):

- Formación. El nivel educativo alcanzado por el personal se asocia con el incremento de la competencia social, el desarrollo cognitivo y el lenguaje expresivo, y con interacciones de mejor calidad. La formación especializada del profesional se asocia con mejoras en la cooperación y la persistencia de las criaturas en las actividades, así como su competencia cognitiva.
- Actitudes. Las actitudes positivas en la interacción por parte de la persona adulta se asocian con mejoras en la competencia social, en especial con la presencia de actitudes de carácter menos autoritario y más centradas en las criaturas y sus iniciativas. La disposición a escuchar contribuye a establecer con niñas y niños un vínculo seguro, y la implicación del adulto en sus demandas de actividad se asocia con formas más sofisticadas de juego con objetos.

2. Aspectos estructurales del servicio. La investigación muestra que determinados factores estructurales se reflejan en la medida de la calidad y, en consecuencia, en los resultados en el desarrollo infantil (Friedman & Amadeo, 2002; Shonkoff & Phillips, 2000)

- a. **Ratio adulto-niños.** Su incremento¹¹ se asocia con menor competencia social, un trato más distante con el docente, el incremento de la ansiedad o la tendencia al juego aislado con objetos.
- b. **Tamaño del grupo.** En los más numerosos¹² disminuye la competencia social. En las edades correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil, disminuye la cooperación y la implicación en las tareas, la iniciativa verbal, la puntuación en los test de inteligencia, la conducta reflexiva e innovadora, a la vez que se incrementan la hostilidad y el conflicto. En el primer ciclo de Educación Infantil, se incrementa el malestar emocional y la apatía, así como las conductas potencialmente peligrosas.

¹¹ Las conclusiones se aplican dentro de los límites de ratio analizados en los estudios, que muy raramente superan 1:8 en segundo ciclo de Educación Infantil o 1:4 en primer ciclo. Con ratios mayores, los efectos negativos han de incrementarse, pero la magnitud del incremento es desconocida, al no haberse estudiado, probablemente por no contemplar que puedan o deban existir.

¹² Las conclusiones se aplican dentro de los límites de tamaño del grupo analizados en los estudios, que muy raramente superan las 18 criaturas en segundo ciclo de Educación Infantil o las 12 en el primer ciclo. Con grupos mayores, los efectos negativos han de incrementarse, pero la magnitud del incremento es desconocida, al no haberse estudiado, probablemente por no contemplar que puedan o deban existir.

- c. **Organización o estructuración del espacio.** Incrementa de modo general las competencias; la ordenación clara de los materiales se asocia con mejoras en la competencia cognitiva.
- d. **Heterogeneidad de las niñas y niños.** No muestra efecto alguno cuando se refiere a alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) o a diferencias étnico-culturales; cuando se refiere a la presencia de niños o niñas de más edad, se asocia a mejoras en el desarrollo cognitivo.
- e. **Rotación del personal docente.** Cuando es debida a malas condiciones salariales y de trabajo, se relaciona con menos juego entre iguales y disminución del vocabulario, y por otro lado con mayores niveles de dependencia, ansiedad y producción de lenguaje. La estabilidad del personal y el centro aparece unida a un mayor rendimiento intelectual y a una mayor probabilidad de que aparezca el juego autónomo con objetos.

3. **Aspectos políticos y comunitarios.** Son aspectos que, con frecuencia, pueden pasar desapercibidos, pero que determinan qué ocurre en las aulas y cómo sucede. En este sentido, el análisis ecológico concibe estas influencias como exosistema (organización general del centro, sistemas de formación docente, etc.) y macrosistema (valores culturales, creencias sociales, etc.); y basa la posibilidad de analizarlos en «distinguir las interpretaciones que se basan en pruebas empíricas de las que se originan en la preferencia ideológica» (Bronfenbrenner, 1979, p. 28).

A título de ejemplo, la posibilidad de que las y los docentes construyan relaciones cálidas y segurizantes con los niños (factor de influencia directa) dependerá en buena medida de sus creencias o concepciones al respecto –lo que sin duda habrá sido influido por los sistemas de formación en los que se ha preparado–, y de la cultura del centro en el que se hallen (Martín & Cervi, 2006).

Es éste el modo en que esta clase de elementos, pese a que los niños no tengan contacto directo con ellos, pueden jugar un papel importante en el desarrollo infantil; y el motivo de considerarlos parte del ambiente ecológico de éste (Bronfenbrenner, 1979).

De entre los elementos que cabe analizar aquí, puede destacarse, por ejemplo, el efecto de la acreditación de los centros mediante instrumentos específicos, del que la investigación muestra que se asocia con incrementos en el juego complejo, en el lenguaje adaptativo, en la seguridad del vínculo con los y las docentes, y con la disminución de los conflictos, la ansiedad y la hiperactividad (Friedman & Amadeo, 2002).

A partir de la aplicación de los instrumentos de análisis de calidad desarrollados alrededor de estas evidencias (ECERS/ITERS, CLASS, etc.), numerosos trabajos de investigación muestran que la educación infantil de **alta calidad** se asocia con mejoras en el desarrollo cognitivo y lingüístico; que con frecuencia, estas mejoras son mayores en quienes provienen de familias humildes o entornos difíciles (Friedman & Amadeo, 2002; Shonkoff & Phillips, 2000); así como en el caso de criaturas con discapacidad o riesgo de ella (O'Brien, 2001; Odom & Bailey, 2001; Odom *et al.*, 2004). Pese a provenir de estudios muy diversos, esta evidencia «es de una consistencia asombrosa» (Shonkoff & Phillips, 2000, p. 311).

Han sido igualmente numerosas las investigaciones dirigidas a analizar la influencia de la calidad de los servicios en el desarrollo social y emocional de la primera infancia, mostrando asociaciones positivas con las capacidades de autorregulación, de interacción social, de cooperación y de participación (Friedman & Amadeo, 2002; Hyson *et al.*, 2006; Shonkoff & Phillips, 2000).

No debe entenderse que existan relaciones directas entre estándares concretos y rasgos específicos del desarrollo. Se puede constatar que aulas con condiciones estructurales idénticas no favorecen del mismo modo el desarrollo infantil, sin duda por causa de las diferencias en otros de sus rasgos: por ejemplo, una ratio baja será aprovechada en unos casos para construir un vínculo

adecuado y en otros no, en función de las concepciones docentes sobre la relación didáctica y el apego (Shonkoff & Phillips, 2000).

Es importante resaltar que el hecho de que no exista relación unívoca entre estándares estructurales y rasgos del desarrollo no quiere decir que los estándares estructurales o susceptibles de regulación no tengan importancia. Como muestra el estudio longitudinal *Study of Early Child Care and Youth Development* (Estudio Crianza de la Primera Infancia y el Desarrollo Temprano), llevado a cabo por NICHD¹³ entre 1991 y 2003, en el que se examinaron las diferencias entre familias, niños y características del «cuidado infantil» y cómo estas se relacionaban con el desarrollo intelectual, social y emocional de los niños; así como con su salud. Entre las conclusiones de la investigación se encuentra que:

[...] la relación entre ratios adulto-niños y los resultados de los niños podría ser explicada por la conducta del educador –esto es, cuando los educadores están a cargo de menos niños, establecen una interacción (*caregiving*) más positiva que se asocia, a su vez, con mejores resultados de los niños–. Lo mismo era cierto para el nivel de formación del educador, educadores con mayor formación establecían una interacción más positiva; y esto a su vez hacía que los niños mostraran mejores resultados. La interacción (*caregiving*) positiva es, así, un indicador fundamental de la calidad de la educación infantil. (NICHD, 2006, p. 11)

Sandra Scarr, investigadora de NICHD, en relación con los resultados de la investigación longitudinal llevada a cabo por este organismo, señala:

Existe un extraordinario consenso internacional entre los investigadores y los profesionales de la educación infantil sobre lo que implica la calidad: interacciones cálidas y segurizantes con los adultos en un entorno seguro, saludable y estimulante donde la educación temprana y las relaciones de confianza se combinan para apoyar el desarrollo físico, emocional, social e intelectual de cada niño. (Scarr, 1998, p. 100).

Lo que supone toda una declaración de principios de lo que constituye una educación infantil de calidad.

1.2 Ampliar las perspectivas sobre la calidad

Los factores considerados hasta aquí son los que más se repiten a lo largo de los estudios. Sin embargo, el análisis propuesto por Lilian Katz (1998) sugiere la necesidad de ampliar esta visión, al señalar que son cinco los puntos de vista posibles sobre la calidad de un centro infantil:

- **Arriba-abajo.** Representa el punto de vista del observador externo, y se centra en los aspectos mencionados antes (ratios, equipamiento, materiales...).
- **Abajo-arriba.** Representa el punto de vista infantil, su visión propia. Instrumentos que se alinean con esta perspectiva son, por ejemplo, las encuestas de satisfacción del alumnado en otras etapas educativas que promueven modelos de gestión como EFQM (European Foundation for Quality Management).

¹³ El National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) –Instituto Nacional de la Salud y el Desarrollo Humano del Niño– es un organismo dependiente del Departamento de Salud y Servicios Humanos del Gobierno de EE. UU.

- **Fuera-adentro.** Hace referencia al modo en que las familias viven el centro. Siguiendo con el ejemplo del EFQM, las encuestas a las familias representan un ejemplo de instrumento usado en este sentido (Azkona & Hoyuelos, 2011).
- **Interior.** Centrada en las vivencias del personal, sus relaciones, o las condiciones laborales analizadas anteriormente.
- **Societal.** Representa cómo valora la sociedad el centro o la etapa y engloba los elementos comunitarios analizados más arriba (Shonkoff & Phillips, 2000).

De estas cinco perspectivas, resulta extremadamente relevante la perspectiva infantil (o abajo-arriba), ya que se asienta sobre una característica esencial del análisis ecológico: «Lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como se lo percibe, más que como pueda existir en la realidad ‘objetiva’». (Bronfenbrenner, 1979, p. 24).

Por otra parte, incluir o no esta perspectiva en los análisis refleja el compromiso de una sociedad con los derechos de la infancia, en cuanto a generar instituciones realmente abiertas a la participación infantil y adaptadas al momento evolutivo del alumnado. Y lo hace con mayor autenticidad que las declaraciones públicas o los discursos ejemplares.

Lo que en otras etapas suele parecer sencillo de abordar mediante cuestionarios o dando la palabra al alumnado, en la etapa de Educación Infantil parece poco viable. Por ello resultan destacables algunas experiencias relevantes que exploran modos alternativos de recoger la perspectiva infantil sobre los centros y servicios. El proyecto CHILD, de la Universidad de Jönköping (Suecia), desarrolla varias líneas de trabajo centradas en dar voz a la infancia, también respecto de la calidad de sus entornos de desarrollo, incluyendo la primera infancia y la discapacidad; y sostiene la necesidad de incorporar a la investigación el punto de vista de la infancia¹⁴. Alternativamente se han desarrollado sistemas de observación dirigidos a evaluar el bienestar de los niños en el centro y el grado en que éstos se involucran en las actividades, considerando que ambos expresan ese punto de vista propio señalado por Katz (Mascarenhas, Pinto, & Bairrão, 2004). Dos de ellos han mostrado especialmente un largo recorrido en la investigación y la aplicación en los centros.

El primero se centra en el constructo de *engagement* (McWilliam & Casey, 2008; McWilliam & Bailey, 1992), que explora la implicación de los niños y niñas en el aula, y no directamente la calidad de ésta; no obstante, su uso arroja evidencias sistemáticas de la asociación de ambas medidas (Raspa *et al.*, 2001), por lo que puede tomarse como medida indirecta de la calidad (Ridley, McWilliam, & Oates, 2001).

El segundo sistema se centra tanto en la implicación como en el bienestar expresado por las niñas y niños (Laevers, 1994), y con este enfoque se desarrolla una herramienta específica de evaluación de calidad, Self-evaluation Instrument for Care Settings (Laevers, 2005).

1.3. Un bien público universal

La investigación, con estas precisiones, ofrece indicios claros sobre los elementos estructurales y de proceso que caracterizan las prácticas y centros de buena calidad. No es posible obviar que dichos elementos apuntan hacia un aumento del presupuesto dedicado a la educación infantil, lo que en el momento actual no es posible dejar de mirar con responsabilidad.

¹⁴ Su web ofrece información actualizada y la posibilidad de suscribirse a un boletín de novedades: <http://hj.se/en/research/research-areas/child.html>

No sería razonable pensar que mantener una situación de baja calidad para no incrementar el gasto es una decisión neutra o que no tendrá consecuencias: la baja calidad también tiene efectos y costes, en este caso indeseables, que habrán de ser compensados posteriormente con gastos mayores que éste.

En esa medida, la propuesta de contemplar el dinero destinado a la educación infantil como una inversión y no como un gasto es algo más que una frase, dado que quienes en su primera infancia pasan por programas educativos de calidad generan a su vez –en su etapa adulta– más riqueza, demandan menos servicios, y originan un gasto público menor (OCDE, 2006). Así «el beneficio económico a largo plazo es mayor que la inversión inicial» (Penn *et al.*, 2006, p. 24). Se ha llegado incluso a cuantificarlo: el premio Nobel de economía James J. Heckman lideró un conocido estudio que estima, para cada dólar invertido, un retorno que varía entre 3'78 y 17'07 dólares, según los programas (Heckman, Grunewald, & Reynolds, 2006).

El debate, entonces, no debiera centrarse sólo en cuánto se puede gastar, sino también en cuánto beneficio se desea obtener. En definitiva, concebir la educación infantil como bien público universal, frente a verla como producto de pago –incluso si está subvencionado– para familias que trabajan (Moss, 2007).

2. Las directrices europeas sobre evaluación

Los trabajos que se han desarrollado en la Unión Europea no se han llevado a cabo de manera aislada o desconectada del conocimiento científico disponible. Lógicamente, se han inspirado, entre otras, en las investigaciones que acabamos de revisar y, en ese sentido, representan el intento de trasladar este conocimiento a principios y medidas coherentes. Podemos encontrar esta traslación especialmente en tres momentos clave de esta trayectoria descrita en el capítulo anterior: los trabajos de la Red de la Comisión Europea de Atención a la Infancia (1992-1996) (Balaguer *et al.*, 1991; Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, 1996; GTECPI, 2014); y la propuesta de la Comisión de principios clave de un *Marco de Calidad para la Educación y la Atención a la Primera Infancia* (Comisión Europea, 2018a).

2.1. Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, 1996

Respecto de qué evaluar, dentro del Área 9. Objetivos de funcionamiento se comienza planteando la prioridad por valorar los elementos cualitativos frente a los cuantitativos, pese a la dificultad que representa:

Medir cuantitativamente el progreso, en términos de asistencia de niños, costes, etc., es relativamente fácil. Las medidas cualitativas del progreso, igual o más importantes que las anteriores, son mucho más difíciles de obtener. En un documento anterior al presente (La Calidad en los Servicios para la Infancia) intentamos plantear algunas cuestiones sobre la calidad (qué es la calidad y cómo puede medirse). **Estas medidas cualitativas deben ser el centro de todo programa de evaluación y valoración.** ¿Cumple sus objetivos el servicio? ¿Es el currículum suficientemente rico? ¿Cómo podemos valorarlo de la mejor manera? ¿Cómo se ponen al corriente los trabajadores y los directivos de los problemas o progresos del servicio? (Red de Atención a la Infancia, 1996, p. 30, la negrita es nuestra)

Entre los posibles procesos de evaluación que podrían permitirlo, la Red propone una clasificación en cuatro tipos o categorías generales:

- Valoración por parte de las familias «mediante unos métodos de evaluación conjunta o mediante cuestionarios dirigidos a los padres».
- Valoración por parte del personal de los servicios mediante la retroalimentación periódica donde «el horario laboral semanal [...] incluye un porcentaje de tiempo dedicado a la formación tanto individual como en grupo, y parte de este tiempo se dedica a la auto-evaluación colectiva o del equipo».
- Evaluación externa y formativa del funcionamiento a cargo de «coordinadores, inspectores, supervisores, asesores o investigadores».
- Evaluación centrada en la investigación en colaboración con universidades «con el fin de facilitar un análisis crítico imparcial y riguroso acerca del funcionamiento de los servicios».

Sin embargo, la Red constata que los modelos que existen de manera efectiva corresponden a tres modelos:

- Sistemas basados en una gestión colectiva y democrática del funcionamiento.
- Sistemas jerárquicos que adoptan «sistemas directivos reconocidos internacionalmente y copiados del sector industrial».
- Sistemas de registro e inspección externos al centro.

Dentro de los ejemplos de buenas prácticas se cita el proyecto piloto llevado a cabo en la Comunidad Flamenca de Bélgica, entre 1992 y 1994, por el organismo responsable de las escuelas infantiles (*Kind en Gezin*) que diseñó una escala de evaluación del entorno educativo de los centros aplicada por la inspección educativa (Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, 1996, p. 31); así como la experiencia de algunos municipios del norte y centro de Italia (Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, 1996, p. 31), que se describe detalladamente en los siguientes capítulos.

El Informe de la Red Europea, al concluir su análisis, propone cuatro objetivos referidos al propio proceso de evaluación:

- Objetivo 37. Los servicios deben demostrar mediante un informe anual o cualquier otro tipo de sistema, cómo están cumpliendo sus objetivos y principios, así como la forma en que han invertido sus presupuestos.
- Objetivo 38. Debe evaluarse regularmente el progreso de los niños en todos los servicios.
- Objetivo 39. Las opiniones de los padres y de la comunidad deben formar parte del proceso de evaluación.
- Objetivo 40. El equipo del servicio de educación infantil debería evaluar periódicamente su actuación, utilizando tanto métodos objetivos como autoevaluación.

Resulta interesante constatar que este área acaba recordando lo enunciado al principio del informe, «que los objetivos que presentamos son interdependientes. La calidad se consigue prestando atención a una gran variedad de criterios», de modo que la evaluación se convertiría en la herramienta clave para valorar el cumplimiento de los objetivos establecidos en el resto de áreas.

2.2. Principios clave de un Marco de Calidad, 2014

El informe comienza señalando la complejidad para definir el concepto de «calidad» en la atención y la educación infantil; y la interdependencia de las medidas para alcanzarla y mantenerla: la calidad

estructural, la calidad de los procesos utilizados en los centros de educación infantil y la calidad de los resultados de la provisión.

Dentro de la calidad estructural se sitúan los siguientes factores (GTECPI, 2014):

- Regulaciones asociadas la acreditación y aprobación del funcionamiento de los centros.
- Requisitos sobre el número de profesionales con formación.
- El diseño del currículo.
- Regulaciones sobre la financiación.
- La ratio personal/niños.
- Medidas de atención a la diversidad.
- Requisitos físicos centrados en la salud y seguridad.

Dentro de la calidad de los procesos se encuentran (GTECPI, 2014):

- El papel del juego dentro del currículo.
- Las relaciones entre los profesionales y las familias de los niños.
- Las relaciones e interacciones entre el personal y los niños.
- Las relaciones entre los niños.
- La proporción de manera integrada de cuidados y educación.
- La participación de las familias en los centros de infantil.
- La práctica pedagógica cotidiana del personal.

Y en la calidad de los resultados, frente a la tentación de centrarse sólo en lo académico, se recoge la necesidad de contemplar «los beneficios para los niños, las familias, las comunidades y la sociedad» (*Ibid.*, p. 6). Dentro de los resultados de las criaturas se encuentran, específicamente:

- El desarrollo emocional, moral, mental y físico de los niños.
- Las habilidades sociales de los niños.
- La preparación para los aprendizajes posteriores y la vida adulta.
- La salud de los niños.
- La preparación para la escuela.

En el apartado dedicado a la dimensión o área de calidad 4, «Evaluación y supervisión regular y transparente», se hace un resumen de la evidencia sobre el tema donde se establece como punto de partida que:

Los procesos de seguimiento y evaluación son componentes importantes para la mejora de la calidad en los sistemas de EAPI. Al señalar «las fortalezas y debilidades de la provisión de ECEC, pueden actuar como catalizadores del cambio para apoyar a las partes interesadas y a los responsables políticos a emprender iniciativas que respondan a las necesidades de los niños, las familias y las comunidades locales». (*Ibid.*, p. 52)

Concluyendo que estos procesos pueden ser «herramientas poderosas para promover la mejora continua de la provisión de EAPI y para apoyar el desarrollo infantil» (*Ibid.* p. 50).

Del análisis de la literatura sobre el seguimiento y la evaluación de la calidad en la OCDE se concluye que se debe actuar en cuatro líneas:

1. Calidad del servicio. Cumplimiento de las regulaciones y estándares (por ejemplo, inspecciones o cuestionarios).
2. Calidad de los profesionales. Dirigida a mejorar las prácticas y habilidades del personal (por ejemplo, observaciones, revisión por pares y autoevaluación).

3. Aplicación del currículum. Destinada a evaluar la utilidad del currículum y analizar la necesidad de mejoras.
4. Desarrollo y resultados del niño. Centrada en la evaluación formativa (observaciones, documentación, portafolios o narrativas).

La puesta en marcha de experiencias de seguimiento y evaluación «no tiene un impacto positivo por sí misma» (*Ibid.*, p. 166), sino que para tener un impacto beneficioso en las prácticas de los profesionales y en los resultados de los niños necesita estar guiada por principios éticos como el de transparencia y respetar las siguientes características:

- Participación en el conjunto del proceso de evaluación. Todos los agentes implicados (administradores locales, investigadores, profesionales y familias) «deben participar activamente en la negociación del objetivo y el propósito, así como en el diseño de los procedimientos para recopilar y difundir información [mediante procesos] dinámicos, culturales y sensibles al contexto» (*Ibid.*, p. 53) con el fin de asegurar que la mejora de la calidad y la innovación «se mantienen en el tiempo» (*Ibid.*, p. 55).
- Vinculación al desarrollo y cualificación profesional. La autoevaluación de los profesionales ha demostrado ser una herramienta eficaz al mejorar la reflexión colectiva y el trabajo colegiado de los profesionales.

El informe señala, por contra, dos situaciones que pueden actuar en contra de la eficacia de la evaluación:

- El énfasis exclusivo en la rendición de cuentas. Al no tomar en cuenta las perspectivas de los profesionales, «podría tener efectos negativos en la calidad de la educación y la atención en los servicios de EAPI» (*Ibid.*, p. 54).
- La fragmentación administrativa. Si las prácticas de monitoreo utilizadas en diferentes niveles (local, regional, nacional) no están alineadas «tienden a debilitar la provisión de EAPI de alta calidad, porque los procesos de gobierno son más complicados debido a la fragmentación de las responsabilidades administrativas»¹⁵ (*Ibid.*, p. 55).

El informe recoge, a modo de buenas prácticas, varias experiencias en las que la evaluación de la calidad forma parte del sistema de supervisión de servicios: la de Países Bajos, donde la inspección educativa evalúa la calidad (clima pedagógico, provisión de educación, interacciones entre personal y niños, participación de las familias y la calidad de la atención) con el fin de proporcionar «una visión de las fortalezas y áreas de mejora» de cada centro (*Ibid.*, p. 56); la de la República Checa, donde un sistema que combina autoevaluación y evaluación externa a partir de un marco y unos criterios de evaluación de dominio público, se repite de forma prescriptiva cada seis años; y por último, la experiencia italiana liderada por el Consiglio Nazionale delle Ricerche (Consejo Nacional de Investigación) en la que se integra el control de la calidad en la provisión de EAPI y la promoción de la mejora. (*Ibid.*, p. 57).

El informe incluye un aviso relevante, al constatar que existe la tentación de limitarse a evaluar los aspectos estructurales por ser más sencillo de hacer, dejando en segundo plano los procesos y resultados, «es decir, la pedagogía, el currículum y las relaciones entre el personal y los niños que permiten que los niños progresen» (*Ibid.*, p. 56)

¹⁵ No debe entenderse como una crítica a los estados federales o compuestos. Evidentemente, no tendría sentido en el ámbito europeo, donde el progreso se consigue mediante la cooperación de organismos europeos, gobiernos nacionales y administraciones territoriales. Tampoco es la posición de los autores, que hemos analizado el modelo australiano precisamente por ajustarse a ese tipo de escenarios complejos.

2.3. Propuesta de principios clave de un marco de calidad para la educación y la atención a la primera infancia

Este documento añade un paso más planteando un objetivo centrado en la «supervisión y evaluación transparentes», en la que se explicitan las siguientes acciones (Comisión Europea, 2018a):

- Uso de herramientas de autoevaluación, cuestionarios y directrices de observación como parte de la gestión de la calidad a nivel de sistema y de servicio.
- Uso de métodos adecuados y acordes a la edad para fomentar la participación de los niños y escuchar sus opiniones, sus preocupaciones y sus ideas, y tenerlas en cuenta en el proceso de evaluación.
- Implementación de las herramientas existentes para mejorar la inclusividad de la prestación de servicios de educación y cuidados de la primera infancia, tales como la Herramienta de autorreflexión para entornos de educación inclusiva en la primera infancia, desarrollada por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (Börjck-Akesson, Kyriazopoulou, Giné, & Bartolo, 2017).

Junto a este objetivo también se incluye otro dirigido a favorecer la utilización pública de la situación y mejora en el ámbito de la calidad, así como en el del acceso:

Informar, a través de los marcos y herramientas existentes, sobre las experiencias y los avances realizados en relación con el acceso y la calidad de los sistemas de educación y cuidados de la primera infancia.

En el Anexo al Marco de Calidad para la Educación y los Cuidados de la Primera Infancia, se vinculan la supervisión y evaluación transparentes a la consecución de un nivel de calidad sostenido al señalar las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos con el fin de «contribuir a la mejora continua de la calidad de las políticas y prácticas» (Comisión Europea, 2018c). Mejora de la calidad.

Podemos considerar que los tres enfoques coinciden en intentar garantizar que exista para la primera infancia una oferta de servicios de buena calidad, y que la financiación pública no se aplique a servicios inadecuados. La vía de la autorización de funcionamiento requiere acreditar unos mínimos para poner en marcha el servicio, mientras que la vía de la acreditación representa la concesión de un sello o garantía de calidad por encima de esos mínimos, con el cual las instituciones intentan orientar la elección de las familias. Una de ellas, la de Australia, a partir de una primera experiencia de evaluación y acreditación de la calidad, inicia una ambiciosa reforma educativa de la EAPI que sitúa a la calidad en el centro del sistema, afectando a los aspectos estructurales, al diseño curricular y los sistemas de monitorización de la calidad.

Capítulo 3
Experiencias de
mejora de la calidad
en educación infantil
a través de la evaluación

1. Introducción

En la línea iniciada por los Objetivos de Calidad y por la *Propuesta de principios clave de un marco de calidad para la educación y la atención a la primera infancia*, que ejemplifican las acciones u objetivos con ejemplos de buenas prácticas, resulta de interés proceder al análisis detallado de experiencias sobre seguimiento y evaluación, con el fin de compararlas y extraer conclusiones e ideas útiles para iniciar procesos similares en nuestro sistema educativo.

Resulta de gran interés para la investigación, y para la mejora de los sistemas EAPI, valorar el grado de convergencia o acuerdo de estas experiencias, tanto en relación con el contenido de los diferentes aspectos que deben ser objeto de análisis como de los indicadores utilizados para medir la presencia o ausencia de dichos aspectos.

Las experiencias seleccionadas son de naturaleza diversa. Las dos primeras (ECERS-ITERS y CLASS) corresponden a instrumentos desarrollados inicialmente en contextos de investigación, que han ampliado su enfoque hasta convertirse en reconocidas herramientas capaces de guiar en la elaboración de planes de mejora (Harms, 2009, 2010) y servir de base para el diseño del resto de experiencias e instrumentos, así como para avanzar en el debate sobre la calidad.

El resto son, ya propiamente, experiencias de instituciones públicas o asociaciones profesionales que han puesto en marcha iniciativas para que la evaluación y mejora de la calidad no sean un hecho puntual dependiente de la buena voluntad y el esfuerzo aislado de los centros o del profesorado, sino una característica estructural de un sistema que se reorganiza para monitorizar e incrementar su calidad de una forma sistemática y constante. Son iniciativas que van más allá de pruebas piloto o experiencias puntuales. Las experiencias de las regiones de Toscana y Emilia Romagna (Italia) plantean dos iniciativas llevadas a cabo por municipios o regiones que, tras una larga experiencia creando entornos de educación infantil de calidad, convierten la obligación legal de evaluar la calidad en una oportunidad para crear una cultura de evaluación participativa que asegure la utilidad y mantenimiento de estos procesos de mejora. El caso de Australia resulta de especial interés ya que, tras una primera experiencia de evaluación y acreditación de la calidad y la valoración de sus limitados efectos, inicia una ambiciosa reforma educativa de la EAPI que sitúa a la calidad en el centro del sistema, afectando a los aspectos estructurales, al diseño curricular y los sistemas de monitorización de la calidad.

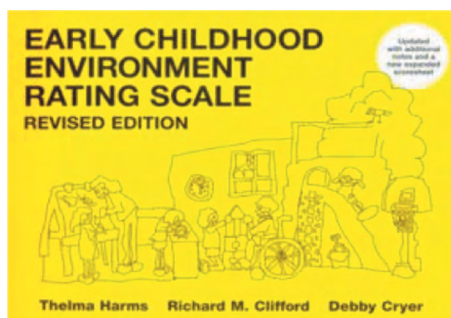
La lectura de este capítulo debe realizarse de forma complementaria con el siguiente, centrado en el análisis y comparación de los instrumentos utilizados en estos procesos de evaluación y mejora de la calidad. Formando parte integral de las propuestas de mejora descritas, el tratamiento diferenciado de los instrumentos y los procesos en los que se insertan permite una mejor comprensión global.

Con el fin de presentar la información y extraer conclusiones, se ha realizado un análisis de las características más destacadas de cada una de las iniciativas siguiendo, en la medida de lo posible, el siguiente esquema:

- **Descripción general.** Pequeño resumen que contextualiza la experiencia.
- **Objetivos** declarados del instrumento o experiencia.
- **Antecedentes.** En el que se recoge el marco en el que se sitúa la experiencia.
- **Diseño del instrumento o desarrollo de la experiencia.** Donde se analiza en detalle la experiencia o, en su caso, los pasos necesarios para la elaboración del instrumento. En muchos casos esto implica el análisis del marco legal; en otros, la filosofía educativa o el conjunto de valores en que dichas acciones se inspiran.
- **Proceso de evaluación.** Centrado en la aplicación práctica.

Aspectos a resaltar. En este apartado se señalan aquellas características de mayor interés o que suponen una aportación innovadora para nuestro país y que pueden aportar elementos esenciales para la mejora de la calidad de la etapa.

2. Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS)



Una referencia compartida en la evaluación de los procesos

ECERS (Escala de valoración de entornos de la primera infancia) es un instrumento de observación dirigido a los entornos que trabajan con niños de entre 30 meses y 6 años, elaborado en 1980 por los investigadores de EE. UU., Thelma Harms, Richard M. Clifford y Debby Cryer.

Objetivos

- Valorar la calidad de los procesos educativos en la etapa de infantil mediante el análisis de los entornos físicos, de interacción y pedagógicos.
- Guiar y evaluar la mejora de los programas de educación infantil.

Antecedentes

Una de sus autores, Thelma Harms –que trabajaba como profesora principal en el Harold E. Jones Child Study Center Laboratory Preschool de la Universidad de California– publicó en mayo de 1970 en la revista *Young Children* de la asociación NAEYC un artículo en el que se incluía una lista de comprobación con el título «Evaluating Settings for Learning» (Evaluar escenarios de aprendizaje).

En 1975, Harms comienza a trabajar en la Universidad de Carolina del Norte y el Frank Porter Graham Child Development Center (FPG) le invita a seguir investigando sobre evaluación y desarrollo del currículo en educación infantil¹⁶. En 1977, Thelma Harms y Lee Cruz escriben en el libro *Environmental Provision in Day Care* un capítulo sobre la evaluación de los programas de infantil donde se presentaban tres instrumentos de evaluación: «Day Care Environment Inventory» (Inventario del Entorno de Escuela Infantil), «Self Evaluation Guide for Family Day Care Homes» (Guía de Autoevaluación para Madres/Padres de Día) y «Observation of an Activity» (Observación de una actividad).

Resulta esencial entender la visión de la primera infancia y los principios educativos que están detrás de este instrumento, que se podría resumir en la capacidad de dar respuesta a las necesidades básicas de la infancia y al papel en ello de la interacción, entendida esta en un sentido amplio. En palabras de sus autores:

¹⁶ Parte de la información procede de http://www.ersi.info/scales_history.html. Recuperado el 26 de enero de 2019.

Con el fin de proporcionar el cuidado y la educación que permita a los niños experimentar una alta calidad de vida a la vez que les ayude a desarrollar sus competencias, un programa de calidad debe responder a tres necesidades básicas de todos los niños:

- Protección de su salud y seguridad.
- Construcción de relaciones positivas.
- Oportunidades para la estimulación y el aprendizaje desde la experiencia. (ERS Institute, s.f.)

Los autores plantean la necesidad de que los tres componentes, sin priorizar ninguno de ellos sobre otro, estén siempre presentes para crear una educación infantil de calidad. Su presencia se debe manifestar, de forma observable, en cada uno de los aspectos que conforman un programa de educación infantil de calidad (entorno, currículo, organización temporal, supervisión e interacción), constituyendo los aspectos claves para la valoración de los entornos de educación infantil.

También resulta esencial la idea clave de interacción que caracteriza la visión del desarrollo infantil. Por un lado, las interacciones que se dan entre niños, entre maestros y niños, entre los maestros que comparten el trabajo en el aula (pareja pedagógica); así como las que se producen entre maestros, familias y otros adultos. Por otro, las interacciones de los niños con los diferentes materiales y actividades en el entorno. Y por último, las características de espacios, materiales y tiempos que sustentan estas interacciones.

Diseño del instrumento

A lo largo de las diferentes fases de desarrollo del instrumento se implicó a profesionales de educación infantil, coordinadoras pedagógicas y formadores del profesorado, con el fin de proporcionar retroalimentación. Clifford aportó su experiencia en la política pública, la administración de programas y la metodología de investigación. Antes de su publicación, ECERS fue minuciosamente testado en la práctica para asegurar su fiabilidad y validez.

Desde su elaboración ha tenido diversas revisiones, la última de las cuales es ECERS-3 (Third Edition), de 2016. En su forma original, este instrumento se diseñó para ser aplicado en cualquier contexto de educación infantil formal o informal, y para cualquier edad; sin embargo, a lo largo de su desarrollo surgió la necesidad de generar nuevos instrumentos especializados para cada entorno. Así, en 1989 se publica Family Day Care Rating Scale. En la medida en que cada vez más bebés y niños pequeños asistían a centros de educación infantil surgió la necesidad de hacer una escala específica para estas edades. En 1990 se publica por primera vez Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) de la que también son autores Thelma Harms, Debby Cryer y Richard M. Clifford, y cuya última versión (ITERS-3) vio la luz en diciembre de 2017. En 1996 se publica The School Age Care Environment Rating Scale (SACERS), del que son autoras Harms junto con las canadienses Ellen Jacobs y Donna White.

Es necesario destacar que en el Reino Unido se desarrolló, con la participación de Thelma Harms, una ampliación de la escala adaptada a la anticipación de los aprendizajes académicos introducidos con la reforma del gobierno de Blair. Esta ampliación incluye cuatro subescalas para analizar la calidad del currículo, denominada ECERS-E: Curricular Extension to the ECERS-R (2011), y se centra en las áreas de lectura, escritura, matemáticas, y diversidad (género, etnicidad, y necesidades educativas especiales).

Este instrumento se diseñó para ser aplicado junto con el original –en aquel momento, ECERS-R– por lo que se formó un grupo de trabajo, liderado por algunas de las autoras del instru-

mento, para consensuar unas normas específicas de aplicación de ECERS-R que tuvieran en cuenta las particularidades del Reino Unido¹⁷, así como un detallado análisis de las relaciones entre los indicadores de la escala y el currículum de la etapa.

Utilización en la investigación sobre calidad

ECERS se ha utilizado con éxito para evaluar la calidad de los programas de educación infantil en los principales proyectos de investigación desde los años 80, por lo que representa un elemento de consenso internacional sobre la educación de la primera infancia.

Ha sido utilizada en estudios sobre calidad de hasta veinte países entre los que se encuentran: India, Bangladesh, México, Corea del Sur, Alemania, Canadá, Reino Unido, Inglaterra, Italia, Bélgica (Comunidad Flamenca), Portugal, Suecia, Chile, Kenya, Australia, Rusia, Estados Unidos, Ecuador, Islandia, Austria, Singapur, Hong Kong, Hungría, Grecia y España.

En el caso de su uso en España, destaca la participación de Jesús Palacios y su equipo de la Universidad de Sevilla en el International Childhood Care and Education (ICCE), un proyecto internacional de investigación sobre calidad en educación infantil (Bairrão, 2001), que contó con la participación de Debby Cryer, una de las autoras del instrumento (Tietze, Bairrão, Palacios, & Wetzel, 1996). Este estudio tuvo continuidad en los desarrollados por M.^a José Lera y su equipo, en la misma Universidad (Lera, 2007)¹⁸. Más recientemente, ha sido utilizado junto con ITERS-R en investigaciones desarrolladas en aulas de primer ciclo por el equipo de la Universidad de Mondragón (Larrea, López de Arana, Muela, Barandiarán, & Vitoria, 2011). Permite un uso autoadministrado, aunque inicialmente no fuera concebido para ello, y ha sido testado de este modo como herramienta de mejora interna de los centros (Harms, 2010).

Críticas surgidas

Se ha criticado la posición de hegemonía de este instrumento, y el riesgo de que la extensión de su uso lleve en última instancia a la uniformidad de los centros de educación infantil en todo el globo, sin que éstos puedan expresar los valores y visión de la infancia de la comunidad que los promueve a través de un proceso autónomo de creación de sentido (Dahlberg, Moss, & Pence, 2005).

Siendo un riesgo cierto, este efecto se puede producir únicamente a través de un uso rígido del instrumento, por parte de evaluadores externos insensibles a las diferencias entre sociedades, es decir, en función del sistema de gestión de calidad en cuyo seno se use. No existen constancia de que se haya usado en todos los casos exactamente de ese modo; al fin y al cabo, se trata de una herramienta, cuyos efectos dependen de su uso. En este sentido, los mismos autores reconocen que «La creación de sentido no excluye la aplicación de tales marcos de normalización si hace falta: no se trata de tener que elegir entre una cosa y la otra» (Dahlberg *et al.*, 2005, p. 185).

Existen experiencias tanto de auto-administración (Harms, 2009, 2010) como de adaptación que representan precisamente la puesta de este instrumento al servicio de los procesos de creación de sentido que los autores alientan.

¹⁷ Véase http://www.ecersuk.org/resources/Addendum+ECERS+Dec+2014_FINAL.pdf, así como <http://applus-education.co.uk/wp-content/uploads/2014/06/Notes-to-supplement-Addendum-April-2014.pdf>

¹⁸ M.^a José Lera continúa desarrollando esta línea de trabajo. Para publicaciones adicionales, véase: https://investigacion.us.es/sisius/sis_showpub.php?idpers=3629

Proceso de evaluación

ECERS precisa de un evaluador externo, entrenado de modo que su análisis sea fiable y válido, asegurando una validez interobservadores. Para ello, los autores recomiendan que los observadores que desean utilizar la escala para la supervisión, evaluación o investigación participen en un curso de formación impartido por un formador experimentado en ECERS que debería incluir al menos dos prácticas de observación en el aula con un pequeño grupo de observadores, seguida por un control de la concordancia inter-observadores.

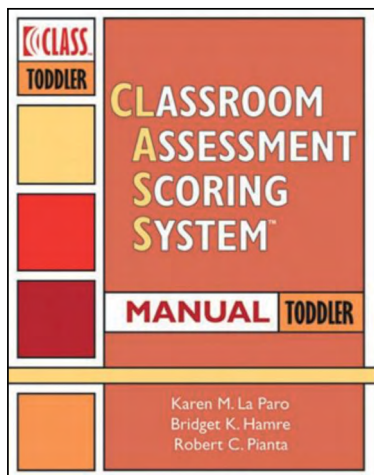
La observación requiere de 3 a 3,5 horas para su aplicación. Debe llevarse a cabo en dos fases, una con el aula vacía para valorar los elementos estructurales y otra cuando está en funcionamiento, momento en el que se valora el resto de elementos. El proceso de aplicación requiere que el observador amplíe la información recogida con una entrevista con el/los docentes. Para su uso en investigación actualmente se recomienda realizar para cada aula dos tomas de datos separadas en el tiempo.

Existen materiales de apoyo (libros, videos) con información detallada y fotos como recurso de apoyo para utilizar la escala.

Aspectos a resaltar

- Surge como un instrumento centrado en la evaluación de los ambientes de aprendizaje infantil y en las interacciones producidas en los centros de educación infantil al considerar que esta es la base para que se produzca el desarrollo óptimo del niño.
- El objetivo es detectar la calidad de cada aula; así como identificar aquellas características del centro que pueden repercutir en la calidad de cada aula y que afectan por igual a los distintos educadores o profesores del mismo centro.
- Permite su utilización para distintos objetivos entre los que se encuentran la auto-evaluación por parte del personal de las propias escuelas o la preparación para programas de acreditación nacionales o regionales permitiendo ciclos de mejora continua sobre cada uno de los elementos analizados.
- A partir de la escala original se han creado escalas específicas para otras edades y entornos de aprendizaje ampliando el alcance del instrumento.

3. Classroom Assessment Scoring System (CLASS)



La interacción, la clave de la calidad en educación infantil

CLASS es un instrumento de observación desarrollado por el Virginia's Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL), bajo el liderazgo de Robert Pianta, diseñado para evaluar las interacciones entre maestros y niños en aulas de educación infantil, primaria y secundaria.

Objetivos

- Evaluación. Analizar los componentes clave de las interacciones eficaces entre educadores y niños, ayudando a establecer una imagen precisa de cómo deben ser las interacciones en el aula.
- Desarrollo profesional. Proporcionar un conjunto de recursos para mejorar la calidad de estas interacciones, con el fin de promover el desarrollo social y el aprendizaje académico de los niños.
- Presentando descripciones concretas de interacciones efectivas.
- Destacando las fortalezas y las áreas de mejora en las que concentrar los procesos de mejora.

Antecedentes

CLASS comenzó como parte de un estudio sobre el desarrollo de la primera infancia, pero gradualmente modificó su foco hacia la medida –y la mejora– de las interacciones entre maestros y alumnos de cualquier etapa.

Diseño del instrumento

Fue desarrollado inicialmente para ser utilizado en aulas para las edades de tres y cuatro años, pero se ha ido adaptando para poder aplicarlo en aulas de niños mayores y más pequeños. En la actualidad, en la etapa de educación infantil, cubre el siguiente rango de edades:

- *Infant* (CLASS-I). Diseñado para usar con niños desde el nacimiento hasta los 18 meses (en desarrollo).
- *Toddler* (CLASS-T). Para programas que atienden a niños de 15 a 36 meses (en versión piloto)
- *Pre-Kindergarten* (CLASS-Pre-K). Para programas que atienden a niños de 3 y 4 años.

Utilización en la investigación sobre calidad

Se ha utilizado ampliamente en investigación, evaluación de programas y desarrollo profesional. En Estados Unidos, actualmente se está utilizando en más de veintitrés estados (p.ej., Virginia, Georgia, Arizona) como parte de los sistemas de certificación y mejora de la calidad. La Oficina de Head Start¹⁹ lo utiliza para medir la calidad del aula según lo exigido por la Head Start Act (2007). En Europa, el equipo CARE (un proyecto colaborativo de investigación financiado por la Unión Europea) ha utilizado CLASS en el estudio *Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment*²⁰ –desarrollado entre 2014 y 2016– en el que se analizaron con este instrumento prácticas de 32 aulas de Educación Infantil de los siete países participantes (Alemania, Grecia, Finlandia, Italia, Holanda, Polonia y Portugal).

La investigación donde se ha utilizado CLASS proporciona evidencia sobre la naturaleza de las interacciones entre maestros y niños en entornos de educación infantil; así como sobre la manera en que estas interacciones promueven el desarrollo infantil. En la *Guía de Aplicación del Instrumento* se recogen cuatro conclusiones generales:

¹⁹ Head Start es un programa de educación infantil pública (y otros servicios) en EE. UU. iniciado bajo la presidencia de Lyndon B. Johnson en 1965. Ofrece servicios de buena calidad y atiende a las familias más desfavorecidas.

²⁰ Véase https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_3_Multiple_Case_study_FINAL_REPORT.pdf

1. Las interacciones efectivas entre maestros y niños son un ingrediente activo y crucial para el desarrollo social y académico de los niños.
2. Los niños en entornos de educación infantil no están constantemente expuestos a relaciones eficaces con sus maestros o educadores.
3. Para maximizar el impacto en los niños, los esfuerzos de mejora de la calidad deben centrarse explícitamente en las interacciones entre maestros y niños.
4. Un desarrollo profesional cuidadosamente diseñado e implementado puede mejorar efectivamente la calidad de las interacciones entre maestros y niños. (Hamre, Goffin, & Kraft-Sayne, 2009, p. 6)

Proceso de evaluación

Para utilizar el instrumento en la evaluación de un aula, un observador certificado (puede ser un investigador, maestro, director y orientador escolar) observa el aula durante 20 minutos centrándose en las interacciones entre maestros y alumnos, así como en las interacciones entre los propios alumnos. Al final de este período, el observador obtiene calificaciones numéricas para cada una de las dimensiones analizadas. Tras asignar las calificaciones, el observador comienza un nuevo ciclo de observación de 20 minutos, hasta completar cuatro ciclos de observación-evaluación.

Para asegurar la validez de la observación, CASTL plantea asignar varios observadores a las mismas aulas durante la mitad de los ciclos de observación, así como asignarlos de forma aleatoria. Múltiples evaluadores pueden observar y calificar las aulas de forma simultánea y sus puntuaciones pueden promediarse, reduciendo el nivel de sesgo introducido por cualquier observador individual que puede evaluar sistemáticamente alto o bajo (Stuhlman, Hamre, Downer, & Pianta, 2010, p. 4).

El entrenamiento es un requisito previo para el uso preciso de la herramienta. Consiste en un seminario de dos días donde se proporciona un conocimiento profundo de los dominios y las dimensiones de CLASS, así como de las destrezas necesarias para codificar la observación. Tras este entrenamiento los aspirantes a observador certificado tienen dos meses y tres oportunidades para demostrar su capacidad de hacer una evaluación fiable. La certificación tiene un periodo de validez de un año, tras el cual es necesario actualizarla.

Hay varios usos posibles de los datos conseguidos:

- Informar a maestros individuales y a programas.
- Recoger datos con fines de rendición de cuentas o para informar futuras políticas y decisiones administrativas.
- Utilizarlos como punto de partida en el diseño de un itinerario de formación y mejora ofrecido por la empresa que comercializa el instrumento.

Se han planteado críticas sobre la sofisticación del análisis y la necesidad de un nivel elevado de «entrenamiento para producir observadores capaces de hacer juicios cualitativos consistentes» (Banco Mundial, 2017). Esto podría limitar su uso autónomo en países en vías de desarrollo, y por lo tanto aumentar el coste económico de su aplicación, al requerir que «se grabe a los maestros en video y posteriormente un pequeño equipo de expertos altamente capacitados codifique las grabaciones». Este es el uso que el grupo CARE realizó en la investigación auspiciada por la Comisión Europea y que, como contrapartida, ha generado un banco de videos útiles para la formación del profesorado.

Aspectos a resaltar

- De entre los instrumentos disponibles, se considera que es el más sensible en la evaluación de interacciones.
- Permite hacer una valoración similar en todas las etapas del sistema educativo mediante la adaptación del instrumento inicial.
- Vincula evaluación y formación en la construcción de una cultura profesional compartida.
- Exige un alto nivel de formación de los evaluadores para asegurar la fiabilidad interobservador, dado que los indicadores no siempre están referidos a elementos cuantificables o no son fácilmente observables.

4. Guidance on Naeyc Accreditation Criteria (NAEYC)



Un modelo de acreditación voluntaria de la calidad como respuesta a la multiplicidad de legislaciones de un estado compuesto

NAEYC –National Association for the Education of Young Children (Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños)– es una asociación sin ánimo de lucro de Estados Unidos (EE. UU.) integrada por educadores y profesores de educación infantil, directores de centros, formadores, profesores de universidad, familias con niños pequeños y responsables políticos que centra su trabajo en mejorar el bienestar de los niños pequeños, con especial énfasis en la calidad de los servicios educativos para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 8 años.

Objetivos

- Mejorar la educación infantil.
- Establecer estándares profesionales para los programas de educación infantil.
- Asegurar que los programas de educación infantil proporcionan las mejores experiencias de aprendizaje para los niños y sus educadores mediante el cumplimiento de los estándares de calidad.
- Ayudar a las familias a identificar centros de calidad para sus hijos.

Antecedentes

Para entender este sistema de acreditación y mejora de calidad se debe tener en cuenta que el escenario de los servicios para primera infancia en los EE. UU. presentaba durante la segunda mitad del siglo xx una regulación muy laxa. En él coexistían servicios de muy alta calidad –como por ejemplo los centros promovidos con carácter experimental y demostrativo por las universidades o la red *Head Start*– con otros de calidad mediana, baja o incluso cuestionable. En esos años, bajo la influencia de la escuela de Chicago encabezada por Milton Friedman, se pretendió aplicar a los servicios públicos

–incluida la educación– el viejo adagio del liberalismo de que la elección de los clientes garantizaría espontáneamente que sólo sobrevivieran en el mercado aquellos servicios de buena calidad. Sin embargo, los hechos mostraron no sólo que dicha selección no se producía, sino que prosperaban modelos y prácticas de baja calidad²¹, e incluso algunas desaconsejadas por la comunidad científica como el método Doman²². A la vez, la financiación pública se encauza a través de prestaciones familiares que se usan como medio de pago de dichos servicios («cheque escolar, cheque bebé»), por lo que existe el riesgo de que la aplicación de dichos fondos no se dirija hacia prácticas de buena calidad. Probablemente, como se ha señalado repetidamente, implica que las familias actúen como «actor racional» (Becker, 1974), que persigue de manera lógica su propio interés; sin embargo, esto supone que se lleve a cabo en un «contexto paramétrico», en el que el actor conoce el valor de todos los elementos implicados en la decisión, o «parámetros», de manera que la elección se lleva a cabo sin «incertidumbre» (Sánchez-Cuenca, 2004).

En este sentido, el conocimiento previo que las familias tengan sobre cada escuela infantil *antes* de hacer su elección resulta el parámetro clave para decidir con «información perfecta». Sin embargo, la información verdaderamente disponible en la realidad no suele serlo y, a menudo, deriva de la publicidad de los propios centros, de valoraciones de otras familias o de medios cuyos criterios no se conocen²³. Como vemos, un «cliente informado» no requiere simplemente información, y menos aún cualquier información, sino aquella que realmente elimine o reduzca la incertidumbre de la decisión, y esta no existe de manera espontánea.

La acreditación de la calidad

Es en este contexto de incertidumbre en el que se pueden entender las iniciativas de acreditación de calidad en nuestro ámbito. En unos casos promovidas por las administraciones federales o estatales, como la llevada a cabo por el Instituto Nacional de la Salud Infantil y Desarrollo Humano Eunice Kennedy Shriver (NICHD, por sus siglas en inglés), una agencia del gobierno federal que realiza investigaciones sobre temas de salud. NICHD ha elaborado The Positive Caregiving Checklist –Lista de control del Cuidado Positivo–, una herramienta que permite a las familias evaluar la calidad de los centros a los que llevan o se plantean llevar a sus hijas/os a partir de la interacción entre educador/a y criaturas. La lista de control se basa en los indicadores de cuidado positivo utilizados por los investigadores del NICHD en el estudio longitudinal *Study of Early Child Care and Youth Development*.

En otros, las iniciativas surgen del ámbito de las asociaciones profesionales en defensa de la educación infantil. Es el caso de NAEYC, donde la evaluación la realiza la propia asociación mediante criterios que son públicos, otorgando una acreditación que goza de un enorme prestigio y que con frecuencia orienta muy fuertemente la elección de las familias.²⁴ La misión de NAEYC se basa en tres grandes directrices:

– La mejora continua de profesionales bien cualificados y de las condiciones de trabajo de estos profesionales.

²¹ Nótese que nos referimos sólo a los efectos sobre el incremento que anunciaban en la calidad de los centros. Los efectos sobre el alumnado son desiguales, confusos y la metodología de muchos estudios está sometida a un intenso debate. Véase (Zhao, 2019).

²² Pese a su sorprendente popularidad en la etapa infantil en España, este sistema de trabajo ha sido criticado repetidamente por sociedades científicas muy reconocidas. Por ejemplo, véase AAP (1982), en <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/70/5/810.full.pdf>

²³ Resulta relevante, en este sentido, que la multitud de páginas web que ofrecen *rankings* y recomendaciones de escuelas infantiles informan de los servicios que éstas ofrecen, pero raramente hacen públicos los criterios con los que las han seleccionado o clasificado.

²⁴ Robin A. McWilliam, comunicación personal.

- La mejora de la educación infantil, trabajando para proporcionar un sistema de apoyo de alta calidad a los programas para la primera infancia.
- El fomento de la excelencia en la educación infantil para todos los niños mediante la construcción de una organización integrada por colectivos y personas que se han comprometido a promover la excelencia en la educación infantil para todos los niños.

Diseño del instrumento

La asociación primigenia (National Association for Nursery Education–NANE) surge en 1926 ante la preocupación por las visibles diferencias en la calidad ofrecida por los programas de educación infantil que comenzaban a aparecer en EE. UU. Reunidos en Washington, DC, el grupo fundador publicó en 1929 el manual *Minimum Essentials for Nursery School Education* (Requisitos Mínimos para la Educación Infantil), que establecía los estándares y la metodología para unas escuelas de «párvulos» aceptables.

NAEYC²⁵ crea en 1985 un instrumento que se utiliza para otorgar la acreditación que lleva por nombre Guidance on Naeyc Accreditation Criteria (Guía de Criterios para la Acreditación) e incluye el análisis de la cualificación del profesorado y su actuación, así como del entorno físico del centro estableciendo un sistema de estándares de salud, seguridad y educación. Y en 2006, el instrumento experimenta una revisión importante con el fin de hacer el sistema de acreditación más fiable y objetivo.

Es importante señalar que los estándares de NAEYC se consideran extremadamente exigentes y superan con creces los requeridos por la administración. Esta acreditación, por ello, supone una marca de prestigio en Estados Unidos. Desde su inicio se han acreditado a más de 10 000 centros, programas y escuelas.

Proceso de evaluación

El proceso de evaluación que propone NAEYC es complejo. Requiere una alta implicación por parte del centro, por lo que se considera imprescindible el compromiso de su Dirección, y que ésta trabaje por involucrar en el proceso a la totalidad del personal. Como acreditación privada, implica un coste económico para el centro.

Se desarrolla en fases sucesivas durante un lapso de tiempo importante y es tutorizado por parte de la propia asociación, que presta apoyo especializado en cada una de las fases. Las cuatro fases del proceso son:

- 1. Preparación.** Dura aproximadamente un año. En esta fase se pretende que el centro conozca en profundidad los estándares propuestos, y pueda desarrollar mejoras de calidad en la dirección que éstos señalan. Para apoyarlo, NAEYC envía materiales específicos que guían al equipo en la tarea.
- 2. Solicitud.** Dura 6 meses. En la fase de solicitud el centro lleva a cabo una autoevaluación, basada en dos fuentes. Por un lado, elabora un portafolio de centro y portafolios de aula, con evidencias que muestren el logro de los estándares propuestos. Estas evidencias incluyen fotografías, documentos, encuestas a las familias, encuestas al equipo educativo... NAEYC ofrece instrumentos y modelos para facilitar esta recogida. La segunda fuente es la observación del funcionamiento de las

²⁵ En 1964, NANE cambia su nombre a National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

aulas por parte de un asesor de la asociación, que ofrece retroalimentación al centro respecto de su ajuste a los estándares propuestos.

3. **Candidatura.** El centro realiza la solicitud de evaluación, acompañándola de un dossier que recoge una parte de los portafolios, las titulaciones del personal y otra información requerida. A partir de este momento, la visita se producirá en los siguientes 6 meses, dentro de los cuales los centros pueden excluir hasta 2 días por mes, en función de salidas, actividades especiales, etc. Tras ello, la asociación notifica una ventana de 3 semanas dentro de las cuales se producirá la visita, que finalmente es anunciada el día laborable anterior a producirse. Durante la visita se efectúa una aplicación sistemática del instrumento de NAEYC, que será enviado a la asociación para su valoración.
4. **Los centros** tienen que conseguir una buena puntuación en los diez estándares debiendo: (a) cumplir el 100 % de los criterios obligatorios, (b) lograr por lo menos el 80 % de los criterios evaluados en cada estándar con cada uno de los grupos del centro y (c) cada grupo debe cumplir, al menos, el 70 % de los criterios en cada uno de los estándares.
5. **Logro y mantenimiento.** En función de los resultados conseguidos en el proceso de acreditación el centro se pueden dar las siguientes situaciones:
 - *Acreditado.* El centro ha logrado la acreditación de NAEYC. Puede identificarse como tal con el logo NAEYC en el exterior del centro, figurará en la lista de centros de la asociación, etc.
 - *Aplazado.* El centro podría hacer mejoras en un corto período de tiempo y cumplir con los 10 estándares.
 - *Denegado.* El centro necesita un período más largo de tiempo para hacer las mejoras necesarias para cumplir con los estándares.
 - *Acreditado pendiente de mejora en un área.* NAEYC ha identificado un área de preocupación. Si bien esta preocupación no supone una violación grave, el centro debe someterse a una visita de inspección sin previo aviso como condición para la acreditación.

La denegación o el aplazamiento pueden ser recurridos. La decisión es revisada por el Comité de Garantías de Calidad del Consejo de Acreditación de NAEYC (Quality Assurance Committee of the Council on NAEYC Accreditation).

La acreditación se concede por 5 años, a lo largo de los cuales el centro debe enviar informes anuales y notificar cambios e incidencias para mantener su acreditación. Así mismo, puede recibir visitas de verificación. Al concluir el plazo, el centro debe ser evaluado de nuevo para otro periodo de 5 años.

Aspectos a resaltar

- El sistema de acreditación de NAEYC está orientado a una homologación de los centros de educación infantil en un sistema educativo donde no existen, a nivel federal, unos criterios unánimes y homogéneos de acreditación de la calidad de los centros; y donde los diferentes estados, que son los responsables de la educación, tienen legislaciones con enormes diferencias.
- Se trata de un sistema propio de reconocimiento de la calidad con el fin de promover indirectamente la calidad del sistema. Su objetivo es adjudicar un determinado nivel en un determinado momento con el fin de establecer una diferencia entre aquellos centros recomendables y aquellos otros que muestran prácticas no aceptables o claramente antieducativas, con el fin de orientar la elección por parte de las familias.

- NAEYC establece una medida media, un examen en el que hay que acreditar una serie de indicadores muy detallados.
- Su mayor preocupación se centra en detectar las carencias y asegurar que dichos centros no recomendables quedan excluidos de la oferta social.

5. Quality Improvement and Accreditation System (QIAS)



El primer paso en la construcción de una evaluación conjunta en el sistema público de educación infantil de Australia

Es el sistema de acreditación y mejora de la calidad de los centros de infantil elaborada por el National Childcare Accreditation Council–NCAC (un organismo sin ánimo de lucro, fundado y sostenido por el gobierno de Australia que funcionó entre 1993 y enero de 2012).

QIAS ha sido ampliamente aceptado en Australia como un instrumento que evalúa con objetividad al entorno de cuidado y educación de los niños pequeños.

Objetivos

- Guiar la práctica diaria en los centros de educación infantil.
- Proporcionar estándares de calidad para la práctica del centro; así como proporcionar una guía para el autoaprendizaje y la autoevaluación del centro.
- Ayudar al centro a identificar aspectos de las prácticas de calidad que ya están en marcha.
- Ayudar al centro a identificar aspectos de las prácticas de calidad que formarán parte de su Plan de Mejora Continua.

Antecedentes

Entre las primeras actuaciones de la National Childcare Accreditation Council se encuentra la creación de un sistema de acreditación, Quality Improvement and Accreditation System (QIAS). Se trataba de un proceso de acreditación de calidad público pero voluntario, por lo que los centros debían completar –de forma paralela– el proceso de autorización de funcionamiento por parte de las administraciones educativas.

Este sistema de acreditación surge junto con un cambio fundamental en la política australiana. Hasta la década de los 90 del siglo pasado, la atención a la infancia era prestada fundamentalmente por entidades sin ánimo de lucro. A partir de 1991 (Moss, 2009) se establece un sistema de ayudas públicas a las familias, de tipo «cheque escolar», que sólo podían destinarse al pago de escuelas infantiles acreditadas por el Commonwealth Department of Health and Family Services (Child Care Benefit). Dada la extensión de esta clase de ayuda, que alcanzaba a la mayoría de la población, resultaba que casi todos los centros escolarizaban alumnado con financiación pública y que la certifi-

cación de calidad se convirtió, de hecho, en obligatoria. Es este el contexto en el que, en 1993, comienza a funcionar este sistema de acreditación, por lo que consideramos que constituye un ejemplo del recorrido y los problemas que el modelo de *elección racional* ha mostrado en su aplicación práctica en el ámbito de la educación infantil.

A partir de este momento comienza a crecer el número de proveedores de servicio, pero con una clara asimetría: mientras que entre 1991 y 2001 el número de proveedores sin ánimo de lucro crece un 55 %, el de operadores mercantiles lo hace en un 400 %; con el resultado de que, en 2004, las primeras escolarizaban a menos del 30 % del alumnado (Sumision, 2006).

Dentro de este proceso se produce una crisis muy significativa en torno a la quiebra de la empresa ABC Learning. Dicha empresa comienza a operar en estos años, llegando a gestionar 43 centros en 2001. Comienza entonces una agresiva política de compra de centros, que le lleva a controlar, en noviembre de 2005, 697 centros entre Australia y Nueva Zelanda. Y en junio de 2006 la cifra alcanzaba los 950 centros (Cradle Snatcher, 2006). Simultáneamente, esta empresa se expande comprando otras compañías en Estados Unidos, Reino Unido y otros países hasta alcanzar en 2005 una cifra de negocio de 297 millones de dólares y unos beneficios antes de impuestos de 52 millones.

Simultáneamente, se producen denuncias de abuso de posición dominante y de estrategias monopolísticas; así como de incrementar los beneficios a costa de la calidad del servicio y de los salarios del personal (Community Child Care Co-operative (NSW), 2002). Finalmente, en 2008 se produce la quiebra de la compañía, lo que deja en el aire la continuidad de 100 000 plazas educativas en Australia, y obliga al gobierno federal a aportar una financiación extraordinaria para mantener los centros.

En palabras de Peter Moss, es difícil extraer conclusiones amplias o a largo plazo de esta experiencia, dado que se trata de un único caso, en un único país²⁶. Sin embargo, sugiere que:

[...] puede ser visto como una advertencia sobre lo que la mercantilización es capaz de producir, (...) ilustra cómo la propiedad puede sobreconcentrarse, lo que lleva a un posible abuso de posiciones dominantes en el mercado (ha habido acusaciones de que ABC Learning utilizó su posición para sacar a los competidores más pequeños del negocio) y la exposición de un gran número de niños, familias y trabajadores a las consecuencias de una mala gestión. También sugiere que, como en la banca, los gobiernos no pueden permitir el colapso de grandes corporaciones de «cuidado infantil», lo que lleva a la socialización de los costos y la privatización de las ganancias. (Moss, 2009, p. 7)

Desarrollo de la experiencia

El sistema de acreditación consta de tres documentos:

- The QIAS Handbook (Manual QIAS). Manual general que explica el procedimiento, condiciones y demás detalles del proceso.
- Self-study Report (Informe de Autoevaluación). Informe que completa el propio centro, dentro del proceso de aplicación (véase *ut infra*).
- Quality Practices Guide (Guía de Prácticas de Calidad). Recoge los indicadores de calidad que se emplean, organizados de forma sistemática (véase Anexo E). Los indicadores se inspiran en los

²⁶ Las filiales estadounidense y británica de la empresa fueron vendidas durante la quiebra, y continúan funcionando en la actualidad. Siguen recibiendo críticas por la baja calidad de sus servicios y malas condiciones laborales.

principios elaborados por NAEYC (véase *ut supra*) para valorar la adecuación de las prácticas educativas.

Desde su puesta en práctica, en 1993, se ha ido revisando, de forma continua, a partir de la valoración de su funcionamiento. En 2002 se simplifica, a través de una consulta pública y un proceso de investigación desarrollado por la Australian Council for Educational Research, pasando de una estructura de 52 principios a una de 10 áreas de calidad y 35 principios. En 2005 experimenta una nueva revisión en la que se reduce a 7 áreas y 33 principios.

El proceso de evaluación

La evaluación combina un proceso de autoevaluación realizada desde dentro de la escuela con la valoración efectuada por un asesor externo (independiente de la Administración educativa), con el fin de negociar conjuntamente las áreas de mejora sobre la que trabajar en el plazo de varios años.

Se trata de un proceso continuo que se realiza cada dos años y medio con las siguientes fases:

- **Fase 1. Registro.** El centro de educación infantil se registra en NCAC y paga una cuota por participar en el sistema de evaluación.
- **Fase 2. Autoevaluación y Mejora Continua.** El centro realiza una autoevaluación de la calidad de su práctica mediante la consulta del personal y de las familias de los niños que asisten al centro. El centro valora la calidad de su práctica para cada uno de los 33 principios descritos en la Guía de Prácticas de Calidad QIAS. Los resultados de este proceso sirven para orientar el Plan de Mejora Continua del Centro. Cuando se solicita al centro su Informe de Autoevaluación, las calificaciones del centro y su Plan de Mejora Continua se resumen en el informe que se presenta al NCAC.
- **Fase 3. Validación.** Un validador visita el centro para contrastar sus prácticas de calidad. Se trata de un profesional de la educación infantil, procedente de un centro distinto del evaluado y que ha recibido formación específica por parte de NCAC. Elabora un informe (*Validation Report*) basado en observaciones del centro a partir de los estándares descritos en la Guía de Prácticas de Calidad QIAS. Para ello utiliza un material específico, en la que cada estándar se refleja en una serie de indicadores, que se puntúan como «Observado/No observado».

Durante la visita, los validadores también recogen las Encuestas de Validación realizadas por el director, el personal y las familias durante las semanas anteriores. En ellas, cada uno de los estándares se puntúa de acuerdo a una escala de 4 puntos: «Insatisfactorio», «Satisfactorio», «Buena Calidad», «Alta Calidad».

- **Fase 4. Moderación.** Los moderadores evalúan la calidad de la práctica del centro, a partir de la información proporcionada por el Informe de Autoevaluación del Centro, las Encuestas de Validación del centro y el Informe de Validación Externo. Con estos elementos se elabora un Perfil Compuesto de Calidad, en el que a cada elemento se le asigna un peso diferente en el resultado final:

Autoevaluación	20 %
Cuestionario de Validación:	
Director/a	10 %
Equipo	10 %
Familias	10 %
Informe de Validación	40 %
Puntuaciones de moderación	10 %
Total	100 %

- **Fase 5. Decisión de Acreditación.** NCAC toma la decisión sobre la acreditación basándose en los últimos 4 pasos. Para ser acreditado, el centro debe obtener una calificación compuesta de «Satisfactorio» o superior en las 7 áreas de calidad. Se solicita al centro que continúe su autoevaluación y su ciclo de mejora (véase paso 2) hasta que su próximo Informe de Autoevaluación esté listo para su presentación.

Aspectos a resaltar

- Se trata de una iniciativa institucional para promover la mejora de la calidad mediante la evaluación de los centros en un sistema de educación infantil basado en la provisión privada de este servicio educativo público.
- La progresiva conciencia de la gran repercusión que esta etapa de la vida tiene en el éxito educativo y social llevó a la creación de un sistema con un doble objetivo:
 - La acreditación de una alta calidad de centros de educación infantil.
 - La mejora a través de procesos continuos del funcionamiento de los centros, a partir de la detección consensuada de áreas donde el desempeño de los centros es insuficiente.
- Explicitación, de forma pública, de los indicadores relativos a tres niveles de calidad (mínima, buena, alta calidad), tanto con el fin de evaluar la calidad como de orientar a los centros educativos con ejemplos concretos de buenas prácticas.
- Implicación de los centros en un modelo de co-evaluación dentro de un proceso de mejora continua, como manera de asegurar la participación de los profesionales en el proceso y, por lo tanto, asegurar la eficacia de la iniciativa

6. Región Toscana



Regione Toscana
Diritti Valori Innovazione Sostenibilità

El reto de institucionalizar un modelo de calidad que incluya modelos de titularidad privada y de gestión indirecta

La evaluación de la calidad de los servicios de atención a la primera infancia ha sido objeto de preocupación por parte de los gobiernos de la región Toscana (Italia) desde los años noventa.

El desarrollo legal y la generación de manuales; así como de datos y estadísticas sobre el estado de esta cuestión evidencian un compromiso tangible con la creación de recur-

sos destinados a los niños más pequeños y a sus familias, como ciudadanos de pleno derecho.

Objetivos

- Garantizar la calidad de las intervenciones: la adecuación de la estructura, la profesionalidad de los profesionales, las formas en que se gestionan los procesos de prestación de servicios, la calidad y el tipo de acciones educativas realizadas.

- Garantizar al usuario un servicio de calidad, con independencia del gestor.
- Garantizar la igualdad de oportunidades. al menos en las características básicas consideradas indispensables. (AA.VV., 2006, p. 9)

Antecedentes

Inicialmente la evaluación de los servicios educativos era una práctica que los propios *operadores* habían venido ejerciendo, siendo parte de una forma de trabajo que tenía por objetivos la profundización, el debate y el intercambio, de los que surgen la mejora, la innovación y la adaptación. El proceso contribuyó a crear un entorno de excelencia, pero en la medida en que no estaba codificada, funcionaba mientras el servicio público era prestado exclusivamente por parte de las administraciones locales, que también eran responsables únicos de la selección y formación de los recursos humanos; pero no cuando se generalizó procediendo a una oferta ofrecida por diferentes actores:

En un entorno de cambio acelerado y que asistía la presencia de una multiplicidad de actores, públicos y privados, era necesario ir más allá del «proceso» y mientras se mantiene como método de trabajo, era necesario establecer ciertos criterios para ajustar el sistema, adaptándose a los cambios, lo que lleva a una «medida» lo más objetiva posible de la calidad. (AA.VV., 2006, p. 16)

Intentando dar respuesta a la situación expuesta, en el año 1993 se publica el primer instrumento de evaluación, *Manuale per la valutazione della qualità del Nidi di infanzia*, basado en el documento elaborado por la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea que ha sido analizado previamente. El manual se convierte en un documento de política educativa sobre la cuestión de la calidad de los *nidos de infancia* cuyo objetivo era promover la buena administración y gestión del servicio; y aportaba una visión radicalmente innovadora.

La Ley Regional de Intervención educativa, 1999

La Región Toscana fue la primera de Italia en declarar, con la Ley Regional 22/1999 Interventi educativi per l'infanzia e gli adolescenti (Intervención educativa para niños y adolescentes) el papel central del gobierno en dos niveles: la autorización del funcionamiento (para el acceso al mercado) y la acreditación (para su inserción en el sistema de oferta pública).

La Ley pretendía dar respuesta a dos aspectos esenciales en la conformación de la calidad:

- La consideración de la dimensión social de la calidad, esto es la calidad como punto de equilibrio entre las múltiples variables presentes en la complejidad social y la satisfacción relativa de los derechos y necesidades de los ciudadanos, dando así una medida del grado de consecución del modelo del bienestar perseguido.
- La decisión sobre qué aspectos y elementos deben ser controlados en el proceso, definiendo en consecuencia los instrumentos de evaluación.

La aplicación de la Ley Regional 22/99 primero y, posteriormente, de la Ley Regional 32/2002 pretende proporcionar una respuesta satisfactoria a la necesidad de asegurar un servicio de calidad a los ciudadanos, con independencia de la titularidad del servicio y del modelo de gestión. El punto de partida es la obligación, por parte de los responsables públicos, de velar por que todos los usua-

rios vean satisfechas sus necesidades con independencia del servicio al que acceden, garantizando la igualdad de oportunidades –al menos en las características básicas consideradas esenciales–.

La región de la Toscana, por tanto, es de todas las regiones, la única que dispone de un «sistema de evaluación de la calidad para toda la oferta», tanto de los *nidos* como de los servicios adicionales, que permite tanto el seguimiento del nivel de satisfacción de los derechos de los niños y de las familias en los servicios educativos para la primera infancia, como el establecimiento de los indicadores necesarios para evaluar el estado de aplicación de la programación; así como para anticipar los ajustes necesarios (AA.VV., 2006).

El desarrollo de un modelo de calidad

El desarrollo legal de los años 1999, 2000 y 2002 refuerza este compromiso con la primera infancia, promoviendo la financiación de estudios y proyectos. La evaluación de la calidad, tal como se ha descrito más arriba, se convierte en la base sobre la que descansan los otros elementos del «sistema de calidad»:

- La formación de los profesionales (en presencia o a distancia mediante la plataforma TRIO).
- La configuración y experimentación de modelos organizativos innovadores.
- La función de difusión de buenas prácticas, con el fin de permitir un aumento progresivo en la calidad de las intervenciones de la red regional.

Diseño del instrumento

En este contexto se encarga a una empresa pública vinculada a la Asesoría de Instrucción, Formación y Trabajo de la Región Toscana la elaboración del manual y los instrumentos de evaluación dirigidos a los tres tipos de servicio:

- Nidos de infancia, que atienden a niños de 3 meses a 3 años.
- Centros de juego educativo, que atienden a bebés y niños desde los 18 a los 36 meses que no estén escolarizados para que puedan beneficiarse de algunos momentos de socialización con iguales; tienen horario de mañana –3 horas– y/o de tarde –3 horas–.
- Centros integrados (o de niñas/os y familias), previstos para atender a las criaturas junto a sus padres, madres, abuelas/os o cuidadores desde el nacimiento (también antes) hasta los 3 años.

Su creación responde a la necesidad de desarrollar un modelo de evaluación de la calidad que permita documentar las buenas prácticas existentes. De esta forma, se podría analizar la finalidad de los instrumentos desde una triple vertiente:

- Orientadora del debate en torno a la primera infancia.
- Centrada en la búsqueda de operatividad.
- Al servicio de unos principios vinculados al desarrollo y bienestar de la comunidad.

En la elaboración de los instrumentos se distinguen tres fases: (a) la construcción del primer borrador de instrumento, (b) la experimentación para validar la molaridad, validez y coherencia interna del instrumento y (c) la redacción del instrumento final.

La fase de **construcción** del borrador se centra, en primer lugar, en la definición de las características de los tres servicios y del perfil de calidad, entendido como un repertorio ponderado de criterios que explicitan su calidad. Y posteriormente se procede a la concreción operativa de los

conceptos. Esto es, tras identificar los aspectos generales a valorar (subcriterios), estos se objetivan en elementos observables susceptibles de evidenciar el cumplimiento de cada criterio de calidad.

La fase de **experimentación** tiene lugar en dos momentos. Para los *nidi* una primera fase a lo largo de 2003 y una segunda en noviembre de 2004, momento en el que también se testaron los otros dos instrumentos. La aplicación del instrumento fue realizada por dos expertas del servicio oportunamente formadas.

En la fase de redacción del **instrumento final**, a partir de la valoración positiva del borrador de instrumento, se aprecian tres necesidades: mejorar la claridad, la simplicidad y la sistematización, establecer más momentos de observación que permitieran atender a más secciones o grupos y, por último, eliminar algunas preguntas de la entrevista, ya que excedían la información de la que dispone el coordinador pedagógico.

Las fases, tareas y fechas del proceso del instrumento de los centros integrados se muestran en la Tabla 3.

Fases	Grupo de trabajo	Fecha
Planificación de la primera sesión de trabajo	Primer encuentro para la construcción del instrumento de medida de la calidad: Centri bambini e genitori	01/09/04
Planificación de la segunda sesión de trabajo	Segundo encuentro para la construcción del instrumento: Centro Gioco educativo	Octubre 2004
Planificación de la tercera sesión de trabajo	Tercer encuentro para la sistematización del instrumento: Nidi di infanzia	Noviembre 2004
Experimentación de los instrumentos	5 Centri bambini e genitori, 5 Centro Gioco educativo y 2 Nidi di infanzia	Noviembre 2004
Sistematización de los instrumentos	A partir de la información recogida	Diciembre 2004 Enero 2005
Publicación del informe		Febrero 2005

Tabla 3. Fases, tareas y fechas de proceso de elaboración de los instrumentos de evaluación de la Región Toscana. Regione Toscana, Istituto degli Innocenti di Firenze, (VV. AA., 2006).

Proceso de evaluación

La aplicación de los diversos instrumentos por parte de los evaluadores externos debe seguir unas reglas pautadas.

En primer lugar, el evaluador debe conocer íntegramente los instrumentos antes de la visita y estos pueden completarse tanto durante la visita como en otros momentos.

En segundo lugar, la lista de verificación no debe completarse hasta el final del proceso una vez que el asesor ha recopilado y sistematizado toda la información de «apoyo». El momento de la recopilación de información es siempre anterior al de la expresión del juicio.

En algunos casos se contempla un paso intermedio entre la recopilación de información y la expresión del juicio que puede incluir la construcción de indicadores de resumen mediante soportes informáticos *ad hoc*.

Aspectos a resaltar

- La finalidad principal es la creación de un instrumento de evaluación de la calidad para cada uno de los servicios que atienden a la primera infancia de la región partiendo del reconocimiento de la alta calidad ya existente, no en vano el manual comienza con la siguiente sentencia: «en Toscana se vive bien», para a continuación relatar los indicadores de bienestar social y el alto valor cultural e incluso estético que caracteriza a esa región.
- Prevalece un enfoque social, vinculado al desarrollo comunitario, que legitima y revaloriza la concepción del niño como ciudadano y, por tanto, como sujeto de derechos; en contraste con el discurso más psicológico de las necesidades de la primera infancia (y de sus familias) de otros modelos.
- Con respecto a su concepción y desarrollo se trata de un instrumento complejo –que da cabida a la realidad multifactorial de su objeto de estudio– y ambicioso, en la medida en que persigue recabar información como medio para un objetivo superior más allá de la valoración: la consecución de unos servicios de atención a la infancia alineados con el desarrollo del bienestar social.
- Este instrumento funciona, desde su fundación, como un medio y no como un fin en sí mismo. Sin duda esta capacidad proyectiva; así como la interiorización de su filosofía por parte de los agentes implicados, otorga un alto valor al instrumento. Esto resulta esencial para la adherencia de los agentes educativos a la dinámica de la evaluación de la calidad; en vez de ser percibida como un arduo trabajo burocrático o como una intromisión externa en su tarea.

7. Emilia Romagna



La apuesta por construir un modelo participativo y dialogado de calidad

Emilia-Romagna es una región del norte de Italia en la que se encuentra la ciudad de Reggio-Emilia –ayuntamiento ampliamente conocido por el trabajo llevado a cabo en sus escuelas infantiles desde hace más de cuarenta años, que ha recibido un unánime reconocimiento internacional– y que se ha convertido en un paradigma de una educación infantil de calidad.

Objetivos

- Dar respuesta al mandato legal de la Ley Regional Norma en materia de servicios educativos para la primera infancia 1/2000.
- Promover la calidad de la intervención educativa hacia los niños y las familias.
- Asegurar el carácter constructivo y cíclico del proceso con el fin respetar la profesionalidad y la autonomía de los docentes.

Antecedentes

En los años 90 se lleva a cabo una investigación, dirigida por un equipo de la Universidad de Pavia, sobre la evaluación de la calidad que se centraba en el análisis colaborativo de la adecuación de la

escala ECERS (véase *ut supra*) a la realidad educativa de la región. Dicho trabajo se recogió en la publicación *La qualità negoziata* (Ghedini & Bondini, 2000).

En la investigación se reafirmaba la importancia de pensar sobre sistemas de evaluación no vinculados a la certificación ni a la inspección, sino centrados en una perspectiva educativa, a partir de un proceso de reflexión en estrecha colaboración con los coordinadores pedagógicos que proporcionara una oportunidad para la actualización de los profesionales educativos y de los responsables de la administración.

La Ley Regional de 2000

En el año 2000 se aprueba la Ley Regional 'Norma en materia de servicios educativos para la primera infancia' 1/2000²⁷, dirigida a regular la acreditación de los centros de educación infantil en la que se establecen las siguientes obligaciones: (a) Existencia de un proyecto pedagógico; (b) Presencia de la figura del coordinador pedagógico; (c) Compromiso con la formación permanente del profesorado; y (d) Asegurar la participación de las familias. Y como medida para garantizar el cumplimiento de estas obligaciones, se establece la obligación legal de «adoptar instrumentos y metodología de evaluación del servicio, adecuándola a las directrices aprobadas por la Junta Regional. (Art. 19.1.f)».

Hacia un modelo de calidad

Con el fin de cumplir este mandato se inicia un proceso dirigido a establecer directrices regionales para la autoevaluación y heteroevaluación de la calidad de todos los servicios, tanto públicos como privados.

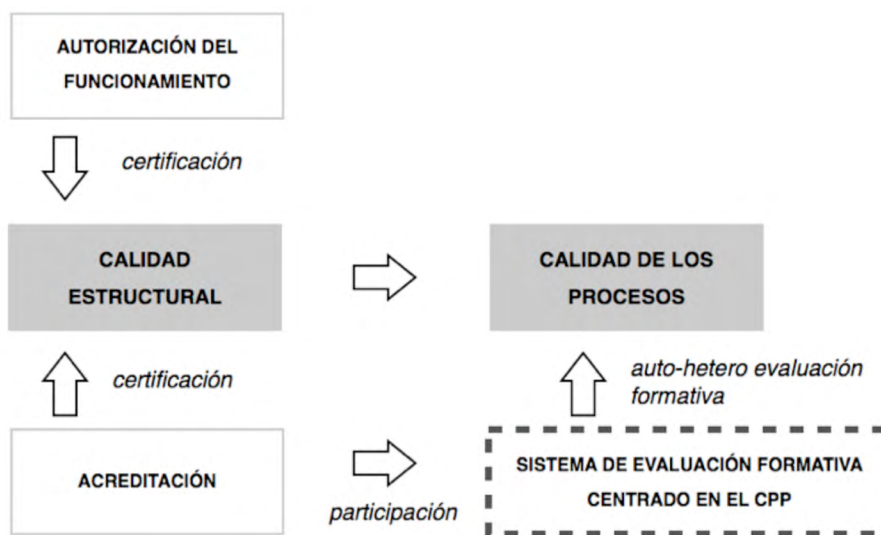


Figura 2. El modelo de calidad. Regione Emilia-Romagna Asesorato Politiche Sociali (2012). *Il progetto pedagogico e la valutazione nei servizi per la prima infanzia. Le linee guida regionali.*

²⁷ Durante el proceso, la Ley del año 2000 es actualizada por la ley 6 de 22 de junio de 2012 que revisa y actualiza la legislación relativa el sistema de servicios para la primera infancia. <https://demetra.regione.emilia-romagna.it/al/articolo?urn=er:assemblealegislativa:legge:2012;6>

Las directrices actúan en dos planos (véase Figura 2):

- Una valoración de carácter certificativo de los elementos estructurales y organizativos (ratio, titulación de los educadores, horas de formación, presencia del coordinador pedagógico...).
- Una valoración de carácter formativo de la calidad de los procesos educativos. El énfasis se pone, sobre todo, en el proceso de autoevaluación desde la investigación-acción, sin dejar de lado la heteroevaluación y la valoración de la calidad percibida por las familias. Las características de esta evaluación son: (a) negociada y compartida, (b) formativa, (c) coherente y contextualizada, (d) funcional al trabajo en red y al desarrollo cualitativo de un sistema integrado, (e) sostenible y (f) dinámica.

En palabras de los responsables, se debe atender tanto a la mejora de la calidad como al carácter participativo, se debe respetar la autonomía del profesorado y, al mismo tiempo, se reconoce la limitada competencia sobre el tema:

La cuestión fundamental que se plantea es la de garantizar la característica constructiva y «recursiva» del proceso de manera que se respete la profesionalidad y la autonomía de los profesores y, al mismo tiempo, se promueva la calidad de su intervención educativa tanto en relación a los niños como a las familias. Este es el verdadero desafío. Para ello contamos con una coordinación constante entre la mesa de los tutores (que mantienen la función de supervisión y apoyo de todo el proceso), los Coordinadores Pedagógicos Provinciales y la promoción y apoyo financiero por parte de la región para fortalecer la formación de los coordinadores en materia de evaluación, debido a que la escasa difusión de esta práctica provoca una competencia limitada sobre este tema. (S. Benedetti, comunicación personal, 14 de septiembre de 2012)

Elaboración del instrumento base

Para dar respuesta a la obligación legal de adoptar los instrumentos y la metodología de evaluación del servicio, se acuerda la elaboración de un instrumento de referencia de manera dialogada en un grupo de trabajo (Mesa Permanente) compuesto por nueve Coordinadores Pedagógicos Provinciales (uno por cada una de las provincias que componen la región y que representan a un total de 400 coordinadores pedagógicos) y un asesor técnico científico (Antonio Gariboldi); además se cuenta con el asesoramiento y supervisión de la Universidad de Módena y Reggio Emilia.

Considerando la poca difusión de una cultura de evaluación entre los profesionales de la educación infantil, una de las primeras medidas fue la organización de un curso de formación sobre evaluación en el que participan los coordinadores pedagógicos de los distintos contextos regionales, durante el que se presentan diferentes enfoques y herramientas de evaluación.

El trabajo de la Mesa Permanente se centra en dos trabajos:

- La puesta en común de los proyectos educativos de centros que tienen diferentes referentes culturales como paso previo a la definición de los indicadores de evaluación.
- El desarrollo de indicadores y descriptores que debe cumplir el proyecto pedagógico como herramienta de autoevaluación, en un contexto donde se reconoce la competencia profesional de los enseñantes y su compromiso con la reflexión.

La Mesa Permanente elabora, a lo largo de un año, el documento *Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educa-*

tivi per la prima infanzia²⁸ (Directrices experimentales para la planificación del proyecto pedagógico y de la metodología de la evaluación en los servicios educativos para la primera infancia), que recoge las disposiciones sobre los indicadores y descriptores que se deben tener en cuenta para evaluar un proyecto educativo, con el objetivo de proporcionar un instrumento de referencia para los centros educativos.

El documento es aprobado, tras su análisis, por la Asamblea Regional en julio de 2012 con la referencia 1089/2012²⁹. Y el 23 de noviembre de 2012 se presenta, de forma pública, el material elaborado.

El documento no pretende conformar unos estándares de calidad a los que ajustarse rígidamente, sino promover y orientar el análisis y la reflexión sobre los aspectos relacionados con la calidad que se consideran esenciales en la construcción de la identidad del servicio. De este modo se deja a los centros y a sus coordinadores pedagógicos amplia autonomía para desarrollar metodologías de evaluación que sean coherentes con la estructura general de las directrices y sostenibles en función de los recursos disponibles.

Proceso de evaluación

Cada servicio educativo, con la ayuda de su coordinador pedagógico, aplica con carácter experimental en el curso 2012-2013 su propia herramienta. Algunos centros podían contar ya con una herramienta de evaluación y haber procedido a su perfeccionamiento, mientras que otros elaboran una nueva herramienta desde cero a partir de las Directrices Experimentales.

Las características claves del proceso son las siguientes:

- Proceso prescriptivo.
- El profesorado participa dentro de cada escuela bajo la dirección de su coordinador pedagógico en un proceso basado en la investigación–acción.
- Esta evaluación interna se confronta con la realizada por un evaluador externo para finalmente establecer las propuestas de mejora.
- A su vez los coordinadores pedagógicos forman parte de un grupo de trabajo que realiza un seguimiento del proceso.

Temporalización

El proceso de evaluación se inserta en un ciclo de tres años; que no tiene un carácter prescriptivo, sino que sirve como una referencia temporal:

- Primer año. Evaluación e identificación de puntos críticos y prioridades de acción.
- Segundo y tercer año. Formación sobre las cuestiones que se han identificado como posible objeto de mejora y aplicación de la mejora.

²⁸ Véase http://www.comune.bologna.it/media/files/catalogo_marina_completo_def_21_marzo.pdf

²⁹ http://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/norme/regionale/delibere/2012/NUOVA_DIRETTIVA.pdf/at_download/file/linee_guida.pdf

Proceso seguido dentro del centro educativo que sigue la estructura recogida en la Figura 3

1. Sensibilización e implicación del grupo de trabajo.
2. Autoevaluación de la calidad del servicio.
3. Valoración de la calidad del servicio por parte del evaluador externo.
4. Elaboración del informe de autoevaluación.
5. Encuentro entre el evaluador externo y el coordinador pedagógico del servicio.
6. Elaboración de un informe de síntesis de los datos relativos a la heteroevaluación.
7. Devolución de los datos de la evaluación.
8. Reflexión y balance crítico de la experiencia.
9. Realización del informe final de la evaluación.

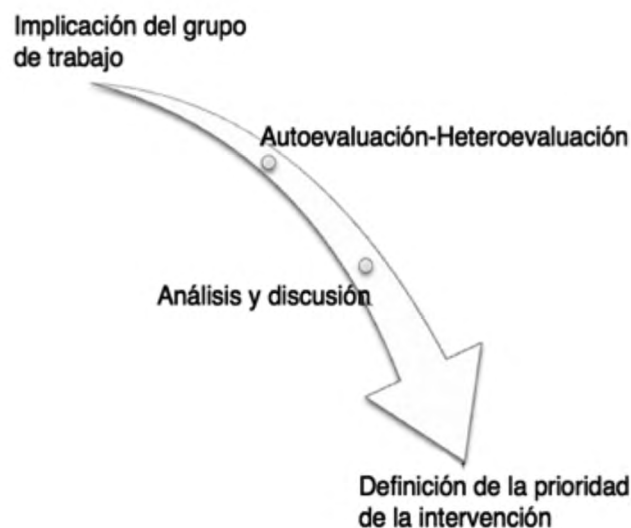


Figura 3. Auto y hetero-evaluación. Regione Emilia-Romagna Asesorato Politiche Sociali (2012). *Il progetto pedagogico e la valutazione nei servizi per la prima infanzia. Le linee guida regionali.*

Evaluación compartida

El proceso de evaluación tiene en cuenta la cultura pedagógica comunitaria y participativa de la región. De este modo la evaluación no se plantea como un objetivo que se acaba en el propio centro, sino que implica dos medidas complementarias esenciales para la apropiación de la cultura de evaluación por todas las escuelas y profesionales implicados.

En primer lugar, la realización de un seminario de trabajo *Valutazione della qualità e regolazione del sistema dei servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna* (Valoración de la calidad y

regulación del sistema de los servicios para la primera infancia) los días 18 y 19 de octubre de 2013 en la localidad de Forli donde se presentan los resultados del proceso (véase el Anexo H para consultar el programa del seminario).

La necesidad de documentar todo el proceso, en coherencia con una de las señas de identidad de la experiencia educativa en los centros de educación infantil de la región. Para ello se firma un convenio con el Centro de Documentación de Bolonia con el fin de contratar una «pedagoga» especializada en documentación educativa y profundamente involucrada en el trato con los centros de documentación de la región. Su función es mantener un *feedback* con la Coordinación Pedagógica Provincial e impulsar la elaboración de un documento final que recoja los resultados del proceso (que permita reflexionar sobre la eficacia formativa y las dificultades que puedan surgir en relación con el proceso de evaluación).

Aspectos a resaltar

- Se da respuesta al mandato legal establecido en la normativa regional.
- El objetivo fundamental de la evaluación es la mejora continua y la profesionalización del profesorado participante. Se insiste repetidamente en que no tiene un carácter fiscalizador y que los documentos se han elaborado de forma negociada.
- El instrumento base propuesto es un documento pensado para favorecer la reflexión de los equipos y ahondar en la cultura propia de cada centro, no una lista de estándares a los que ajustarse rígidamente.
- De forma explícita se muestra una prevención hacia modelos externos y orientados a la rendición de cuentas, atentos al riesgo de que un proceso de evaluación convierta al profesorado en objeto y no en sujeto del proceso.
- Es de destacar que este proceso de recreación del instrumento que ha liderado la administración regional se lleva a cabo manteniendo el rigor en la elaboración, efectuando un contraste con instrumentos acreditados, y con el respaldo de expertos procedentes del ámbito de la universidad con una probada experiencia en los procesos de evaluación de la calidad y conocimiento de los centros educativos.
- Muestra una práctica de la evaluación que parte de la cultura educativa y promueve una profesionalización reflexiva generando un mayor nivel de conocimiento pedagógico de los educadores; a la vez potencia el desarrollo comunitario ayudando a construir una cultura compartida de la evaluación y asegura la gestión interna del cambio.

8. Australia 2009



Un modelo de mejora de la calidad de la educación infantil en un estado federal actuando sobre todos los elementos del sistema

Se trata de un sistema de evaluación para la mejora de la calidad que se inserta como un elemento esencial de una ambiciosa reforma del sistema de educación infantil que

abarca a todos los estados y territorios de Australia.

Se inscribe en el marco de una estrategia global, transversal a todas las áreas de gobierno, destinada a mejorar las condiciones de vida y de desarrollo de la infancia australiana, denominada Investing in Early Years (Invirtiendo en los Primeros Años), que comienza a elaborarse en 2007 y se formula en 2009.

Objetivos

Los objetivos declarados del Marco Nacional de Calidad (NQF) (ACECQA, 2011) son los siguientes:

- Asegurar la seguridad, salud y bienestar de la infancia atendida por servicios de educación y cuidado.
- Mejorar los logros educativos y de desarrollo de estas criaturas.
- Promover una mejora constante de la calidad ofrecida por los centros de educación y atención infantiles.
- Establecer un sistema de integración y responsabilidad compartida entre las administraciones participantes en la gestión del Marco Nacional de Calidad.
- Incrementar el conocimiento y acceso público a la información sobre la calidad de los servicios de educación y atención.
- Reducir la carga administrativa de los centros de educación y atención, permitiendo que la información sea compartida entre las administraciones participantes y el gobierno federal.

Antecedentes

Como se ha descrito más arriba, la titularidad de los servicios destinados a los niños y niñas más pequeños en Australia era fundamentalmente privada, mientras que la de los servicios de educación preescolar para niños y niñas de 4 y 5 años era pública.

La situación de mercantilización del primer ciclo de educación infantil y el proceso de concentración monopolística que acabó con la quiebra de ABC Learning (véase *ut supra*), situó a los responsables educativos en la necesidad de reestructurar radicalmente la educación y atención a la primera infancia.

La situación de la educación infantil australiana, según el análisis del COAG, estaba caracterizada por (COAG, 2009b, 2009c; OCDE, 2006, 2007):

- Gestión educativa autónoma por parte de los estados y territorios.
- Regulación legal separada, en varios estados, de los servicios para los 4 y 5 años –*preschool*, con frecuencia ofrecido por colegios de primaria– por un lado; así como de los servicios dirigidos a las criaturas menores.
- Constatación, a partir de las comparaciones internacionales, de la baja inversión pública en educación infantil en Australia, y de su baja calidad.
- Intento, desde 1993, de implantación de un sistema nacional (federal) de gestión de la calidad (Quality Improvement Accreditation System, QIAS), de carácter voluntario; y constatación de que la aplicación de este sistema duplicaba –al menos en parte– los procesos de autorización ejercidos por los estados y territorios (véase *ut supra*).
- Escasa implantación y baja calidad de los servicios ofrecidos para los sectores vulnerables: población indígena, rural, en desventaja económica, etc.
- Escasa presencia de criaturas en situación de discapacidad o riesgo en servicios normalizados de educación y cuidado; y provisión segregada de servicios para dicha población.

La reforma educativa de la educación infantil unifica la situación previa, de modo que el nuevo marco de calidad se aplica a todos los servicios implicados en la educación de la primera infancia, con independencia de la titularidad.

Por otro lado, dado que la organización federal de Australia atribuye las competencias en educación de manera exclusiva a los estados y territorios, la reforma se articula sobre un acuerdo intergubernamental basado en dos elementos (Figura 4):

- Estrategia Nacional para el Desarrollo de la Primera Infancia: Investing in Early Years (Invirtiendo en los Primeros Años).
- Marco Nacional de Calidad, así como las líneas de trabajo para ponerlo en práctica.

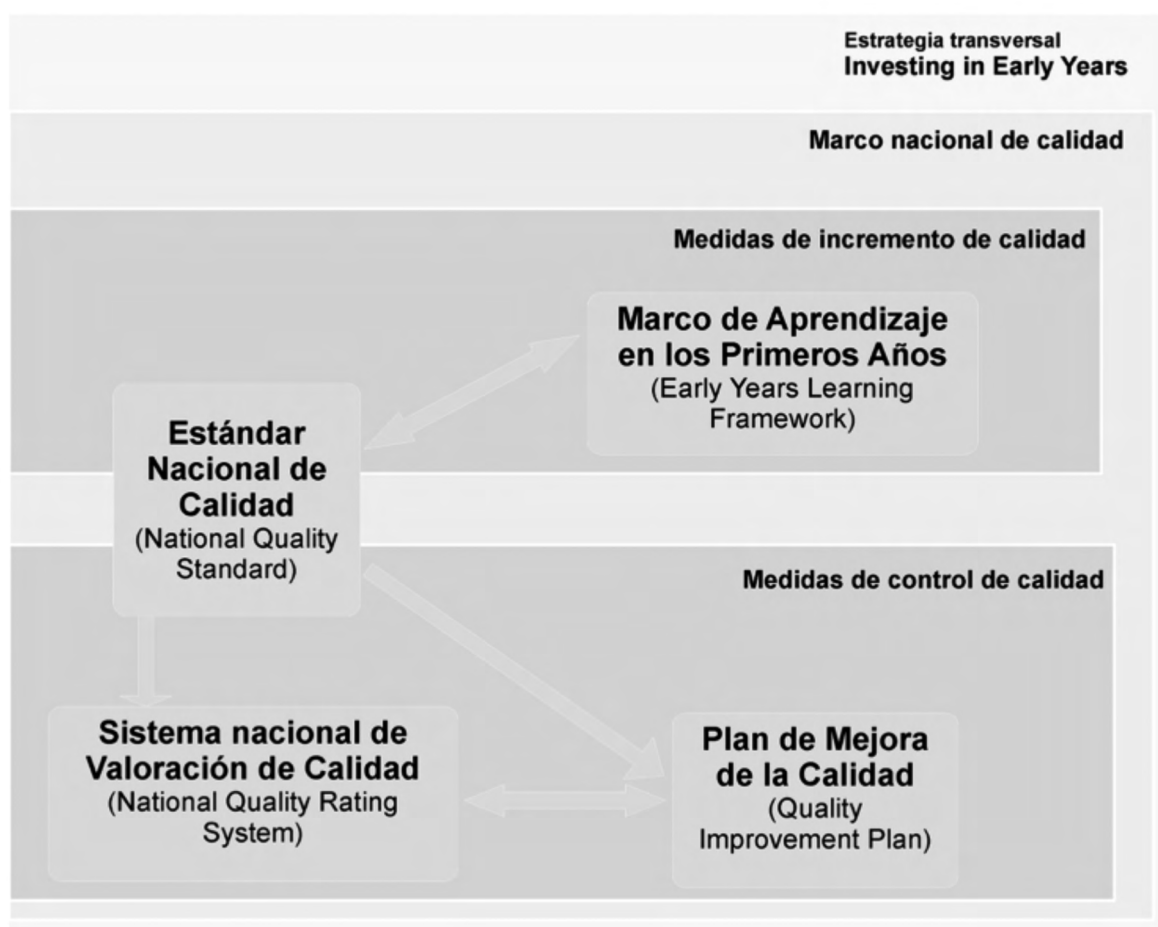


Figura 4. Estrategia Investing in Early Years. Elaboración propia.

La reforma establece una agencia federal de control de calidad para estos servicios, la Australian Children's Education & Care Quality Authority (ACECQA), así como figuras administrativas equivalentes en los distintos estados y territorios.

Estrategia Nacional para el Desarrollo de la Primera Infancia

El proceso de reforma puesto en marcha por el *Council of Australian Governments* (COAG³⁰), y cuya finalización se fija para 2020, establece como punto de partida la idea de que «Todos los niños y niñas tienen el mejor comienzo de vida posible para crear un futuro mejor para ellos mismos y para la nación» (COAG, 2009b, p. 13). A partir de esta «visión» se plantean unos principios centrados en el desarrollo infantil de niños y niñas, a modo de derechos:

- Niños y niñas nacen y permanecen sanos.
- Los entornos de niñas y niños apoyan su desarrollo, son seguros y culturalmente apropiados.
- Niños y niñas gozan del conocimiento y las habilidades necesarias para la vida y el aprendizaje.
- Niñas y niños se benefician de una mejor inclusión social y compensación de desigualdades, especialmente los indígenas.
- Niños y niñas se implican en situaciones de aprendizaje y se benefician de ellas.

Pero también, en unos principios centrados en las familias, en los que se reconoce su «competencia» y la posibilidad de contar con servicios educativos de calidad, en caso de que lo requieran:

- Las familias son competentes para apoyar el desarrollo de sus hijos e hijas; y se muestran confiadas en sus capacidades para hacerlo.
- Existen servicios de calidad para el desarrollo infantil que apoyan la elección de las familias de participar en la vida laboral.

Por último, se establecen unas áreas de actuación a través de las cuales se pretende conseguir el desarrollo del conjunto de principios (COAG, 2009b):

- Apoyo para las criaturas, padres y madres, educadores y comunidades.
- Servicios de desarrollo infantil ajustados a las necesidades infantiles («responsivos»).
- Desarrollo profesional del personal y del liderazgo.
- Calidad y regulación.
- Infraestructura.
- Gobernanza y financiación.
- Gestión del conocimiento y la innovación.

Las áreas muestran una visión holística de las diferentes variables implicadas en la educación de la primera infancia, incluyendo la capacidad de crear un proceso inteligente capaz de acumular conocimiento generado.

Marco Nacional de Calidad (National Quality Framework, NQF)

Dentro de esta estrategia, y de forma coherente con ella, se define una reforma centrada en ofrecer servicios de educación infantil de la máxima calidad, en la que el conjunto de medidas y líneas de actuación que la forman adopta la denominación de Marco Nacional de Calidad (National Quality Framework, NQF).

³⁰ Council of Australian Governments –Consejo de Gobiernos de Australia– (COAG) es el foro intergubernamental más importante de Australia. Los miembros del COAG son el Primer Ministro, los Primeros Ministros de Estado y Territorio y el Presidente de la Asociación de Gobierno Local de Australia (ALGA).

La reforma afirma que la educación infantil ha de reflejarse en aprendizajes valiosos para las comunidades en que viven las criaturas; pero dichos aprendizajes no se limitan a los académicos, y por tanto se orienta a lograr buenos resultados en todas las áreas del desarrollo.

Y siguiendo el consenso compartido en la totalidad del mundo desarrollado (OCDE, 2006, 2007), asume que son los procesos educativos los que permiten o no dichos resultados; y por ello se orienta a diagnosticar e incrementar la calidad de dichos procesos.

Por todo lo anterior el plan se despliega en tres líneas:

- El desarrollo de un marco de gobernanza para la educación infantil.
- Medidas para incrementar la calidad de la educación infantil.
- Medidas para monitorizar la calidad del sistema educativo.

Marco de gobernanza para la educación infantil

Se denomina *National Partnership Agreement on the National Quality Agenda for Early Childhood Education and Care* (Acuerdo Nacional de Asociación sobre la Agenda Nacional de Calidad para la Educación y el Cuidado de la primera Infancia) (COAG, 2009c). Se construye mediante el acuerdo y el consenso entre el gobierno federal y los estados y territorios, en el que se determina la distribución de competencias y los procedimientos de resolución de conflictos, la financiación, y los elementos clave de la reforma y se firma en septiembre de 2009 por parte de los primeros ministros del gobierno federal (Commonwealth) de Australia y de los estados y territorios.

Además de los elementos básicos de la reforma, se acuerda un marco de reparto de competencias entre las diferentes administraciones del estado federal distribuidas del siguiente modo (ACECQA, 2011):

- Commonwealth o gobierno federal:
 - Monitorizar la implementación del Marco Nacional de Calidad (NFQ).
 - Elaborar la legislación nacional sobre educación y cuidado infantil.
 - Designar a miembros de la junta directiva de ACECQA.
- Autoridad Australiana de Calidad de la Educación y Cuidado Infantil (*Australian Children's Education and Care Quality Authority*, ACECQA):
 - Guiar la implementación del Marco Nacional de Calidad (NFQ).
 - Publicar guías y recursos para el sector, las familias y la comunidad.
 - Establecer, publicar y mantener registros nacionales que incluyan a los proveedores autorizados, los servicios de educación y cuidado autorizados junto a sus puntuaciones de calidad, y los supervisores certificados³¹. Promover la aplicación coherente de la ley nacional en todos los estados y territorios.
 - Proporcionar supervisión nacional del Marco Nacional de Calidad (NQF) y asegurar la consistencia de su aplicación.
- La administración de los diferentes estados o territorios ejerce, en su ámbito territorial, la interlocución primaria con los proveedores, servicios y evaluadores certificados. Sus competencias son:
 - Administrar el Marco Nacional de Calidad.
 - Aprobar los expedientes y los certificados de los supervisores.
 - Evaluar los servicios respecto del Estandar Nacional de Calidad.
 - Vigilar la correcta aplicación de la ley federal, y desarrollarla en su territorio.
 - Revisar y vigilar las reclamaciones.

³¹ Evaluadores independientes, autorizados para su aplicación y que informan a ACECQA.

Medidas de incremento de la calidad

La reforma australiana asume –a partir de la evidencia científica disponible– que dentro de los procesos educativos existen tres elementos clave (a los que se denomina «Triángulo de hierro») que requieren una regulación (COAG, 2008): cualificación del personal, ratio adulto/criaturas y tamaño de los grupos.

Se recogen en dos elementos estrechamente relacionados entre sí (COAG, 2009c): el Estándar Nacional de Calidad (National Quality Standard) y el Marco de Aprendizaje para los Primeros Años (Early Years Learning Framework).

Estándar Nacional de Calidad (National Quality Standard)

Expresa la calidad que todas las familias deberían esperar encontrar en cualquier tipo de servicio para la primera infancia en cualquier lugar de Australia (COAG, 2009b) y se basa en seis principios:

- **Derechos de niños y niñas.** El valor primordial de los derechos de niños y niñas, de los que se destacan el derecho a ser miembro activo de su comunidad, el derecho a que se respete su individualidad y su identidad cultural, y el derecho a expresar sus opiniones y que su punto de vista sea tenido en cuenta en cualquier decisión que les afecte.
- **Visión positiva y holística de las criaturas.** Las niñas y niños son aprendices exitosos y competentes, que alcanzan el conocimiento y la comprensión a través de sus interacciones, relaciones y experiencias, y que son capaces de formar sus propias opiniones, expresar sus ideas, colaborar con otros, planificar y persistir en su aprendizaje. Ello requiere entornos atractivos e interacciones con significado para ellos y ellas, donde sus voces sean escuchadas y se actúe de acuerdo a ellas.
- **Equidad, inclusión y diversidad.** Implica que todos los servicios acepten a criaturas de cualquier origen cultural, circunstancia familiar y capacidad. En quienes presentan necesidades especiales, se hace necesario además garantizar su participación real en el programa, apoyando su implicación efectiva en las actividades diarias.
- **Identidad cultural.** La valoración de la cultura aborígen de Australia y de las islas del Estrecho de Torres en todos los servicios para la primera infancia, y no sólo en los servicios en que participe esta población.
- **Importancia de las familias.** El papel de las familias es respetado y apoyado estableciendo relaciones de colaboración entre ellas y los servicios.
- **Altas expectativas** para las criaturas, los servicios y el personal docente.

Cumple una doble función: como documento de orientación, constituye una herramienta de incremento de la calidad; como instrumento de valoración, se incluye también entre los recursos de mejora y de control de calidad. Para un análisis pormenorizado de esta faceta, véase *ut infra*.

Desde su acuerdo inicial (COAG, 2009c) atribuye una importancia central a tres elementos que son incluidos en este estándar nacional adoptando medidas esenciales para la mejora de la calidad en cada uno de ellos:

- La interacción con las criaturas.
- La mejora de los ratios educador/criaturas, para asegurar que cada niño recibe el cuidado y la atención más individualizada, una medida que se aplicó, de forma gradual, en un plazo de cuatro años:
 - Desde el nacimiento a los 24 meses □ 1 adulto:4 niños (a partir del 01.01.2012)
 - 25–35 meses □ 1 adulto:5 niños (a partir del 01.01.2016).
 - 3-6 años □ 1 adulto:11 niños (a partir del 01.01.2016).

En este cómputo sólo se toma en cuenta el personal que trabaja directamente con el alumnado. Los estados y territorios que hubieran legislado ratios mejores las mantuvieron, como en Nueva Gales del Sur, Australia del Sur o Tasmania.

- La cualificación del personal, en la que se contempla la participación de tres tipos de docentes: graduados universitarios³², diplomados en formación profesional³³, certificados en formación profesional³⁴.
 - El 50 % del personal debe tener una cualificación de diploma de FP o superior (puede incluirse a quien tenga el grado universitario). El resto debe tener el certificado de FP.
 - El número de maestras o maestros (Grado Universitario) varía en función de la cantidad total de criaturas atendidas: desde una persona con dicha titulación al menos durante un 20 % del tiempo³⁵ cuando el número de criaturas es menor a 25 a dos personas presentes durante 6 horas diarias o el 60 % de la jornada, cuando el número es superior a 80³⁶.

Marco de Enseñanza y Aprendizaje para los Primeros Años (Early Years Learning Framework)

Constituye un diseño curricular base para toda la federación³⁷, que pretende guiar a al profesorado de la etapa en el desarrollo de programas de calidad para la primera infancia³⁸.

Se trata de un marco curricular simple, breve y de carácter abierto que lleva por título *Belonging, Being & Becoming* (Perteneciendo, Siendo y Progresando).

Está formado por tres elementos: principios, prácticas y objetivos de aprendizaje. Los dos primeros resumen las líneas que han de guiar la actuación docente. El tercero expresa los logros esperados al final de la etapa y su formulación es la siguiente:

- Niños y niñas tienen un fuerte sentido de identidad.
- Niñas y niños están conectados con el mundo y contribuyen a él.
- Niños y niñas tienen un fuerte sentido de bienestar.
- Niñas y niños son aprendices confiados y entregados.
- Niños y niñas son comunicadores efectivos.

Cada uno de estos objetivos se plasma en otros más concretos. Por ejemplo, los indicadores para el objetivo «5. *Los niños y niñas son comunicadores efectivos*» son los siguientes:

³² El nivel de cualificación es ISCED/CINE-5A, equivalente al grado universitario en España.

³³ El nivel de cualificación es ISCED/CINE-5B, equivalente al Ciclo Superior de FP en España.

³⁴ El nivel de cualificación es ISCED/CINE-4, que no tiene una equivalencia exacta en España: es superior al Ciclo Medio de FP (3B), pero inferior al Ciclo Superior (5B). En nuestro país este nivel de cualificación se asigna sólo a las pruebas de acceso al Ciclo Superior de FP.

³⁵ La asistencia puede ser presencial o telemática. Debe entenderse esta regulación en el contexto australiano, donde existe población muy dispersa en determinadas áreas, en las que, por ejemplo, existen modalidades de escolarización en las que se contempla la relación por radio entre profesores y alumnos en ciertas circunstancias.

³⁶ Debe entenderse esta regulación en el contexto australiano, donde existe población muy dispersa en determinadas áreas, en las que, por ejemplo, existen modalidades de escolarización en las que se contempla la relación por radio entre profesores y alumnos en ciertas circunstancias.

³⁷ No obstante, existen diseños curriculares desarrollados anteriormente por diferentes territorios a los que se reconoce también el carácter de marcos de aprendizaje aprobados. Entre los que se encuentran el de la isla de Tasmania, el del estado de Victoria, etc.

³⁸ Se refiere al equivalente a nuestro último curso de Educación Infantil, o *kindergarden*, que en la tradición anglosajona y nórdica constituye el primer curso que ofrecen los centros de primaria.

- Las niñas y los niños interactúan con otros verbal y no verbalmente para propósitos variados.
- Se interesan por textos diversos y extraen significado de ellos.
- Expresan ideas y transmiten significados usando una variedad de medios.
- Comienzan a comprender cómo funcionan los sistemas de símbolos y patrones.
- Usan tecnologías de la información y de la comunicación para acceder a información, investigar ideas y representar su pensamiento.

- A su vez, para cada uno de estos objetivos concretos el marco curricular señala dos elementos:
- Pistas o indicios que indican su progreso y su logro.
 - Sugerencias de cómo facilitar su aprendizaje.
- Tomando el segundo punto del ejemplo anterior, «Se interesan por textos diversos y extraen significado de ellos» (COAG, 2009a), las pistas y sugerencias son:

Esto se hace evidente cuando:

- Escuchan y responden a los sonidos y patrones del habla, cuentos y rimas en contexto.
- Miran y escuchan textos impresos, visuales y multimedia, y responden con gestos, acciones, comentarios o preguntas relevantes.
- Cantan y entonan rimas, poemas y canciones.
- En su juego adoptan papeles de usuarios de lectura, escritura y cálculo
- Comienzan a entender elementos y procesos clave del lenguaje escrito y matemático como los sonidos del lenguaje, la correspondencia letra-sonido, las convenciones de la escritura y la forma en que se estructura un texto.
- Exploran textos desde varias perspectivas y comienzan a analizar sus significados.
- Usan activamente, se implican con y comparten de diversas formas el placer por el lenguaje y los textos.
- Reconocen y se interesan por textos orales o escritos de tradición cultural.

Los docentes promueven este aprendizaje cuando, por ejemplo:

- Leen y comparten una variedad de libros y otros textos con las criaturas.
- Proporcionan un entorno enriquecido incluyendo rótulos en letra de imprenta en su propia lengua y en inglés australiano estándar.
- Cantan y entonan rimas, poemas y canciones.
- Interesan a las criaturas en juegos con palabras y sonidos.
- Hablan explícitamente sobre conceptos como rima, letras y sonidos cuando comparten textos con las criaturas.
- Incorporan textos conocidos de tradición familiar y comunitaria y cuentan cuentos.
- Implican a las niñas y niños e debates sobre libros y otros textos que inviten a tomar en cuenta perspectivas diferentes.
- Ayudan a las criaturas a analizar la manera en que se elaboran los textos para presentar visiones diferentes y vender productos.
- Enseñan la plástica como un lenguaje y muestran cómo pueden los artistas usar elementos y principios para construir textos visuales/musicales/ de danza/multimedia.
- Ofrecen oportunidades para que las niñas y niños se interesen por textos de tradición cultural nuevos o ya conocidos.

Por último, se incluye una invitación para que las y los docentes añadan sus propios ejemplos de indicadores y líneas de actuación.

Diseño del instrumento

El instrumento de evaluación forma parte de las Medidas para monitorizar la calidad del sistema educativo que se recogen en dos normas legales: Education Care Service National Law Act (2010) y Education and Care Services National Regulations, (2011/Nº653); y que forman la tercera pata de la arquitectura del sistema de calidad junto al Marco de Gobernanza y las Medidas de Incremento de la calidad.

El instrumento de evaluación incluye el procedimiento con la documentación necesaria, National Quality Rating System (Sistema Nacional de Valoración de la Calidad); y el instrumento propiamente dicho con el conjunto de indicadores, National Quality Standard (Estándar Nacional de Calidad). **Formado por el procedimiento establecido y el documento en el que cumplimentar el diagnóstico de calidad de los centros. National Quality Rating System (Sistema Nacional de Valoración de la Calidad).**

El documento recoge los indicadores que serán utilizados en la evaluación y sirve de guía para que el propio centro o servicio pueda auto-evaluarse. Este documento se describe y analiza de forma detallada en el siguiente capítulo.

El proceso de evaluación

Se trata de un procedimiento prescriptivo compuesto por tres fases: (a) previa, (b) evaluación y (c) revisión.

En la *fase previa* al inicio del proceso de evaluación, los centros están obligados por ley a completar y tener actualizado el Plan de Mejora de la Calidad (Quality Improvement Plan, QIP), que se efectúa en relación al Estándar Nacional de Calidad (National Quality Standard, NQS) y se cumplimenta en un impreso estandarizado.

En la fase de evaluación existen cinco pasos:

- Preparación. La administración competente notifica al centro la puesta en marcha de su proceso de evaluación. Ello supone que el centro debe revisar y actualizar su Plan de Mejora, y enviarlo a la administración en un plazo de seis semanas. La administración notifica la recepción del documento, la fecha en que el centro va a ser visitado e informa sobre cómo será la visita; y comienza a revisar la documentación disponible (p.ej., evaluaciones anteriores) de dicho centro.
- Visita. Los evaluadores y evaluadoras cuentan con la ayuda de un documento de criterios interpretativos³⁹ para guiarlos en la asignación de sus puntuaciones, que se asignan en función del cumplimiento del Estándar Nacional de Calidad (NQS). Cuatro de esas puntuaciones *se pueden considerar positivas*: «Excelente», «Supera», «Cumple» o «Progresas». En el caso de que la puntuación obtenida sea «Necesita una mejora significativa», el centro no alcanza el mínimo requerido y debe trabajar junto con la administración para incrementar inmediatamente su calidad (de lo contrario se revocada la licencia del centro), pudiendo recibir alguna retroalimentación en este mismo momento.

³⁹ No accesible.

- Evaluación provisional. El centro recibe un borrador del informe de evaluación, que incluye la puntuación propuesta; y durante un plazo de tres semanas puede pedir aclaraciones, hacer comentarios y discutir determinados elementos del informe. También puede, en este plazo, realizar e informar de ajustes o pequeñas modificaciones en respuesta a la retroalimentación realizada durante la visita y ver incrementada su puntuación.
- Revisión del informe provisional. Llevada a cabo por la administración tomando en cuenta tanto el propio informe provisional como los comentarios aportados por el centro.
- Evaluación final. Se envía el informe definitivo al centro y se le asigna la puntuación final, que se hace pública.

Por último, en la *fase de revisión*, a partir de la recepción del informe definitivo, el centro cuenta con 14 días para solicitar una revisión. En un primer momento, la evaluación se contrasta con la información anterior de que dispone la Administración, para determinar si la situación identificada puede ser provisional, obedecer a dificultades circunstanciales, etc. Pero también existe la posibilidad de recurrir solicitando una segunda revisión, que se efectúa por parte de un grupo de expertos procedentes de la profesión, el mundo académico y la administración.

Aspectos a resaltar

- El punto de partida es la constatación de la escasez de recursos invertidos en la etapa y de la baja calidad de la mayoría de centros y servicios de educación infantil, tal como se refleja en la evaluación internacional de referencia (OCDE 2007a). Se asume que la mejora de la calidad del conjunto del sistema educativo pasa por invertir en estos parámetros haciendo necesaria una reforma integral del sistema educativo de la etapa de educación infantil.
- Planteamiento de la reforma en un contexto de extensión de la educación infantil en Australia, que es uno de sus objetivos explícitos (COAG, 2009a, 2009b). Al mismo tiempo representa el compromiso de que dicha extensión se produzca manteniendo unos niveles de calidad muy elevados.
- Adopción de un enfoque sobre la calidad centrado en los procesos, con amplio respaldo y seguimiento en los países del área OCDE.
- Proceso de debate público previo a su creación y existencia de documentación preparada específicamente para dicho proceso.
- Carácter público de los criterios de calidad, que sirven tanto para guiar la mejora de la escuela como para su supervisión por parte de la administración. De este modo, los procesos de autorización y supervisión son transparentes y se limita la posibilidad de una evaluación oscura o arbitraria de los centros.
- Participación del propio centro en su proceso de supervisión.
- Existencia de una relación estrecha entre los procesos de autorización de funcionamiento y los de gestión de calidad de los centros, garantizando la continuidad de los requisitos de ambos procesos.
- Adecuación del sistema a una estructura política federal o compuesta (en la que la legislación atribuye las competencias exclusivas en educación a los gobiernos territoriales) en base a acuerdos entre las distintas administraciones implicadas, establecidos a nivel de primeros ministros y de forma previa a la elaboración de la ley común; así como su gestión armonizada a través de una agencia federal.

9. Comparación de los procesos

Cada una de las iniciativas suponen aportaciones de peso por su sistematización, los recursos dedicados o el mantenimiento en el tiempo de sus actuaciones.

- La mejora continua de los instrumentos vinculados a la investigación (ECERS, ITERS, CLASS) y su adaptación a nuevas realidades han proporcionado una herramienta básica con la que dialogar, aplicar y, en su caso, apropiarse y adaptar, como ha sido el caso de Australia o Emilia Romagna.
- La aportación de NAEYC representa, en un entorno exento de regulación estatal, una herramienta de profesionalización de la etapa vinculada al asociacionismo.
- Las experiencias de las regiones de Toscana y de Emilia Romagna (Italia) plantean procesos que apuestan por la participación de los profesionales de la educación infantil en el diseño de los instrumentos, en la evaluación y en la gestión de los resultados; dentro de una misma cultura profesional se adaptan a la realidad diferenciada de los servicios de educación infantil que ofrecen.
- El caso de Australia ofrece múltiples enseñanzas por partir de la realidad de un estado compuesto donde es necesario aunar el esfuerzo y responsabilidades de los diferentes niveles de gobierno y por la larga duración de este empeño por la mejora de la calidad de la educación infantil. Años después de una primera experiencia y la valoración de sus limitados efectos (QIAS), inicia una ambiciosa reforma educativa de la EAPI que sitúa a la calidad en el centro del sistema, afectando a los aspectos estructurales, al diseño curricular y los sistemas de monitorización de la calidad.
- Pero más allá de los aspectos puestos de relieve de cada una de las experiencias, se procede a un doble análisis de lo más general a lo más concreto: una valoración general de los sistemas o experiencias de evaluación (Tabla 4) y un análisis de las características de las diferentes fases de los procesos.

	ECERS-ITERS	NAEYC	QIAS	ACECQA	EMILIA R.	TOSCANA	CLASS
Uso principal	Investigación.	Acreditación privada (paralela a la requerida por las administraciones) Mejora de la calidad.	Mejora de la calidad.	Mejora de la calidad + autorización + acreditación pública.	Mejora de la calidad, modificación de las prácticas.	Mejora de la calidad + autorización + acreditación pública.	Investigación. Mejora de la calidad.
Uso secundario	Acreditación y mejora de calidad ³⁸ .		Acreditación pública.				Acreditación y mejora de calidad ³⁹ .
Requerimiento: ¿Quién solicita la evaluación?	Voluntario.	Voluntario.	Voluntario.	Obligatorio.	Obligatorio.	Obligatorio.	Voluntario.
Intervalo del proceso de aplicación	--	5 años (+ memorias anuales, y notificaciones de incidentes).	2'5 años.		3 años.		
Debate público previo durante la elaboración del instrumento	No. Investigación y foros de discusión internos.	No. Investigación y foros de discusión internos.	Sí (Revisión del año 2002)	Sí.	Sí.	Sí.	No.
Publicidad de los criterios	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.

	ECERS-ITERS	NAEYC	QIAS	ACECQA	EMILIA R.	TOSCANA	CLASS
Evaluación pública/privada	Privada.	Privada.	Pública.	Pública.	Pública.	Pública.	Privada.
Participación del centro en la concreción del instrumento/criterios	No.	No.	No.	No.	Sí.	No.	No.
El sistema ofrece formación específica a evaluadores	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.
Vinculación al sistema de gestión de calidad del centro	No. Eventualmente, sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	No. Eventualmente, sí.

Tabla 4. Valoración general de las características de los sistemas de evaluación.

Al comparar los diferentes sistemas de evaluación de calidad, podemos describir sus rasgos generales en función de los usos previstos al incorporar, en mayor o menor medida, tres enfoques:

- Autorización de funcionamiento.
- Acreditación de calidad.
- Mejora de la calidad.

Podemos considerar que los tres usos intentan garantizar que exista para la primera infancia una oferta de servicios de buena calidad y evitar que la financiación pública se aplique a servicios inadecuados. La vía de la autorización de funcionamiento requiere acreditar unos mínimos para poner en marcha el servicio, mientras que la vía de la acreditación representa la concesión de un sello o garantía de calidad por encima de esos mínimos, con el cual las instituciones intentan orientar la elección de las familias. El aspecto de la mejora de la calidad viene vinculado en las diferentes iniciativas a uno u otro.

Es resaltable que en todos ellos se plantea la necesidad de que los criterios de valoración sean públicos y de este modo contribuyan a una mejora indirecta de la calidad; también que todos consideren esencial la formación de los evaluadores.

En el resto de aspectos, los sistemas de evaluación presentados presenta rasgos muy distintos en cuanto a su promotor, su sentido, su ámbito, etc. en la medida en que dan respuesta a una situación histórica y social específica con sus propia cultura educativa y formas de gestión o gobernanza. Algunos de estos elementos, como se verá (véase *ut infra*), coinciden con la presencia o ausencia de ciertas características de los procesos de evaluación, que analizamos a continuación.

⁴⁰ En los últimos años se está desarrollando en EE. UU. un proceso público de acreditación en todos los estados llamado Quality Rating and Improvement System (QRIS). Dentro de él, la mayoría de estados aceptan una determinada puntuación en ECERS (R o 3) para asignar la acreditación. Véase <https://qualitycompendium.org/create-a-report>

⁴¹ El papel de CLASS preK en el QRIS es similar a ECERS, aunque es usado por muchos menos estados. Véase nota anterior.

Comparación de los procesos de evaluación

Los sistemas analizados presentan procesos de aplicación con notables diferencias. En la Tabla 5 se analizan los factores esenciales en cada una de las fases de la evaluación de los centros: antes de la aplicación, durante el proceso de aplicación y después, prestando atención especial a la creación de juicio, a los resultados y a la utilización de estos.

En el análisis pormenorizado de estos procesos podemos observar que el uso principal del sistema de evaluación determina diferencias significativas. No todas ellas generan el mismo impacto, y de su revisión, extraemos seis ejes que a nuestro juicio marcan las disparidades más importantes.

Así, se observa que los diferentes sistemas de mejora y acreditación públicas de calidad adoptan pasos y medidas similares a los de la propuesta de la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea y a las características consideradas esenciales para el éxito de los sistemas de evaluación y monitoreo:

- La participación en el conjunto del proceso de evaluación.
- La vinculación al desarrollo y cualificación profesional.

	ECERS-ITERS	NAEYC	QIAS	ACECQA	EMILIA R.	TOSCANA	CLASS
ANTES DE LA APLICACIÓN							
Trabajo previo del propio centro	No.	Proceso de 4 pasos. 1. Formación del centro (con apoyo web). 2. Solicitante de la acreditación: Autoevaluación por parte del centro. - Portafolio sobre los estándares. - Fotos, documentos, encuestas a familias, encuestas a equipo educativo. Una parte se envía a NAEYC antes de la visita.	El centro cumplimenta y envía su informe de autoevaluación y el Plan de Mejora.	El centro envía su Plan de Mejora. La administración revisa evaluaciones anteriores.	El centro realiza una autoevaluación.	Documentos del centro. Proyecto educativo. Mecanismos para valorar la satisfacción del personal y las familias.	No,

	ECERS-ITERS	NAEYC	QIAS	ACECQA	EMILIA R.	TOSCANA	CLASS
APLICACIÓN							
Fecha concertada / no comunicada	Fecha concertada.	«Sorpresa» en un intervalo notificado (15 días). Se anuncia el día laborable anterior. El centro puede excluir previamente hasta 2 días por mes.	Fecha concertada.	Fecha notificada.			Fecha concertada.
¿Quién recoge los datos?	Evaluador.	Evaluador.	Evaluador.	Evaluador.	Evaluador. Centro.	Evaluador.	Evaluador.
La valoración final incluye autoevaluación del centro o servicio	No.	Sí. (Si se han incluido en el portafolio).	Sí. (Encuestas de validación).	Sí. (Plan de Mejora).	Sí. (Autoevaluación).	Sí. (Análisis documentación).	No.
Se incluye opiniones familias	No.	Sí. (Si se han incluido en el portafolio).	Sí. (Encuestas de validación).	Sí. (Plan de Mejora).	Sí. (Autoevaluación).	Sí. (Análisis documentación).	No.
Recoge opiniones entorno del centro	No.	No.	No.	No.	Sí. (Autoevaluación).	Sí. (Análisis documentación).	No.
Documentación adicional para interpretación	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	No.
EVALUACIÓN							
¿Quién asigna valor?	Evaluador externo.	NAEYC.	QIAS.	ACECQA.	Evaluador externo y coordinador pedagógico de centro.	Evaluador externo.	Evaluador externo.
Incluye análisis de documentación del centro	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	No.
Incluye análisis trayectoria anterior del centro	No.	No.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	No.

	ECERS-ITERS	NAEYC	QIAS	ACECQA	EMILIA R.	TOSCANA	CLASS
RESULTADOS							
Resultado	Puede incluir informe. Identifica puntos fuertes y áreas de mejora.	Informe. Identifica puntos fuertes y áreas de mejora.	Informe. Identifica puntos fuertes y áreas de mejora.	Informe. Identifica puntos fuertes y áreas de mejora.	Informe de síntesis entre la valoración del evaluador externo y la autoevaluación.		Informe. Identifica puntos fuertes y áreas de mejora.
Valores posibles	Valor numérico 1-7.	Acreditado. Acreditado provisional. Aplazado. Denegado.		Valor numérico.	Cualitativo. Identificación de puntos críticos y prioridades de acción.	Valor numérico 1-100 con peso ponderado para cada área.	Valor numérico 1-7.
Consecuencias administrativas	No.	Acreditación (Sello de Calidad).	Incorporación a financiación pública. Acreditación (Sello de Calidad).	Autorización de funcionamiento. Incorporación a financiación pública. Acreditación (Sello de calidad)	Oferta de formación vinculada a las necesidades de mejora detectadas.	Autorización (funcionamiento) Incorporación a Red Pública) ----- Formación para profesionales. Diseño y experimentación de modelos organizativos innovadores. Difusión de buenas prácticas.	No.
Revisión del resultado/ Recurso	No.	Sí.	No. El informe es consensuado.	Sí.	No. El informe es consensuado.	No.	No.

Tabla 5. Análisis de las diferentes fases en la aplicación de los procesos de evaluación.

En lo referido a estas dos características, ambas están íntimamente conectadas. Las posibilidades de que un proceso de evaluación tenga efecto en la cualificación y desarrollo profesionales depende del grado en que el personal participe en los mismos y encuentre ahí una oportunidad para reflexionar sobre su práctica con un referente distinto del habitual, y probablemente más fundamentado. La participación, por ello, queda en el centro de la ecuación, dado que ofrece también recursos para el desarrollo profesional. Por ello se hace necesario analizarla en profundidad, en torno a estas dimensiones esenciales:

1. La participación social en la definición de criterios de calidad.
2. La participación del propio centro en la concreción de los criterios, dentro de los sistemas que únicamente se dirigen a la mejora de la calidad, y no a su acreditación.
3. El portafolio como fuente de evidencia sobre los aspectos evaluados, y el análisis de la trayectoria anterior de los centros, buscando identificar los factores constantes de influencia de este entorno en el desarrollo (Bronfenbrenner & Morris, 1998), y evitando las circunstancias puntuales que pueden modificarlos.
4. La existencia de mecanismos de autoevaluación en la atribución de indicadores, y su reflejo en el resultado de la evaluación. Cuando los sistemas buscan únicamente la mejora de la calidad, la autoevaluación se extiende a la asignación de puntuación o de criterios, al menos parcialmente.

5. La elaboración consensuada del informe final, ya sea porque se efectúa directamente de este modo, o bien a través de mecanismos de revisión en los que los centros pueden plantear alegaciones a la valoración obtenida en los diferentes aspectos.

La participación social en el diseño del sistema

Oscila desde ejemplos en que es franca y abierta a otros en los que se restringe significativamente. Los primeros instrumentos aparecieron en ámbitos de investigación, y en algún sentido pretendieron definir la calidad desde el conocimiento académico disponible entonces. Se ha señalado (Goncü, 1999) que en aquellos años era dominante en las ciencias del desarrollo la visión del desarrollo como un proceso esencialmente igual en cualquier lugar, literalmente como si se hubiera estudiado un único niño o niña en todo el mundo y las conclusiones se pretendieran válidas para toda la humanidad.

El resultado para la educación infantil ha sido una definición uniforme de calidad o buenas prácticas, a la que se supone una validez universal, pero que de hecho conlleva contrastar las prácticas de un lugar con modelos surgidos en otro país, deudores de una cultura y valores que pueden ser completamente ajenos a aquellos del país donde se aplica. Por ello se hace necesario que cada sociedad defina por sí misma la calidad que desea en los servicios educativos para la primera infancia (Dahlberg *et al.*, 2005).

Los sistemas de evaluación de calidad más recientes han mostrado sensibilidad hacia este tipo de precisiones, y han incorporado procesos de participación pública a través de los cuales cada sociedad, cada país, ha definido qué entiende por calidad. En este sentido destaca como pionera la experiencia de la Red Europea de Atención a la Infancia (1996), que llevó a cabo una consulta amplia y sistemática, tanto mediante encuestas y opiniones recogidas entre una amplia muestra de la población europea a partir de un documento base, como a través de grupos de discusión con un enfoque más cualitativo.

Unos años después, y tras una experiencia con el sistema QIAS que toma alguno de estos elementos, la ACECQA australiana lleva a cabo un proceso análogo al de la Red Europea, del que cabe destacar como aportación el diseño del debate público en múltiples planos y foros, así como la calidad de los materiales que sirvieron de base al proceso de discusión. Las experiencias italianas analizadas (Reggio y Toscana) presentan procesos de participación similares en alguno de sus elementos.

La preocupación mostrada por la Red Europea de Atención a la Infancia sobre la participación ha terminado por verse reconocida como un elemento central de la evaluación y mejora de la calidad, ya que recientemente la OCDE recordaba la diversidad de visiones sobre la calidad que poseen los distintos actores que intervienen en los servicios para la primera infancia (OCDE, 2006). La participación resulta así una estrategia oportuna para la elaboración de consenso entre las distintas partes, de manera que:

Es más probable que el cumplimiento de la normativa [sobre calidad] tenga éxito cuando las autoridades se implican en procesos consultivos para el diseño y gestión de su política, y construyen un consenso general sobre la necesidad y relevancia de los estándares (OCDE, 2012, pp. 38-39).

Del mismo modo, el proceso de establecimiento sucesivo de acuerdos sobre la visión y los principios de calidad que ha llevado a cabo la UE, los distintos foros de debate convocados, y el actual Grupo temático, que incluye la participación de organizaciones sociales y asociaciones, representa una aplicación del mismo principio de participación social.

En los casos analizados, las características que marcan estas diferencias pueden resumirse del modo siguiente (Tabla 6):

Participación Social	
Aparece con mayor frecuencia en instrumentos y sistemas	No aparece en instrumentos y sistemas
<ul style="list-style-type: none"> – Uso para la mejora de la calidad. – Uso para la acreditación pública de calidad. – Evaluación pública. – Obligatorios. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uso para la acreditación privada de calidad. – Evaluación privada. – Voluntarios.

Tabla 6. Análisis de la participación social.

Participación del centro en la concreción del instrumento o criterios

Un dilema a resolver en el punto inicial de estos procesos de participación es si puede afrontarse la definición de estándares desde cero, tomando únicamente las aportaciones de quienes intervienen. Sin embargo, existen elementos básicos que la investigación ha demostrado cruciales en el desarrollo infantil y que deberían, por ello, quedar recogidos. La mayor parte de sistemas analizados optan para ello por tomar como base un instrumento de evaluación acreditado, y modificarlo, matizarlo o redefinirlo a través de un proceso participativo.

En el diseño de alguno de los sistemas (Emilia Romagna) se abre la posibilidad de que los propios centros puedan matizar o concretar los criterios o el propio instrumento, con un sentido de «hacerlos propios» o expresarlos de una manera personal, de forma que se incremente el compromiso de los centros en su aplicación. El rasgo esencial de estos casos es que se trata de sistemas puros de mejora de la calidad, donde la valoración es cualitativa y no está prevista una consecuencia administrativa a partir de la aplicación.

En los casos analizados, las dimensiones extremas de estos rasgos pueden resumirse del modo siguiente (Tabla 7):

Participación del centro	
Aparece con mayor frecuencia en instrumentos y sistemas	No aparece en instrumentos y sistemas
<ul style="list-style-type: none"> – Uso para la mejora de la calidad. – Evaluaciones cualitativas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uso para la acreditación pública o privada de calidad. – Uso en la autorización de funcionamiento o acceso a financiación pública. – Evaluaciones cuantitativas.

Tabla 7. Análisis de la participación del centro.

Trabajo previo de los centros

Se trata aquí fundamentalmente de la recopilación y aportación de documentos o evidencias por parte del centro, de manera que puedan ser tomadas en cuenta para ilustrar el modo en que el centro cumple determinados criterios. Este recurso para la evaluación se utiliza de forma general –aunque en grados diferentes– en todos los casos analizados.

Autoevaluación

Con este término se describe la toma en consideración de la opinión del propio centro en el resultado de la evaluación. Esta opinión puede recogerse en dos sentidos: por un lado, la atribución del logro de un ítem o no; por otro, la asignación de valor numérico a un criterio.

La asignación de valor por parte del propio centro o servicio está presente en el modelo de Emilia Romagna y en QIAS, en los que el informe final es consensuado entre el evaluador externo y el centro, y en el caso de QIAS se refuerza además mediante las Encuestas de Validación del personal del centro, en las que se asigna directamente un valor a los criterios recogidos en el instrumento.

La toma en consideración de la opinión del centro en el cumplimiento de los indicadores está presente en el sistema de NAEYC (vía portafolio), ACECQA; y parcialmente en el sistema toscano, en el que se recogen encuestas de satisfacción del personal.

Como en los aspectos analizados con anterioridad, las variantes posibles entre casos pueden resumirse del modo siguiente (Tabla 8):

Autoevaluación		
	Aparece con mayor frecuencia en instrumentos y sistemas	No aparece en instrumentos y sistemas
Atribución de ítems	– Uso para la acreditación pública/privada de calidad.	
Asignación de valor	– Uso para la mejora de la calidad.	– Uso para la autorización de funcionamiento. – Uso para la acreditación pública/privada de calidad.

Tabla 8. Análisis de la autoevaluación.

Análisis de la trayectoria anterior del centro para deliberación

Esta característica queda recogida expresamente en tres sistemas: QIAS, ACEQA y Toscana. Se trata de que dicha trayectoria quede reflejada en la valoración final, y el ejemplo extremo puede verse en el caso de ACECQA, en el que, al observarse una situación que resulte claramente coyuntural, puede convertirse en el elemento decisivo de la valoración.

El rasgo que comparten estos tres sistemas son las consecuencias administrativas de la evaluación en el sentido de determinar el acceso a la financiación pública o a su inclusión en la red de escuelas públicas –los tres casos–, o incluso la autorización de funcionamiento (el caso de ACECQA y la Región Toscana).

Informe consensuado

Aquí se hace referencia a aquellos casos en los que el informe final es resultado del consenso entre la figura evaluadora externa y quien representa al centro. Encontramos este rasgo en los casos de QIAS y Reggio Emilia.

En cierto sentido, podemos relacionar su presencia con la posibilidad de revisión del veredicto en los casos en que el informe no es fruto del acuerdo (NAEYC y ACECQA), en la medida en que supone la participación del centro en el veredicto final.

En los casos analizados, las características que marcan estas diferencias pueden resumirse del modo siguiente (Tabla 9):

Informe consensuado	
Aparece con mayor frecuencia en instrumentos y sistemas	No aparece en instrumentos y sistemas
<ul style="list-style-type: none">– Uso para la mejora de la calidad.– Evaluaciones cualitativas.– Uso para la acreditación pública o privada de calidad.– Uso para el acceso a financiación pública.	<ul style="list-style-type: none">– Uso para la autorización de funcionamiento.– Evaluaciones cuantitativas.

Tabla 9. Análisis del informe consensuado.

Capítulo 4
Instrumentos para
la evaluación y mejora
de la calidad en
educación infantil

Con el fin de presentar la información y extraer conclusiones, se ha realizado un análisis de las características más destacadas de cada instrumento aplicando el siguiente esquema:

- **Áreas que incluye.**
- **Estructura del instrumento.** Se analiza su arquitectura prestando atención a las áreas, apartados, criterios e indicadores que lo conforman, así como su sensibilidad y eficacia para generar una medida fiable de la calidad.
- **Aspectos a resaltar.** Las características de mayor interés de cada uno de los instrumentos que suponen una aportación diferenciada con respecto al resto.

Tras realizar una comparación general de los instrumentos se ha considerado necesario poner a prueba la forma de valorar una de las rutinas básicas que se realizan de forma cotidiana en un centro de educación infantil; considerando que, de esta manera, se puede conseguir una visión más profunda de las fortalezas o debilidades de los diferentes instrumentos.

1. Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS)

Áreas que incluye

ECERS aborda siete áreas o aspectos de las aulas de los niños de entre treinta meses y cinco años:

- A. Espacio y mobiliario.
- B. Rutinas de cuidado personal.
- C. Lenguaje-razonamiento.
- D. Actividades.
- E. Interacción.
- F. Estructura del programa.
- G. Familias y personal.

Comparación ECERS-ITERS

La versión original de la escala ECERS abarcaba la totalidad del rango de edad de 0 a 6 años, y es tras su uso durante unos años cuando se decide desligar los indicadores para menores de 30 meses y generar un nuevo instrumento), ITERS (*The Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised*). (Friedman & Amadeo, 2002). Partiendo de que existe coincidencia en 33 de las subescalas, las diferencias entre ambas son las siguientes:

- El área A. Espacio y mobiliario de ITERS no incluye los ítems: 5. Espacio para privacidad, 7. Espacios para juegos de movimiento (se incluyen los patios de recreo) y 8. Materiales para juego de movimiento. Sin embargo, se recogen en los descriptores de los ítems 4, 15 y 16.
- El área C. Lenguaje y Razonamiento de ECERS se presenta como Escuchar y Hablar en ITERS que incluye tres subescalas propias y ninguna de las de ECERS: 12. Ayudar a los niños a comprender el lenguaje, 13. Ayudar a los niños a utilizar el lenguaje y 14. Utilizar libros.
- En D. Actividades, ITERS incluye el ítem 16. Juego físico activo y no incluye Matemáticas de ECERS, manteniendo el resto de ítems.
- En E. Interacción el ítem 25. Supervisión del juego y el aprendizaje de ITERS se desdobra en dos en ECERS, uno referido a la supervisión de las actividades de movimiento y otro al resto de actividades.
- En Personal y familias, se incluye el ítem 37. Continuidad del personal.

Estructura del instrumento

Cada área se subdivide en varios ítems (entre cuatro y nueve) estableciendo un total de cuarenta y tres (véase Tabla 10).

A. ESPACIO Y MOBILIARIO	22. Bloques y construcciones’.
1. Espacio interior.	23. Arena/agua’.
2. Mobiliario básico (rutinas de cuidado, juego, y aprendizaje’).	24. Juego simbólico o de dramatización.
3. Mobiliario para relajación y confort.	25. Naturales/ciencia’.
4. Organización del aula por rincones.	26. Matemáticas/números.
5. Espacio para privacidad.	27. Uso de televisor, vídeo y/u ordenador.
6. Decoración.	28. Promocionar la aceptación de la diversidad.
7. Espacios para juegos de movimiento.	E. INTERACCIÓN
8. Materiales para juego de movimiento.	29. Supervisión de actividades de motricidad gruesa (se incluye el recreo).
B. RUTINAS DE CUIDADO PERSONAL	30. Supervisión general de los niños y niñas (a parte de la motricidad gruesa).
9. Saludo/despedita’.	31. Disciplina.
10. Comidas/tentempiés.	F. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA
11. Siesta/descanso’.	32. Interacciones personal-niño/a’.
12. Cuarto de baño/aseo.	33. Interacciones entre niños/niñas.
13. Prácticas sobre la salud.	34. Programa/horario de actividades.
14. Prácticas de seguridad.	35. Sesiones de juego libre’.
15. Libros e imágenes.	36. Actividades colectivas.
16. Fomento de la comunicación.	G. FAMILIAS Y PERSONAL
C. LENGUAJE-RAZONAMIENTO	37. Materiales e instalaciones para niños y niñas con necesidades educativas especiales.
17. Usar el lenguaje para desarrollar habilidades de razonamiento.	38. Colaboración con las familias.
18. Uso informal del lenguaje.	39. Instalaciones y organización para las necesidades personales del equipo.
D. ACTIVIDADES	40. Instalaciones para las necesidades profesionales del equipo.
19. Motricidad fina.	41. Interacción y cooperación del personal’.
20. Creativas’.	42. Supervisión y evaluación del personal’.
21. Música/movimiento.	43. Oportunidades para el desarrollo profesional’.

Tabla 10. Áreas e ítems ECERS-R.

Dentro de cada ítem se establecen cuatro niveles de desempeño descritos por uno o varios indicadores a los que se asigna una puntuación entre 1 y 7:

- inadecuado,
- mínimo,
- (5) bueno y
- (7) excelente.

Como ejemplo se recogen los indicadores referidos al ítem 4. Organización del aula por rincones dentro del Apartado A. Espacio y equipamiento.

4. Organización del aula por rincones (indicadores)

1. Inadecuado

- 1.1. No se definen rincones de actividad.
- 1.2. La supervisión del área de juego es difícil.

3. Mínimo

- 3.1. Se definen al menos dos rincones de actividad.
- 3.2. La supervisión del área de juego no es difícil.
- 3.3. Hay espacio suficiente para varias actividades a la vez (p. ej., espacio en el suelo para bloques, espacio de mesa o suelo para juego manipulativo, caballete para actividades artísticas).
- 3.4. La mayoría de los espacios de juego son accesibles para niños y niñas con discapacidad física del grupo. NA permitido.

5. Bueno

- 5.1. Se definen al menos tres rincones de actividad convenientemente equipados (p. ej., se proporciona agua en el área de actividades artísticas; estanterías adecuadas para los bloques y el juego manipulativo).
- 5.2. Los rincones tranquilos y los activos están situados de modo que no se interfieran entre sí (p. ej., el rincón de lectura o de audición de música separados del de bloques o juego simbólico).
- 5.3. El espacio está organizado para que la mayoría de las actividades no sufran interrupciones (p. ej., las estanterías están colocadas para definir áreas de juego, el emplazamiento del mobiliario desanima el juego de hacer el bruto o las carreras).

7. Excelente

- 7.1. Al menos cinco rincones de actividad diferentes proporcionan una variedad de experiencias de aprendizaje.
- 7.2. Los rincones de actividad están organizados para el uso independiente de los niños y niñas (p. ej., estanterías abiertas y etiquetadas, no sobrecargadas; contenedores de juguetes también etiquetados; el espacio de juego está cerca del almacenaje de los juguetes).
- 7.3. Hay materiales adicionales disponibles para añadir o cambiar los rincones.

Cuando es necesario, el instrumento hace constar algunas «notas aclaratorias» tanto en los ítems como en los indicadores, anticipando posibles problemas que pueden surgir con la interpretación de los criterios establecidos por el instrumento por parte de los evaluadores y la consiguiente asignación de valor.

Nota aclaratoria. Un rincón es un área donde los materiales, organizados por tipos de actividad, están dispuestos de modo que estén disponibles para los niños y niñas, y se proporciona un espacio de juego amueblado apropiadamente para que participen en un juego determinado. Ejemplos de rincones serían: construcciones, juego simbólico, lectura, naturales/ciencias, y manipulativos/motor fino.

En la evaluación de los descriptores se pueden constatar las siguientes características:

- Todos los indicadores tienen un grado de concreción que los hace fácilmente identificables.
- Existen indicadores de corte que afectan a todo el nivel.

En el nivel 1. Inadecuado, solo aparecen dos indicadores que marcan la diferencia entre un entorno adecuado y otro que no lo es:

- Existencia de rincones definidos.
- Supervisión del área de juego.

En los siguientes niveles (mínimo, bueno y excelente) los diferentes indicadores (entre tres y cuatro) corresponden a la valoración de dos variables del ítem, una cuantitativa y otra cualitativa (número de rincones y organización de los rincones en el espacio del aula) presentadas con un nivel de requisitos creciente.

Por ejemplo, si habiendo niños con discapacidad física los rincones no son accesibles para estos niños no se alcanza una calidad mínima.

Si la práctica no se ajusta al mínimo establecido en cada nivel, éste no se consigue y no se puede pasar al siguiente nivel en la evaluación⁴².

Existen también puntuaciones intermedias, que se asignan cuando se cumple, al menos, la mitad de los indicadores de un nivel. Si se consiguen todos los indicadores de un nivel bueno (5) y al menos la mitad del nivel siguiente (7), se puntuaría en el nivel intermedio (6).

Aspectos a resaltar

- Abarca un conjunto muy amplio de factores que intervienen en la calidad de las aulas o provisiones de educación infantil.
- Atiende de forma específica a las características de las diferentes edades, atendiendo a ambos ciclos de la educación infantil.
- La larga trayectoria de uso de este instrumento ha permitido su mejora sucesiva. La última versión (ECERS-3) incorpora algunas de las novedades introducidas en la escala ampliada ECERS-E
- Presenta un nivel de sistematización muy alto que afecta a todos sus elementos: el sistema de descriptores, las subescalas utilizadas y el mecanismo de medida graduada de la calidad.

⁴² En su aplicación original, al detectarse que no se completan los requisitos de un nivel, se interrumpe la verificación de ese indicador. Se ha señalado (Barros, Aguiar & Bairrão, 2006) a propósito de la escala equivalente para primer ciclo -ITERS-R- que así quedan ocultos aspectos positivos que un aula cumple, pero que en la sucesión del instrumento aparecen después, y disminuye la variabilidad observada entre las aulas de baja calidad. Por ello, el Centro de Psicología de la Universidad de Oporto (Portugal) ha desarrollado un sistema alternativo de puntuación en el que se valoran todos los indicadores, asignándose a cada ítem como puntuación la media ponderada de sus indicadores. Según los autores, el valor comparativo de los resultados es idéntico al sistema original y evita los inconvenientes detectados (Barros & Peixoto, 2011).

2. Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

Áreas que incluye

CLASS Toddler mide ocho dimensiones organizadas en dos áreas:

Apoyo emocional y conductual	Apoyo comprometido al aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> – Clima Positivo. – Clima negativo. – Sensibilidad del educador. – Respeto de las perspectivas de los niños. – Guía de la conducta. 	<ul style="list-style-type: none"> – Facilitación del aprendizaje y del desarrollo. – Calidad del <i>feedback</i>. – Modelado del lenguaje.

Mientras que CLASS PreK mide diez dimensiones organizadas en tres áreas:

Apoyo emocional	Organización del aula	Apoyo aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> – Clima positivo. – Clima negativo. – Sensibilidad del educador. – Respeto de las perspectivas de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> – Guía de la conducta. – Productividad. – Formatos de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo conceptual. – Calidad del <i>feedback</i>. – Modelado del lenguaje. – Foco en la literatura.

En la comparación de los dos instrumentos se puede ver que se pasa de dos a tres áreas, siete de los indicadores se mantienen (aunque algunos se reorganizan), el indicador Facilitación del Aprendizaje y del Desarrollo se divide en tres (Productividad, Formatos de Enseñanza y Desarrollo Conceptual) y el indicador Modelado del Lenguaje se amplía con Foco en la Literatura.

Estructura del instrumento

En primer lugar, se define cada una de las dimensiones. Por ejemplo, con respecto al Modelado del Lenguaje, CLASS Toddler establece:

¿Qué es el modelado de lenguaje?

En las aulas que ofrece modelado de lenguaje de alta calidad, los profesores:

- Intencionalmente animan, responden y amplían la conversación de los niños.
- Se implican en conversaciones significativas con los niños.
- Exponen constantemente a los niños a una variedad de usos y formas del lenguaje.

Para cada dimensión se establecen varios indicadores (normalmente cuatro y en dos dimensiones cinco). Siguiendo con la dimensión Modelado del Lenguaje, los indicadores son:

Modelado del Lenguaje

- Apoyar el uso del lenguaje.
- Repetición y extensión.
- Monólogo y lenguaje paralelo.
- Lenguaje avanzado.

Cada uno de los indicadores se explicita con unos descriptores:

Apoyar el uso del lenguaje

- Intercambios de ida y vuelta.
- Respuestas contingentes (coherentes e inmediatas).
- Preguntas abiertas.

Cada indicador se puntúa en una escala del 1 al 7, donde se muestran tres niveles:

- Bajo: 1 y 2.
- Medio: 3, 4, y 5.
- Alto: 6 y 7.

Para establecer el nivel donde se encuentra, se ofrece una pequeña descripción de desempeño (véase Tabla 11).

La diferencia entre niveles se muestra de forma cuantitativa (no utiliza, algunas veces, frecuentemente; raramente, ocasionalmente, de forma sistemática) basándose en la frecuencia con la que ocurre la interacción objeto de medida.

Aspectos a resaltar

- Se centra en la evaluación de las interacciones producidas en las aulas de educación infantil, al considerar que esta es la base para que se produzca el desarrollo social y académico del niño. Según avanza las edades va incluyendo un mayor número de aspectos relacionados con la organización del aula y las experiencias de aprendizaje proporcionadas por el profesor.

Modelado del Lenguaje			
	Bajo (1, 2)	Medio (3, 4, 5)	Alto (6, 7)
Apoyar el uso del lenguaje – Intercambios de ida y vuelta. – Respuestas contingentes (coherentes e inmediatas). – Preguntas abiertas.	Existe poco o ningún, lenguaje conversacional en el aula. El lenguaje está controlado por el educador, es directivo o inexistente.	El educador proporciona algunas oportunidades para que los niños utilicen lenguaje. Parte del lenguaje es más directivo o controlado por el educador.	El educador utiliza lenguaje conversacional y proporciona oportunidades frecuentes para que los niños utilicen el lenguaje mediante conversaciones y preguntas.
Repetición y extensión – Repeticiones. – Extensiones/elaboraciones.	El educador raramente o nunca, repite o extiende verbalmente los intentos de comunicación del niño y el lenguaje.	El educador algunas veces repite o extiende los intentos de comunicación y el lenguaje de los niños.	El educador suele repetir y extender los intentos de comunicación y el lenguaje de los niños.
Monólogo y lenguaje paralelo – Descripción de las acciones propias mediante el lenguaje oral. – Narración de la acción de los niños con el lenguaje oral.	El educador raramente, si es que lo hace, utiliza habla interna o habla paralela para describir o narrar sus acciones o las acciones de los niños.	El educador ocasionalmente describe sus propias acciones y/o narra las acciones de los niños.	El educador, de forma sistemática, describe y narra sus propias acciones y/o las acciones de los niños utilizando habla interna y habla paralela.
Lenguaje avanzado – Variedad de palabras y/o vocabulario descriptivo. – Etiquetado. – Conexiones con palabras e ideas familiares.	El educador no utiliza una variedad de palabras en su conversación con los niños o no proporciona palabras para que las usen los niños. El uso del lenguaje y del vocabulario es muy limitado.	El educador algunas veces utiliza una variedad de palabras y proporciona palabras y lenguaje para que lo utilicen los niños. El educador puede etiquetar objetos o conceptos con lenguaje y puede describir palabras no familiares a los niños.	El educador utiliza con frecuencia una variedad de palabras, y proporciona palabras y lenguaje para que los niños lo utilicen. Frecuentemente etiqueta objetos y conceptos con lenguaje y describe palabras no familiares a los niños.

Tabla 11. Áreas e indicadores CLASS Toddler.

- Proporciona un catálogo muy detallado de las acciones (descriptores) que se pueden esperar a la hora de analizar los diferentes indicadores de cada dimensión. El análisis detallado que hace de las interacciones proporciona una visión enriquecida del trabajo realizado (muchas veces de forma implícita y no reflexionada) en las aulas de educación infantil.
- El sistema de evaluación y graduación de la existencia de las interacciones en cada indicador resulta poco sistemático al basarse en la cuantificación subjetiva de la frecuencia con la utilización de expresiones diferenciales como raramente, a veces, frecuentemente. Ello invita a pensar que puede ser más útil valorando la existencia o no de un descriptor que la intensidad de su presencia.

3. Guidance on Naeyc Accreditation Criteria (NAEYC)

Áreas que incluye

Guidance on Naeyc Accreditation Criteria establece diez áreas de evaluación agrupadas en cuatro bloques (véase el Anexo D para consultar la descripción y justificación de los diferentes estándares):

- Los niños.
- El profesorado.
- Las familias y el entorno
- La administración del programa.

En la Tabla 12 se resume su estructura.

Niños	Profesorado	Familias y miembros de la comunidad	Administración del programa
<i>Evolución del aprendizaje y del desarrollo infantil.</i>	<i>Análisis de las competencias, conocimientos, y el compromiso profesional del personal docente de un programa.</i>	<i>Alianzas que el programa establece con las familias y la comunidad.</i>	<i>Los dos últimos estándares se centran en el entorno físico del programa así como en el liderazgo y la gestión del programa.</i>
1. Relaciones. 2. Currículo. 3. Enseñanza. 4. Evaluación del progreso del niño. 5. Salud.	6. Profesorado.	7. Familias. 8. Relaciones con la Comunidad.	9. Entorno Físico. 10. Liderazgo y Gestión.

Tabla 12. Estructura de *Guidance on Naeyc Accreditation Criteria*. (NAEYC, 2011)

Estructura del instrumento

Cada uno de los diez estándares cuenta con una serie de indicadores o principios que en algunos casos tienen subindicadores anidados.

A continuación, se presentan algunos de los indicadores del estándar 6. Profesorado.

- 6.A.01. Todo el personal docente conoce y usa las orientaciones éticas en su actuación como profesionales de la primera infancia.
- 6.A.02. Al trabajar con niños, todo el personal docente demuestra la capacidad de... (incluye 7 aspectos).
- 6.A.03. Antes de trabajar de forma independiente con los niños y niñas, el nuevo personal docente recibe una orientación inicial que les presenta aspectos fundamentales del funcionamiento del centro, que incluye... (incluye 11 aspectos).
La formación posterior ampliará la orientación inicial.
- 6.A.04. Otras personas adultas, suplentes, o voluntarias reciben una orientación previa antes de empezar a colaborar que les presenta aspectos fundamentales del funcionamiento del centro. La orientación incluye... (incluye 4 aspectos).
- 6.A.05. Todos los maestros y maestras tutores tienen como mínimo un Associate's degree⁴¹ o equivalente. Al menos el 75 % de ellos tienen como mínimo un Grado⁴² o equivalente en educación infantil, psicología evolutiva, educación primaria o educación especial infantil, y esta titulación incluye formación sobre desarrollo y pedagogía infantil desde el nacimiento hasta los 6 años; relaciones con familia y comunidad; observación, documentación y evaluación en la primera infancia; enseñanza y aprendizaje; y desarrollo y prácticas profesionales.
- 6.A.06. Los auxiliares docentes (personal que desarrolla las actividades del programa supervisado por otros) tienen el título de bachillerato o equivalente... (incluye 2 aspectos).
La formación universitaria se refiere a instituciones acreditadas para la formación superior y puede incluir formación a distancia u *online*.
- 6.A.07. Todo el personal docente tiene formación universitaria y/o profesional especializada que les cualifica para trabajar con niños y familias de etnias, culturas y lenguajes diversos. La formación universitaria especializada puede incluir asignaturas troncales que respondan a dichos temas o cursos específicos sobre ellos. El personal docente adapta su modo de enseñar para responder a las diferencias individuales entre los niños.

Cada uno de los indicadores cuenta con información contextual que aclara la edad a la que está dirigido, el tipo de evaluación (Requerido; Siempre evaluado; Evaluación aleatoria; Práctica emergente) y las fuentes de evidencia previstas (observación, portafolio del centro, portafolio del aula, entrevista al profesorado); así como una explicación que orienta y contextualiza su medida.

Las posibles respuestas a cada ítem son:

- Sí. Se encuentra evidencia, el criterio o indicador se cumple.
- No. No se encuentra evidencia o las pruebas no son suficientes para cumplir el criterio o indicador
- N/A (No aplicable). El criterio o indicador no se aplica a este grupo.
- NoOpp (No Ocasión). No hubo ocasión u oportunidad de observar el criterio o indicador durante la observación específica.
- No Edad. El criterio o indicador no se aplica a la categoría de edad observada.

Como ejemplo se recogen los indicadores 1.B.9 y 1.B.10 del estándar 1. Relaciones (véase Tabla 13).

⁴³ Título universitario de dos años en EE. UU. Se obtiene en universidades, ya sea completando un programa de estudios corto, o tras haber cursado los dos primeros años de un programa de 4.

⁴⁴ *Baccalaureate degree* en el original, pero es más habitual el término *Bachelor's Degree*. Son programas de estudios largos, de 4 años, equivalentes a los grados europeos. Véase <http://www.uis.unesco.org/Education/ISCEDMappings/Pages/default.aspx>.

Nº de Criterio	Edad	Evaluación	Fuente de la evidencia
	I= Bebé T= Dos años P= Preescolar (3-4) K= <i>Kindergarten</i> (5)	Requerido Siempre evaluado Eval. Aleatoria Práctica emergente	O= Criterio observable PP= Portafolio del centro CP= Portafolio del aula TS= Encuesta al profesorado
1.B.09	I-T-P-K	Requerido	O, PP
a	El personal docente no usa jamás castigos físicos como sacudir o golpear y no se involucra en abuso psicológico o coerción.		
Este es un criterio requerido. Si un niño o niña estuviera en peligro inmediato, los asesores deben notificarlo inmediatamente al director del centro y contactar con el centro de acreditación de NAEYC. Si el asesor (evaluador) considera, tras la observación, que este criterio no se cumple al completo, los asesores (evaluadores) deben anotarlo en la hoja Documentación sobre Criterios Exigidos. Si durante la revisión del Portafolio del Centro (Proyecto Educativo o Curricular), el asesor juzga que este criterio no se alcanza al completo, DEBE anotarlo en la Hoja de Solicitud de Carencias de Evidencia (Missing Evidence Request Form, MERF). Si el criterio sigue sin cumplirse después de que el centro responda al MERF, los asesores deben incluirlo en la hoja de Documentación sobre Criterios Exigidos. Esta hoja se comparte con el director del centro en la Reunión Final, y en dicho momento éste tendrá opción a responder por escrito en la hoja sobre Criterios Exigidos; O puede preferir no responder durante la visita de evaluación marcando la casilla correspondiente en el documento; Y/O ofrecer información contextual al centro de acreditación NAEYC como parte de su propia evaluación sobre la Visita al Centro.			
1.B.10	I-T-P-K	Siempre	O, PP
a	El personal docente nunca usa amenazas o sarcasmo, ni retira o amenaza con retirar la comida como forma de disciplina.		
Cualquier caso de amenazas, sarcasmo o retirada de comida como castigo puntuará «No» en este criterio. Que un niño o niña experimente consecuencias lógicas de sus decisiones (como perderse la comida si elige no comer con el grupo) no es lo mismo que amenazar con castigar sin comer. Sin embargo, si por ello una criatura no es capaz de participar plenamente en el grupo a causa del hambre, debería estar disponible algo de comida.			

Tabla 13. Indicadores 1.B.9 y 1.B.10. (NAEYC, 2011).

Se trata de dos indicadores dirigidos a todas las edades. El 1.B.9 es un criterio requerido y el 1.B.10 siempre debe evaluarse; para la evaluación de ambos se contempla como fuentes la observación (O) y el portafolio del centro (PP).

En algunos casos, bajo el indicador se presenta una explicación (fondo gris) destinada a ayudar al observador en el proceso de evaluación, orientando con criterios de interpretación. Como se puede ver en el indicador 1.B.10. se diferencia el castigo (proporcionado por el educador) de las consecuencias lógicas de las acciones (por voluntad del niño).

En otros casos, se establecen protocolos de actuación orientados a la intervención más allá del papel de evaluador. Es el caso de 1.B.9 se trata de un criterio requerido al que se le otorga una importancia clave y se establece un protocolo que pasa por comunicárselo al director en caso de «peligro inmediato», y cuando esto no es así, se aclara cómo debe figurar esta información relevante en los documentos de evaluación y cómo debe ser compartida.

Aspectos a resaltar

- Analiza de forma amplia el conjunto de factores vinculados a la calidad, incluyendo a todos los miembros de la comunidad educativa.
- Un único instrumento da respuesta a las diferentes utilidades con las que se puede utilizar: los ítems bajo la categoría «requerido» (siete) establecen un nivel imprescindible de calidad exigible

- para la acreditación y el funcionamiento. En caso de incumplimiento se establece un protocolo claro de actuación para la mejora inmediata de estos aspectos esenciales. Los ítems con la categoría «siempre» sitúan el nivel mínimo de calidad, mientras que aquellos situados como aleatorios o prácticas emergentes, permiten detectar áreas de alta calidad, deseables, pero no obligatorios.
- La descripción detallada, con información complementaria, de cada situación evaluable permite una clara fiabilidad interobservadores.
 - El hecho de que los criterios de calidad sean públicos permite ejercicios de autoevaluación del profesorado y los centros, al definir unos altos niveles de calidad que pueden guiar los procesos de mejora.
 - Los equipos de trabajo que han participado en su elaboración en las sucesivas etapas reúnen a personas procedentes del mundo académico, junto con quienes lo hacen desde el mundo de la práctica, lo que supone una combinación de perspectivas muy útil.

4. Quality Improvement and Accreditation System (QIAS)

El instrumento de evaluación, tanto por lo que respecta a la estructura de las áreas como al sistema de indicadores, se inspira en el trabajo realizado por la National Association Education Young Children (NAEYC), aprovechando una experiencia de evaluación ampliamente testada.

Áreas que incluye

Las áreas de calidad incluidas en la última versión (2005) son las siguientes:

- Relaciones del profesorado con los niños/as y el resto de compañeros.
- Colaboración con las familias.
- Programación y evaluación.
- Experiencias y aprendizaje de los niños.
- Seguridad y protección.
- Salud, nutrición y bienestar.
- Gestión para apoyar la calidad.

Estructura del instrumento

Cada Área de Calidad contiene una breve introducción que contextualiza la importancia del área y presenta los principios que incluye. (Véase el Anexo E para consultar el listado completo de áreas de calidad y principios).

Por ejemplo, el Área de Calidad 1 se concreta en 6 principios:

Área de Calidad 1. Relaciones del profesorado con niños y compañeros.

1. El profesorado interactúa con cada niño de una manera cálida y amistosa.
2. El profesorado guía el comportamiento de cada niño de una manera positiva.
3. El profesorado inicia y mantiene una comunicación respetuosa con cada niño.
4. El profesorado respeta los antecedentes de cada niño y sus habilidades.
5. El profesorado trata a todos los niños de manera equitativa.
6. El profesorado se comunica eficazmente para promover el respeto y el trabajo en equipo profesional.

Cada uno de los principios cuenta con una introducción sobre su importancia, donde se presentan de forma narrativa las situaciones de aula que permiten constatar su presencia. A continuación, se incluyen una serie de preguntas que plantean los núcleos en torno a los que gira la observación. Por último, los ítems a observar se estructuran en tres niveles de calidad:

- Atención Satisfactoria (requeridos para la acreditación).
- Atención de Buena Calidad.
- Atención de Alta calidad.

Por ejemplo, el principio 1.2. El profesorado interviene en la conducta de cada niño de una manera positiva (Figura 5) se estructura:

- Estableciendo que se trata de un principio o estándar requerido para la acreditación.
- Presentando una serie de indicadores a observar (diecinueve en el nivel básico, ocho en el de Buena Calidad y seis en el de Alta Calidad) que buscan comprobar la presencia del principio general en el aula.

Principio 1.2. El personal interviene en la conducta de cada niño de forma positiva.					
S	Q				
Indicadores de Atención Satisfactoria. Estándar requerido para la acreditación	Indicadores de Atención de Buena Calidad				
<ul style="list-style-type: none"> – El centro tiene una pauta de actuación escrita sobre apoyo positivo a la conducta infantil que recoge prácticas actualizadas de trabajo con la primera infancia. – Las familias y el personal tienen acceso al documento de centro sobre el apoyo conductual positivo de las criaturas. – El personal consuela a niños o niñas que lloran o muestran otros signos de estrés. – El personal responde a las preguntas o peticiones infantiles de un modo respetuoso y colaborador. – El personal califica el comportamiento en vez de etiquetar a los niños. – La intervención del personal con las criaturas está libre del uso de la fuerza, del aislamiento, humillación, angustia, amenazas o gritos. – El personal usa un lenguaje positivo cuando reconduce la conducta inadecuada. – El personal es paciente frente a los intentos infantiles de comunicar sus necesidades, ideas y sentimientos. – El personal es paciente con la conducta exploratoria de las criaturas. Por ejemplo, cuando enredan con la comida, con los fallos en el control de esfínteres, o cuando abandonan una actividad o tarea sin acabarlas. – El personal elogia a las niñas y niños cuando muestran conductas de cooperación o ayuda. – El personal anticipa los episodios de tensión o conflictos y usa con tacto estrategias positivas para prevenirlos y afrontarlos. – El personal implica a los niños y niñas en el establecimiento de normas sencillas. – El personal ofrece modelos de conducta positiva en las interacciones con compañeros, otras personas adultas y niños. – El personal ayuda a las niñas y niños a reconocer, dar nombre y manejar sus sentimientos. – El personal reconoce y acepta que una criatura prefiera a un docente concreto. – El personal ofrece una cantidad de materiales suficiente para minimizar que los niños se disputen su uso. – El personal anima con frecuencia a las niñas y niños a pensar en cómo se sienten los demás. – El personal señala o elogia los esfuerzos infantiles por comportarse de forma adecuada. – El personal busca activamente información y apoyo en las familias para ayudarles a responder adecuadamente a las conductas infantiles. 	<ul style="list-style-type: none"> – El personal participa de las emociones positivas de los niños. Por ejemplo, reconocen el placer que obtienen de su independencia y competencia. – El personal dialoga con las criaturas sobre maneras de resolver conflictos. Por ejemplo, animan el juego de roles en que se practican estrategias que permiten soluciones justas. – El personal busca activamente el apoyo de sus colegas cuando se sienten estresados o están encontrando dificultades para afrontar la conducta de una criatura. – El personal ofrece modelos apropiados de lenguaje y actuación en la resolución de conflictos. – El personal está al tanto de las relaciones personales de cada niña o niño, y supervisan y apoyan las interacciones entre ellos cuando hay un conflicto. – El personal conversa regularmente con los niños sobre las emociones y las relaciones personales. – El centro tiene recursos diversos y bien conservados para permitir el juego interactivo entre niños. – El personal habla con la familia sobre estrategias para orientar la conducta de un niño o niña. 				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">H</th> <th style="text-align: center;">Indicadores de Atención de Alta Calidad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> – El personal anima a las niñas y niños a empatizar y apoyar a compañeros que lo están pasando mal. – El personal anima a las criaturas a reconocer y cuestionar la conducta injusta e inapropiada. – El personal trabaja activamente con los niños para desarrollar habilidades de solución de problemas que puedan usarse en la resolución de conflictos. – El personal muestra elevados niveles de competencia en aplicar la pauta escrita del centro sobre apoyo conductual positivo a las criaturas. – El personal habitualmente recibe formación sobre apoyo conductual positivo durante su tiempo de trabajo. – Se facilita a las familias información actualizada sobre apoyo conductual positivo. </td> </tr> </tbody> </table>	H	Indicadores de Atención de Alta Calidad		<ul style="list-style-type: none"> – El personal anima a las niñas y niños a empatizar y apoyar a compañeros que lo están pasando mal. – El personal anima a las criaturas a reconocer y cuestionar la conducta injusta e inapropiada. – El personal trabaja activamente con los niños para desarrollar habilidades de solución de problemas que puedan usarse en la resolución de conflictos. – El personal muestra elevados niveles de competencia en aplicar la pauta escrita del centro sobre apoyo conductual positivo a las criaturas. – El personal habitualmente recibe formación sobre apoyo conductual positivo durante su tiempo de trabajo. – Se facilita a las familias información actualizada sobre apoyo conductual positivo.
H	Indicadores de Atención de Alta Calidad				
	<ul style="list-style-type: none"> – El personal anima a las niñas y niños a empatizar y apoyar a compañeros que lo están pasando mal. – El personal anima a las criaturas a reconocer y cuestionar la conducta injusta e inapropiada. – El personal trabaja activamente con los niños para desarrollar habilidades de solución de problemas que puedan usarse en la resolución de conflictos. – El personal muestra elevados niveles de competencia en aplicar la pauta escrita del centro sobre apoyo conductual positivo a las criaturas. – El personal habitualmente recibe formación sobre apoyo conductual positivo durante su tiempo de trabajo. – Se facilita a las familias información actualizada sobre apoyo conductual positivo. 				

Figura 5. Indicadores de evaluación del principio 1.2. El profesorado guía el comportamiento de cada niño de una manera positiva. QIAS, 2005.

Los indicadores ejemplifican acciones o intervenciones concretas que se producen en el aula, en su mayor parte se centran en interacciones entre el adulto y el niño, y en cómo el adulto media las

interacciones entre los niños. En función del nivel de calidad los indicadores intentan graduar estas acciones de una forma minuciosa y sistemática. Por ejemplo, en relación con charlas informales entre educador y niños, el nivel mínimo incluye «responde a las preguntas o peticiones infantiles de un modo respetuoso y colaborador», el nivel siguiente valora cuando estas interacciones se centran en aspectos emocionales o de resolución de conflictos; mientras que en el tercer nivel se incluyen aspectos relacionados con la metacognición como «reconocer y cuestionar la conducta injusta e inapropiada».

También se incluyen acciones relacionadas con el principio que implican la existencia de protocolos del centro, la formación del profesorado u orientaciones a las familias.

De su aplicación en cada principio se obtienen tres niveles de consecución:

- Satisfactorio. Se pueden constatar todos los indicadores en la práctica del centro.
- Buena Calidad. Además de cumplir todos los requisitos para el nivel Satisfactorio, también se cumplen la mayoría de los indicadores de Buena Calidad.
- Alta Calidad. Además de cumplir todos los requisitos para Satisfactorio, también se cumplen la mayoría de los indicadores de Alta Calidad.

Aspectos a resaltar

- Se basa en el instrumento de NAEYC y, en consecuencia, analiza un número importante de los factores implicados en la calidad planteados por dicho instrumento.
- Se establecen tres niveles de calidad. El nivel más bajo descrito reúne los requisitos necesarios para la acreditación.
- Cada uno de los niveles se ejemplifica con una serie de indicadores de evaluación que, dado su carácter público, pueden ayudar a orientar acciones de mejora continua identificando el tipo de interacciones educativas y aspectos organizativos que se pueden esperar en un aula de educación infantil de alta calidad.
- Los equipos de trabajo que han participado en su elaboración en las sucesivas etapas reúnen tanto a personas procedentes del mundo académico como a quienes lo hacen desde el mundo de la práctica, lo que supone una combinación de perspectivas muy útil.

5. Manuale per la valutazione della qualità del nidi di infanzia. Región Toscana

Áreas que incluye

El sistema de evaluación para cada uno de los tres tipos de servicio (Nidos de infancia, Centros de Juego y Centros Integrados de niños y familias) plantea una estructura común, que abarca seis áreas:

1. Aspectos estructurales.
2. Recursos humanos.
3. Aspectos organizativos.
4. Estilo educativo.
5. Relación con los actores del sistema.
6. Mantenimiento de las instalaciones y la higiene.

Cada una de ellas se concreta en subáreas (entre dos y diez). (Véase Anexo F para consultar el listado completo de subáreas).

Dentro del Área 4. Estilo Educativo. Se establecen nueve subáreas.

C34. Personalización de las intervenciones.
C11. Momento de entrada-salida.
C12. Situación de juego libre.
C13. Situación de actividad organizada.
C14. El cambio.
C15. La comida.
C16. El sueño.
C17. Relación profesionales–niños.
C35. Documentación.

Los instrumentos dirigidos a la evaluación de la calidad de los «centros de juego» y de los «centros integrados de niños y familias» comparten la misma estructura y cuentan con un nivel similar de detalle. Dan entrada a otras realidades para adaptarse al servicio (no estrictamente educativo) que prestan, pero sin rebajar el nivel de exigencia en las siguientes características:

- Existencia de un coordinador pedagógico.
- Proyecto educativo.
- Mecanismos adecuados para valorar la satisfacción tanto del personal como de las familias.
- Ratios adecuadas.
- Características físicas de las instalaciones.

Algo exclusivo de estos dos últimos instrumentos es la inclusión de una plantilla para anotar observaciones (tanto positivas como negativas) relativas, por un lado, a la relación entre educadores y niños; y por otro, entre los profesionales del equipo.

Estructura del instrumento

Cada uno de los tres instrumentos tiene una estructura compuesta por una anagráfica del servicio, tres herramientas para la recogida de datos (entrevista, observación y análisis documental), una lista de comprobación final y un manual de aplicación de la lista de comprobación.

- *La anagráfica del servicio* recoge datos de carácter general como la denominación del centro, el año de apertura, si está en un proceso de certificación de la calidad, el número de niños que asisten por día y horario, o los meses de máxima y mínima frecuencia.
- *El instrumento entrevista* es un documento de apoyo a una entrevista que se puede realizar de una forma más o menos estructurada. Está diseñado para recoger información sobre los aspectos estructurales y de personal (características de la estructura, localización y accesibilidad, cantidad de recursos humanos, etc.; así como del funcionamiento del servicio (planificación estratégica y operativa del servicio, valoración y mejora, personalización de las intervenciones...). Se puede observar un ejemplo del indicador Personalización de las intervenciones en la Figura 6.

Personalización de las intervenciones		
<i>Describir brevemente la modalidad con que se garantiza la personalización de las intervenciones</i>	<i>Requisitos de calidad</i>	
	5.1.1 Se realiza una observación regular del grupo de niños.	Si__ No__
	5.1.1.1. Si la respuesta es «sí», el resultado de dichas observaciones se utilizan en la fase de programación de las secciones	Si__ No__
	5.1.2 Se utilizan instrumentos para la observación (rejillas...)	Si__ No__

Figura 6. Instrumento entrevista: personalización de las intervenciones. Regione Toscana, Istituto degli Innocenti di Firenze. (VV. AA., 2006).

Instrumento de observación

Este instrumento establece una guía donde figuran los criterios para observar dejando espacio para anotar el cumplimiento o incumplimiento en cada una de las secciones. Debe ser utilizado por una persona que «conozca el método» de observación directa y que disponga del tiempo para hacerla. Los datos conseguidos en la observación se pueden cruzar con los obtenidos en la entrevista con el fin de garantizar la veracidad de estos últimos. Entre los aspectos esenciales a observar se encuentran, entre otros, las relaciones con los niños, la adecuación de los espacios externos e internos, la facilitación de la estructuración de unas relaciones positivas...

Como ejemplo del instrumento observación de los *nidi d'infanzia* (escuelas infantiles) se presenta el correspondiente al «Momento de entrada y salida», perteneciente al Área 4. Estilo Educativo, en el que se establecen ocho situaciones a observar y evaluar con una clave dicotómica. (véase Figura 7).

Instrumento de Observación										
Momento de entrada / salida del nido (Tenga en cuenta el momento de la entrada para todas las secciones, 20 minutos cada uno).										
Requisitos de calidad										
Secciones / Grupos		Pequeños		Medianos		Grandes		Mixtos		
9.1.1a	¿El educador acoge de manera personalizada a los niños a su llegada?	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
9.1.1b	¿Y a la salida?	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
9.1.2a	¿El educador acoge de manera personalizada a los padres a la llegada?	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
9.1.2b	¿Y a la salida?	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
9.1.3	¿El educador invita a los padres a introducir a los niños en el entorno del nido?	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
9.1.4a	¿El educador respeta el ritual de separación entre padres e hijos?	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
9.1.4b	¿El educador respeta el ritual de reunificación entre padres e hijos?	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
9.1.5	¿La educadora anima al niño a despedirse de los padres en el momento de la separación?	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

Figura 7. Instrumento de observación. Área 4. Estilo Educativo: Momento de entrada y salida. Regione Toscana, Istituto degli Innocenti di Firenze. (VV. AA., 2006).

Instrumento de análisis documental

Se basa en el análisis de algunos documentos institucionales entre los que se encuentran la Carta del Servicio. El análisis se puede realizar en el lugar o de forma previa a la visita. Entre los aspectos a analizar se encuentran el respeto de la normativa, la programación, la valoración y mejora.

Como ejemplo se recoge el apartado dedicado a la Organización del servicio (véase Figura 8).

Análisis documental								
Organización del servicio								
Requisitos de calidad								
		Pequeños		Medianos		Grandes		Mixtos
6.1.5	Indicar si la actividad programada en el nido se registra y documenta.	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí No
6.1.5.1	Si «sí», en qué documento:							
	a. diario.	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí No
	b. libro.	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí No
	c. foto/video.	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí No
	d. otros (especificar).	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí No
6.1.6	Indicar si está prevista un registro de los eventos más importantes de la jornada del niño.	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí No
6.1.6.1	Indicar si dicho registro es cotidiano.	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí No

Figura 8. Análisis documental. Organización del servicio. Regione Toscana, Istituto degli Innocenti di Firenze. (VV. AA., 2006).

Lista de comprobación

Resume todos los ítems valorados en cada apartado, permitiendo indicar en cada uno de ellos si se ha conseguido o no. Guía el trabajo del evaluador y garantiza la igualdad en las valoraciones. La Lista de comprobación incluye tres secciones:

- A. Relativa a la verificación de la autorización de funcionamiento.
- B. Relativa a la acreditación del servicio.
- C. Destinada a verificar los requisitos de calidad.

En la tabla resumen se establecen:

- Los criterios a analizar.
- La concreción del criterio.
- El número del ítem dónde recuperar la información
- El tipo de instrumento en el que se encuentra.
- El cumplimiento del criterio según el evaluador.

Existen algunos requisitos, señalados en **negrita** por los autores del instrumento, que se consideran imprescindibles.

Como ejemplo de tabla resumen se muestran los Requisitos de Calidad referidos al «estilo educativo» (véase Figura 9).

Requisitos de calidad: estilo educativo (fragmento)				
Criterios		Nº	Instrumento de recogida	Cumplimiento del requisito
C34- Personalización de las intervenciones	Observación adecuada de los niños	5.1.1	Ent	Si ___ No ___
		5.1.1.1	Ent	En parte ___
	Se anima la autonomía del niño	5.1.2	Ent	
		9.1.30	Obs	Si ___ No ___
		9.1.31	Obs	En parte ___
		9.1.32	Obs	
	Respeto de la diferencia	9.1.33	Obs	
		9.1.34	Obs	Si ___ No ___
		9.1.35	Obs	En parte ___
		9.1.36	Obs	
		9.1.37	Obs	
		9.1.38	Obs	
		9.1.39	Obs	
C11 Momento de la entrada-salida	Gestión adecuada de la hora de entrada y salida	9.1.1	Obs	Si ___ No ___
		9.1.2	Obs	En parte ___
		9.1.3	Obs	
		9.1.4	Obs	
		9.1.5	Obs	
			Obs	
C12 Situaciones de juego libre	Gestión adecuada de las situaciones de juego libre	9.1.6	Obs	Si ___ No ___
		9.1.7	Obs	En parte ___
		9.1.8	Obs	
		9.1.9	Obs	
C13 Situaciones de actividad organizada	Gestión adecuada de las actividades organizadas (también en pequeño grupo)	9.1.10	Obs	Si ___ No ___
		9.1.11	Obs	En parte ___
		9.1.12	Obs	
		9.1.13	Obs	
		9.1.14	Obs	

Figura 9. Regione Toscana, Istituto degli Innocenti di Firenze. (VV. AA., 2006).

Indicadores de síntesis

El Manual describe cómo se construyen los indicadores de síntesis, mostrando el algoritmo de cálculo y cómo utilizarlo. Como en el resto de instrumentos existen secciones específicas para la autorización, la acreditación y los requisitos de calidad. Cada uno de los indicadores toma valores entre 0 y 1 (véase Figura 10).

Ind_C11 Momento de la entrada-salida
Ind_C11 = suma (sí 9.1.1 a/b, 9.1.2 a/b, 9.1.3, 9.1.4 a/b, 9.1.5) / 8 * nº secciones

Figura 10. Indicador agregado momento de la entrada-salida. Regione Toscana, Istituto degli Innocenti di Firenze. (VV. AA., 2006).

Por último, un último algoritmo resume el conjunto de indicadores (véase Figura 11).

La siguiente tabla muestra los indicadores globales de las seis áreas principales en las que se han agrupado los indicadores de calidad.

A cada indicador se le asigna un peso de importancia en una escala de 0 a 1, en base a los juicios de importancia expresados en la fase de construcción de la lista de comprobación y que se han agregado utilizando una media ponderada en un indicador de calidad final, también variable entre 0 y 1.

Indicadores agregados	peso relativo
Ind_1. Aspectos Estructurales = suma (ind_C1, ind_C2, ind_C3, ind_C4, ind_C5, ind_C6, ind_C9, ind_C10) / 8	20
Ind_2. Recursos Humanos = suma (ind_C18, ind_C19, ind_C20, ind_C21, ind_C22, ind_C23, ind_C24, ind_C25) / 8	20
Ind_3. Aspectos organizativos = suma (ind_C27, ind_C28, ind_C31, ind_C32, ind_C38) / 5	15
Ind_4. Estilo educativo = suma (ind_C11, ind_C12, ind_C13, ind_C14, ind_C15, ind_C16, ind_C17, ind_C34, ind_C35) / 9	20
Ind_5. Relación con los actores del sistema = suma (ind_C26, ind_C29, ind_C30, ind_C31, ind_C33, ind_C36, ind_C37) / 7	15
Ind_6. Mantenimiento - Higiene = suma (ind_C7, ind_C8) / 2	10
Indicador final = (20*ind_1+20*ind_2+15*ind_3+20*ind_4+15*ind_5+10*ind_6) / 100	

Figura 11. Tabla resumen indicadores agregados. Regione Toscana, Istituto degli Innocenti di Firenze. (VV. AA., 2006).

Aspectos a resaltar

- Los instrumentos son comunes para los tres tipos de servicios dedicados a la educación de la primera infancia.
- El instrumento de evaluación está compuesto por tres subinstrumentos (entrevista, observación y análisis documental) con los que se intenta:
 - Asegurar la inclusión del punto de vista de los profesionales que participan en la evaluación.
 - Asegurar que se da visibilidad a aspectos cualitativos que pueden ser difíciles de observar.
 - Permitir la triangulación de la información recogida mediante los diferentes instrumentos.
- Todos los instrumentos se han operativizado, normalmente con claves dicotómicas para facilitar el trabajo del observador y garantizar la fiabilidad interobservadores.
- También existen instrumentos de apoyo que permiten recoger el conjunto de datos recogidos a través de los instrumentos y convertirlos en puntuaciones numéricas por área y total.
- Existen algunos requisitos que se consideran imprescindibles, permitiendo al instrumento cumplir una función de acreditación.

6. Directrices experimentales para la planificación del proyecto pedagógico y de la metodología de la evaluación en los servicios educativos para la primera infancia. Emilia Romagna

Es imprescindible recordar, como se recoge en el capítulo anterior, que el documento es solo un recurso de apoyo para que los equipos elaboren su propio instrumento de evaluación en coherencia con el enfoque profesionalizador que inspira el proceso de evaluación.

Áreas que incluye

El instrumento proporcionado desde la Región y elaborado por los Coordinadores Pedagógicos Provinciales se estructura en tres áreas o *dimensiones* de evaluación.

- Dimensión 1. Organización del contexto educativo.
- Dimensión 2. Servicio, familia y territorio.
- Dimensión 3. Funcionamiento del equipo.

Estructura del instrumento

Dentro de estas dimensiones se define una serie de subdimensiones (entre dos y cuatro.)

Dimensión 1. Organización del contexto educativo.

A: Espacios y materiales.

B: Tiempo.

C: Relaciones.

D: Propuesta educativa.

Dimensión 2. Servicio, familia y territorio.

A: Relaciones y participación de la familia.

B: Relación con el territorio.

Dimensión 3. Funcionamiento del equipo.

A: Coordinación del grupo de trabajo.

B: *Proycción*.

C: Documentación.

D: Evaluación.

Cada subdimensión consta de una serie de criterios de evaluación encabezados por una explicación general. (Véase el Anexo G para consultar los criterios dentro de cada una de las subdimensiones del instrumento).

Por ejemplo, dentro de la Subdimensión D: Propuesta Educativa de la Dimensión 1, se encuentran tres criterios.

- Intencionalidad.
- Significación y continuidad.
- Variedad y coherencia.

Para cada uno de los criterios se encuentra una explicación sobre la forma en que debemos interpretarlo, así para el criterio Intencionalidad.

La exigencia de que la propuesta educativa no sea expresión de una intencionalidad individual y una gestión improvisada más o menos consciente presupone la definición de proyectos en la que se explicitan y comparten las razones y el modo de hacer educativo.

Proyectos que definen las condiciones de la experiencia educativa (objetivos, contenidos y estrategias) con el fin de transformarla en una situación significativa en términos formativos.

En este sentido, todas las actividades y los momentos de rutina deben ser objeto de un diseño, proporcionando también momentos para reflexionar sobre los procesos y debatir en grupo sobre las opciones elegidas por los diferentes profesores.

Para cada criterio se propone una serie de «descriptores de consecución» definidos en el Documento de Directrices como:

Una descripción (basada en el lenguaje verbal) de las características o de las propiedades que tienen la capacidad de representar una determinada situación, en contraste con el término «indicador» como un dato numérico que posee un alto contenido informativo.

Los descriptores referidos al criterio Intencionalidad son:

Las propuestas educativas, incluyendo los momentos de cuidado, siguen un diseño preparado por escrito por el grupo de trabajo junto con el coordinador pedagógico.

La maestra/o sabe explicar las razones para las propuestas educativas.

En relación con las distintas actividades, el profesor interviene de una manera racional con el fin de apoyar los procesos de aprendizaje de los niños (por ejemplo, introduciendo materiales nuevos, proponiéndose como un modelo a imitar, reflejando las acciones de los niños, pidiendo a los niños que verbalicen sus acciones, promoviendo la interacción social, etc.)

Aspectos a resaltar

- Se abordan las áreas esenciales de los entornos de educación infantil, pero se constata una clara voluntad de mostrar las invariantes pedagógicas de la práctica educativa de la región en el diseño del instrumento.
- Se sigue un enfoque narrativo que pretende justificar y argumentar la importancia de los criterios elegidos para la valoración; algo coherente con la idea de calidad dialogada que define la experiencia.
- Resulta de gran importancia el trabajo de concreción de los descriptores, que proporcionan un esquema de intervención claro, que va desde la existencia de una reflexión colectiva, pasa por el grado en que cada profesional ha interiorizado esos criterios colectivos y acaba concretando acciones desarrolladas en la interacción en el aula, que permiten constatar el ajuste de la acción educativa del educador al descriptor.

7. Indicadores de evaluación y guía para la autoevaluación de los servicios. National Quality Standard. Australia

Áreas que incluye

Está organizado en siete áreas que abordan el conjunto de factores implicados en la calidad de un servicio de educación infantil:

- Programa y prácticas educativas.
- Salud y seguridad infantil.
- Entorno físico.
- Organización del equipo educativo.
- Relaciones con las criaturas.
- Asociación colaborativa con familias y comunidades.
- Liderazgo y gestión del servicio.

Estructura del instrumento

Para cada una de las áreas se formula un estándar global de calidad recogido en el Acuerdo Intergubernamental (COAG, 2009b) (véase Tabla 14).

Áreas	Estándar global de calidad
1. Programa y prácticas educativas	Son estimulantes, consiguen la implicación real de las criaturas y favorecen el aprendizaje y desarrollo infantiles.
2. Salud y seguridad	Se promueve y garantiza la salud y el bienestar de cada criatura.
3. Entorno físico	El entorno físico es seguro, adecuado y ofrece un abanico rico y diversificado de experiencias que promueven el aprendizaje y el desarrollo infantil.

Áreas	Estándar global de calidad
4. Equipo educativo	Su composición y actuación crean un entorno seguro y predecible para las criaturas, y apoyan unas relaciones cálidas y respetuosas. Docentes y coordinadores, formados y con experiencia, animan a las criaturas a implicarse activamente en el programa educativo. Las relaciones positivas entre docentes, coordinadores y otros empleados contribuyen a crear un ambiente donde los niños y niñas se sientan felices, seguros y confiados.
5. Relaciones con las criaturas	Son sensibles, respetuosas y promueven en las criaturas una percepción de seguridad y pertenencia que les hace sentirse libres para explorar su entorno e implicarse en el aprendizaje.
6. Asociaciones de colaboración con familias y comunidades	Las relaciones de colaboración con las familias son esenciales para lograr resultados de calidad para las criaturas. Así mismo, las asociaciones con la comunidad que se centran en la comunicación activa, la consulta y la colaboración contribuyen al aprendizaje y el bienestar infantiles.
7. Liderazgo y gestión del servicio	El liderazgo efectivo contribuye a dar soporte a las relaciones y entornos de calidad que facilitan el aprendizaje y el desarrollo infantil. Las políticas y prácticas bien documentadas que se despliegan y evalúan regularmente con docentes, coordinadores, personal y familias contribuyen a una gestión ética. Existe un enfoque hacia la mejora continua.

Tabla 14. Estándar global de calidad para cada una de las áreas. Acuerdo Intergubernamental (COAG, 2009b).

Los estándares están sostenidos por la normativa legal (*Act y Regulations*), y entre ambos existe una estrecha interrelación. En el documento elaborado a partir del Acuerdo Intergubernamental y la legislación que lo desarrolla se formulan estándares que constan de varios elementos para cada una de estas áreas (ACECQA, 2011b).

La Guía sobre el Estándar de Calidad, además de recoger lo anterior, incluye en cada una de las áreas de calidad mencionadas los siguientes epígrafes:

- La formulación general de calidad para el área, explicitando el contexto y la fundamentación científica de la misma, así como una lista de los estándares y elementos de que consta.
- Una lista de las secciones (artículos) relevantes de la normativa en relación a cada área.
- Una descripción de cada estándar con una explicación de cómo contribuye a la calidad de la educación infantil.
- Una lista de preguntas como sugerencia para que los centros las tomen en cuenta cuando trabajan por alcanzar un estándar.
- Una guía práctica de cada elemento que describe cómo puede ponerse en práctica y cómo debe ser evaluado. Consta de una parte aplicable a cualquier tipo de servicio y a criaturas de todas las edades, seguida de otra específica para cada tipo de servicio y edad.
- Sugerencias de lecturas con las que favorecer una mejor comprensión del área de calidad.

Por ejemplo, el desarrollo legislativo del Área 5. Relaciones con las criaturas, se concreta en las siguientes regulaciones:

155.- Interacciones con niños y niñas

Un proveedor autorizado debe dar los pasos razonables para asegurar que el servicio proporciona educación y cuidado a las criaturas de tal modo que:

- (a) Anime a los niños y niñas a expresarse a sí mismos y a dar sus opiniones; y
- (b) posibilite que las criaturas emprendan experiencias que desarrollen la confianza en sí mismas y su autoestima; y
- (c) mantenga en todo momento la dignidad y derechos de cada niña o niño; y
- (d) proporcione a cada criatura apoyo y aliento positivo hacia una conducta aceptable; y
- (e) tenga presente los valores culturales y familiares, edad, desarrollo y capacidades físicas e intelectuales de cada criatura atendida por el servicio.

A continuación, el desarrollo final de los estándares realizado por ACECQA para el Área 5 establece dos estándares con tres elementos o concreciones cada uno:

Estándar 5.1. Con cada niño o niña se establecen relaciones respetuosas y justas.

- Elemento 5.1.1. Las interacciones con cada criatura son cálidas, responsivas y construyen relaciones de confianza.
- Elemento 5.1.2. Cualquier niño o niña es capaz de implicarse con los y las docentes en interacciones significativas y abiertas, que apoyan la adquisición de habilidades para la vida y el aprendizaje.
- Elemento 5.1.3. Cada criatura recibe apoyo para sentirse segura, confiada e incluida.

Estándar 5.2. Cada niño o niña recibe apoyo para establecer y mantener relaciones sensibles y responsivas con otras criaturas y personas adultas.

- Elemento 5.2.1. Cada niña o niño recibe apoyo para trabajar con otras criaturas, aprender de ellas y ayudarles, a través de oportunidades de aprendizaje colaborativo.
- Elemento 5.2.2. Cada niño o niña recibe apoyo para regular su propio comportamiento, responder de forma adecuada a la conducta de otros, y comunicarse de forma adecuada en la solución de conflictos.
- Elemento 5.2.3. La dignidad y derechos de todos los niños y niñas son sostenidos en todo momento.

Por último, la Guía sobre el Estándar de Calidad sugiere la siguiente pregunta en relación con el estándar 5.1. Con cada niño o niña se establecen relaciones respetuosas y justas, en los menores de 3 años:

¿Cómo respondemos al malestar que experimentan algunas criaturas cuando han de adaptarse a rutinas desconocidas, personas y lugares nuevos? (ACECQA, 2011, p. 127)

Como indicador en la evaluación del elemento 5.1.2. la guía señala la necesidad de observar que:

Docentes y coordinadores participan en el juego infantil y usan las señales de las criaturas como guía para regular el grado y tipo de la propia intervención (ACECQA, 2011, p. 130)

Aspectos a resaltar

- Existe una alineación clara entre el desarrollo legislativo que pormenoriza las interacciones y situaciones de calidad que se deben producir en los centros de educación infantil, el marco curricular (estándares) y los indicadores de evaluación que permite constatar el cumplimiento.
- Se da gran importancia al trabajo de construcción conjunta de la identidad profesional en un proceso que incluye la autoformación de los profesionales con carácter reflexivo y apoyada por diferentes recursos proporcionados por la administración educativa de los estados o territorios.
- El conjunto de recursos proporcionados responde a la visión participativa y dialogada de la calidad que inspira la reforma educativa en la que se inscribe.
- La publicación conjunta en el Estándar Nacional de Calidad (ACECQA, 2011) de los indicadores de calidad junto con las actuaciones que sirven para promoverlos aporta recursos al profesorado y a los centros para progresar en la mejora.

8. Comparación de los instrumentos

Visión general

En la Tabla 15 se comparan las diferentes áreas evaluadas presentes en los siete instrumentos analizados. En esta comparación se ha respetado el orden de ECERS (columna izquierda) por ser el instrumento que más áreas aborda y se han referenciado las áreas del resto de instrumentos a ECERS. En el caso de CLASS se ha utilizado, para esta comparación general, la versión dirigida a niños de entre 3 y 5 años (versión Pre-K), ya que incluye las dimensiones de la versión Toddler.

ECERS	NAEYC	QIAS	ACECQA	EMILIA ROMAGNA	TOSCANA	CLASS
1. Espacio y equipamiento.	9. Medio Físico.	5. Seguridad y protección.	QA3- Entorno físico.	1. Organización del contexto educativo. A: Espacios y materiales.	Área aspectos estructurales. C1. Localización de la estructura. C2. Espacio exterior. C3. Distribución interna del local. C4. Espacio para juego, comida y sueño. C5. Espacio para adultos. C6. Servicios higiénicos. C9. Adecuación mobiliario y materiales C10. Nivel de seguridad.	
2. Rutinas de cuidado personal.	5. Salud.	6. Salud, nutrición y bienestar.	QA2- Salud y seguridad infantil.		Área estilo educativo. C11. Momento de entrada-salida. C14. El cambio. C15. La comida. C16. El sueño.	
3. Lenguaje y razonamiento.	3. Enseñanza.	4. Experiencias y Aprendizaje de los niños.	QA1- Programa y prácticas educativas.		Área estilo educativo. C12. Situación de juego libre. C13. Situación de actividad organizada.	3. Apoyo aprendizaje. Desarrollo conceptual. Calidad del <i>feedback</i> . Modelado del lenguaje. Foco en la literatura.
4. Actividades.						2. Organización del aula. Productividad. Formatos de enseñanza.
6. Estructura del programa.	2. Plan de estudios.	3. Programación y evaluación.		1. Organización del contexto educativo. B: Tiempo.		
7. Currículo.	4. Evaluación del progreso del niño.			1. Organización del contexto educativo. D: Propuesta educativa.		

ECERS	NAEYC	QIAS	ACECQA	EMILIA ROMAGNA	TOSCANA	CLASS
5. Interacción.	1. Relaciones.	1. Relaciones del profesorado con niños y compañeros.	QA5- Relaciones con las criaturas.	1. Organización del contexto educativo. C: Relaciones.	Área estilo educativo. C34. Personalización de las intervenciones. C17. Relación profesionales – niños.	3. Apoyo emocional. Clima positivo. Clima negativo. Sensibilidad del educador. Respeto de las perspectivas de los niños. 2. Organización del aula. Guía de la conducta.
8. Personal y familias.	6. Los profesores.	7. Gestión para apoyar la Calidad.		3. Funcionamiento del grupo de trabajo. A: Coordinación del grupo de trabajo. B: Proyección. C: Documentación. D: Evaluación.	C18. Relaciones entre profesionales. C20. Integración de los diversos profesionales. C21. Total de horas. C22. Actividad de formación actualización del personal. C23. Modalidad de selección del personal. C24. Programación de turnos de trabajo y sustituciones. C25. Evaluación del personal. Área estilo educativo. C35. Documentación.	
	10. Liderazgo y Gestión.		QA7- Liderazgo y gestión del servicio.		Área recursos humanos C19. Función de coordinación.	
	7. Familias . 8. Relaciones con la Comunidad.	2. Colaboración con las familias.	QA6- Asociación colaborativa con familias y comunidades.	2. Servicio, familia y territorio A: Relaciones y participación de la familia B: Relación con el territorio	Área relación con los actores del sistema. C26. Formalidad y transparencia del servicio. C33. Integración con el servicio y los recursos del entorno. C36. Relación con la familia. C29. Definición de un sistema tarifario. C30. Modalidad de acceso. C37. Satisfacción y gestión de las reclamaciones.	

Tabla 15. Comparación de instrumentos de evaluación: áreas analizadas. Elaboración propia.

- Sobre las diferencias entre los diferentes instrumentos se pueden resaltar los siguientes aspectos:
- En el caso de QIAS no existe un apartado centrado en la valoración del espacio o medio físico salvo para los temas relativos a la seguridad.
 - ECERS engloba en el área Personal y familias, lo que los otros instrumentos establecen como áreas diferenciadas,
 - NAEYC y ACECQA desglosan, dentro de Personal, los aspectos vinculados al profesorado y los relacionados con la gestión.
 - Donde ACECQA establece un solo área, QA1- Programa y prácticas educativas, QIAS y Emilia Romagna establecen dos áreas, NAEYC tres y ECERS cuatro, mostrando el interés relativo que tiene el área para cada instrumento.
 - ECERS, en contraste con el resto de instrumentos, diferencia como un apartado propio dentro de las experiencias educativas de los niños 3. Lenguaje y Razonamiento, remarcando con ello su importancia en esta etapa.
 - CLASS se centra fundamentalmente en la interacción entre criaturas y el personal adulto y su elección se basa en ser un área común a todas las etapas educativas seguir. Sin embargo, en la primera infancia tiene un valor singular por el papel del apego, un autoconcepto naciente, una autorregulación limitada y unas habilidades sociales en proceso de formación

Por otro lado, de la lectura del cuadro se puede concluir que existe una convergencia en las áreas abordadas por la mayoría de instrumentos, lo que implica un reconocimiento de la universalidad y especificidad de los requerimientos de calidad en la etapa de educación infantil (interacciones individualizadas, aspectos organizativos, inclusión de las familias, necesidad del trabajo en equipo...). Estas áreas van más allá de una limitada visión del currículo como un mero listado de objetivos y contenidos de aprendizaje, una visión heredada de otras etapas educativas y de una concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje hoy obsoleta.

Para valorar la calidad de un aula de educación infantil (la unidad de análisis clave en todos los instrumentos) es esencial la valoración de las siguientes áreas:

- Espacio y equipamiento (organización del contexto educativo).
- Rutinas de cuidado personal (salud, nutrición y bienestar).
- Utilización del lenguaje y énfasis en el razonamiento (apoyo al aprendizaje).
- Experiencias de aprendizaje.
- Interacciones (clima, personalización, sensibilidad).
- Organización de los tiempos y las propuestas educativas.
- Inclusión.
- Colaboración con las familias (transparencia, participación).
- Desarrollo del equipo (desarrollo profesional, coordinación...).

Dichas áreas se definen mediante indicadores que son independientes de las metodologías concretas que se desarrollen en cada aula, dado que suponen factores que pueden existir o no en cada una de ellas, y cuya inclusión en el instrumento se fundamenta en la correlación que muestran con mayores niveles de desarrollo en todas las facetas.

ECERS se sitúa como instrumento de referencia, al incluir un mayor número de áreas a valorar y ofrecer la mayor sistematicidad en la evaluación; además, destaca su capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, como su ampliación para dar respuesta a la introducción de aprendizajes como la aproximación a la lectoescritura (ECERS-E) o su utilización como inspiración y guía para el diseño de un instrumento específico para evaluar de forma precisa y particular la inclusividad en el aula (*Inclusive Classroom Profile*).

Sin embargo, cada uno de los instrumentos aporta fortalezas singulares en determinadas áreas de evaluación, por lo que todos ellos merecen un análisis detallado para afinar la mirada sobre las experiencias educativas en la etapa. Es el caso de CLASS respecto a la interacción, o el de Emilia Romagna en relación con el funcionamiento del grupo de trabajo y la *proyección*.

8.1. Los instrumentos en la práctica: las rutinas de higiene

Para comparar el funcionamiento práctico de los diferentes instrumentos seleccionados se ha optado por analizar cómo aborda cada uno de ellos la evaluación de la calidad del área «Rutinas de higiene». Se ha seleccionado esta área, que incluye tanto el lavado de manos como el control de esfínteres (incluyendo el cambio de pañales), por considerar que se trata de un aspecto con las siguientes características:

- Cotidiano en la vida de las aulas de educación infantil.
- Universal en la educación, al abordar una necesidad básica de la infancia.
- Con una observación e interpretación objetivable de los procesos.

Para la organización de los indicadores de los diferentes instrumentos se ha utilizado la siguiente categorización, que recoge los aspectos incluidos en el conjunto de instrumentos y que se ha elaborado a partir de los aspectos abordados por cada uno de ellos:

- Aspectos estructurales (est).
- Aspectos educativos (edu).
- Individualización (ind).
- Interacción (int).
- Sistematización (sis).
- Protocolos de actuación (pro).
- Trabajo con las familias (fam).

Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS)

ECERS aborda este aspecto en el indicador «12. Cuarto de baño/aseo» dentro del área *B. Rutinas de cuidado personal*, cómo se presenta en el siguiente cuadro (véase Tabla 16).

Inadecuado	Mínimo	Bueno	Excelente
1.1. No se mantienen las condiciones sanitarias de este área (p. ej., sanitarios/ lavabos sucios; las mesas para el cambio de pañales/orinales no se limpian después de cada uso, apenas se tira de la cisterna, no tienen acceso a ella.). (est)	3.1. Se cuidan las condiciones de limpieza. (est)	5.1. Las condiciones sanitarias son fáciles de mantener (agua corriente caliente cerca de las mesas para cambiar los pañales y de los sanitarios; superficies fáciles de limpiar). (est)	

Inadecuado	Mínimo	Bueno	Excelente
1.2. La escasez de materiales básicos dificulta el cuidado personal de los niños y niñas' (p. ej., falta papel higiénico o jabón; la misma toalla la usan muchos niños y niñas; no existe agua corriente cerca). (est)	3.2. Se cuenta con los materiales básicos para el cuidado de los niños y niñas. (est)	5.2. Las instalaciones son adecuadas y accesibles para los niños y niñas en el grupo (p. ej., escalones cerca del lavabo o del váter si lo necesitan; barandillas para niños o niñas con discapacidades físicas; área de aseo junto al aula). (est)	7.1. Existen retretes de tamaño infantil + + + y lavabos de baja altura. (est)
1.3. A menudo el personal y los niños y niñas no se lavan las manos+ tras usar el servicio o cambiar los pañales. (sis)	3.3. El personal y los niños y niñas se lavan las manos+ la mayoría de las veces tras ir al servicio. (sis)		
1.4. Supervisión inadecuada++ o desagradable de los niños. (edu) (int)	3.5. Existe una supervisión adecuada en función de la edad y las habilidades de los niños y niñas. (edu) (int)	5.3. Interacción respetuosa entre el personal y el niño/a . (edu) (int)	
	3.4. El horario para usar el servicio se ajusta a las necesidades individuales de los niños y niñas. (ind)		7.2. Se promueven habilidades de autonomía cuando los niños y niñas están preparados. (ind)

Notas aclaratorias

' En el caso de que exista una situación especial como tener que cambiar el pañal a un niño o niña mayor, debe llevarse a cabo de manera que se respete la dignidad del niño o niña. En el caso de niños de tres años o menores debe existir una bolsa personal con ropa de cambio, con niños más mayores puede valer una bolsa colectiva con ropa «compartida» siempre que ésta se lave tras su utilización.

+ Asume que el lavado de manos visto durante la observación es generalizado y ocurre a lo largo del día. Basa tu puntuación para 1.3. y 3.3. en lo que veas. 3.3. puntúa si los adultos y los niños y niñas se lavan las manos el 75 % de las veces cuando sea necesario. Los adultos deben lavarse las manos incluso cuando usen guantes.

+ + Supervisión inadecuada significa que el personal no vigila para proteger el bienestar de los niños y niñas o para asegurar que se llevan a cabo las rutinas de higiene (p. ej. lavar las manos).

* ' Debido a que los orinales son un peligro para la salud, debe evitarse su uso generalizado. En un caso puntual cuando una necesidad especial lo requiera, puede ser adecuado puntuar con un 5 cuando el orinal se use solo para el niño o niña con la necesidad especial y se desinfecte después de su utilización.

+ + + Lavabos y sanitarios de tamaño infantil se refieren a accesorios que se consideran más pequeños o bajos que los accesorios normales, y que los niños y niñas pueden usar cómodamente sin necesidad de modificaciones como reductores o escalones.

Tabla 16. Área 5. Rutinas de cuidado personal (ECERS, 2005) y elaboración propia para adjudicación de claves.

Para facilitar el análisis se ha procedido a organizar de forma temática los indicadores de los diferentes niveles de consecución. Los núcleos de observación a los que se hace referencia son:

- Condiciones sanitarias o de limpieza (1.1, 3.1, 5.1). **(est)**
- Condiciones estructurales y materiales (1.2, 3.2, 5.2, 7.1). **(est)**
- Lavado de manos profesorado y niños (1.3, 3.3). **(sis)**
- Supervisión e interacción (1.4, 3.5, 5.3). **(edu) (int)**
- Individualización (3.4, 7.2). **(ind)**

Se constatan las siguientes características:

- Cada uno de los núcleos plantea una gradación en la consecución, lo que permite situar cada aula dentro de un *continuum* en la evaluación de la calidad.
- Se incluyen tanto aspectos estructurales como de interacción, incluyendo la individualización.
- Además, se da una gran importancia al papel del lavado de manos (por su importancia a la hora de impedir la transmisión de enfermedades).
- Las notas aclaratorias intentan orientar al observador cuando el ítem puede dar lugar a interpretación.

Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

El instrumento no aborda este aspecto de forma diferenciada. Sin embargo, la Guía de Aplicación de CLASS establece las siguientes dimensiones (Tabla 17) en relación con las rutinas de cuidado:

- Clima Positivo.
- Centrado en las perspectivas de los niños.
- Guiar la conducta.

Clima Positivo	
Relaciones <ul style="list-style-type: none"> • Proximidad física. (int) • Intercambio mutuo de afecto. (int) • Interacciones recíprocas. (int) • Contactos positivos entre iguales. 	Respeto <ul style="list-style-type: none"> • Voz cálida, tranquila. (int) • Lenguaje y comunicación respetuosos. (int) • Contacto visual. (int) • Orientación corporal. (int)
Afecto positivo <ul style="list-style-type: none"> • Sonreír, reír. (int) • Entusiasmo. (int) • Afecto verbal o físico. (int) 	
Centrado en las perspectivas de los niños	
Centrado en el niño <ul style="list-style-type: none"> • Sigue las iniciativas de los niños. (ind) • Proporciona elecciones. (pro) • Provoca la expresión y las ideas de los niños. 	Apoyo de la autonomía <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad del niño. (ind) • Apoyo del autocuidado. (ind) • Materiales accesibles. (pro) • Ayuda a ponerse en el lugar del otro.
Flexibilidad <ul style="list-style-type: none"> • Permite que los niños se muevan y hablen. • Se ajusta a la situación del grupo. • Ajusta el ritmo a cada niño. (ind) 	
Guiar la conducta	
Proactividad <ul style="list-style-type: none"> • Control activo del comportamiento de los niños. • Comunicación de expectativas claras. • Los niños muestran un conocimiento de las expectativas. (ind) 	Problemas de comportamiento <ul style="list-style-type: none"> • Mínima deambulación. (pro) • Espera mínima. (pro) • Ausencia de conductas disruptivas o potencialmente peligrosas.
Apoyo a la conducta positiva <ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo de la conducta positiva. (int) • Reconducción eficaz. (int) • Especificidad en la reconducción y/o en las instrucciones. (int) • Expresión positiva del comportamiento deseado. (int) 	

Tabla 17. Dimensiones, subdimensiones e indicadores del instrumento CLASS. A partir de La Paro *et al.*, 2012.

Se entiende que, al no existir indicadores específicos para esta situación educativa, se debe aplicar a esta situación el esquema de medición general.

De forma aproximada se podría establecer la utilización de los siguientes indicadores:

- Individualización (ind), que incluye 5 indicadores.
- La existencia y el cumplimiento del protocolo de actuación (pro), en el que aparecen 4 indicadores.
- La interacción (int), que cuenta con 12 indicadores.

A continuación, sería necesario valorar la frecuencia en la presencia de cada uno de ellos de forma subjetiva en la escala utilizada por CLASS del 1 al 7 (Tabla 18).

Respeto	Bajo (1, 2)	Medio (3, 4, 5)	Alto (6, 7)
<ul style="list-style-type: none"> • Voz cálida, tranquila. • Lenguaje y comunicación respetuosos. • Contacto visual. • Orientación corporal. 	La educadora rara vez, o nunca, muestra respeto por los niños.	La educadora a veces demuestra respeto por los niños.	La educadora demuestra consistentemente respeto por los niños.

Tabla 18. Indicadores de la subdimensión Respeto en el Instrumento CLASS. A partir de La Paro *et al.*, 2012.

Se constata que el instrumento presenta serias limitaciones para la medida de la calidad de esta área:

- Al estar centrado en las interacciones, no resulta útil para medir los aspectos estructurales ni los relacionados con la sistematización ni los procesos. Al no contemplar estos aspectos se pierde la posibilidad de valorar la influencia en la interacción de aspectos estructurales de baja calidad.
- Aunque plantea una medida graduada de la calidad, los criterios observables no indican de forma clara cómo valorar lo observado, dejando en la experiencia y criterio del evaluador, tanto en el caso de considerar los tres niveles, ni para otorgar la puntuación dentro de cada nivel.

Guidance on Naeyc Accreditation Criteria (NAEYC)

NAEYC incluye el bloque principal de ítems en 5. Estándar de Salud, si bien se encuentran ítems relacionados en otros estándares, como son: 1. Estándar Relaciones, 3. Estándar de Enseñanza y 9. Estándar para el Entorno Físico (véanse Figuras 19, 20, 21 y 22).

1.B.12	I	Aleatoria	O
a	En las rutinas de cuidado el personal docente atiende a los niños de uno en uno. (ind)		
<i>Las rutinas de cuidado incluyen alimentación (biberón o sólido), cambio de pañales, cambio de ropa y lavado de las criaturas.</i>			

Figura 19. Estándar 1: Relaciones. NAEYC, 2011.

3.D.02	I-T-P-K	Aleatoria/Emergente	O
El personal docente usa las rutinas de cuidado para favorecer en las niñas y niños:			
a	La confianza en sí mismos.		
b	El lenguaje y (int) .		
c	La interacción social. (int)		
<i>Las rutinas de cuidado incluyen cambio de pañales, lavado de manos, alimentación, acudir al baño, cepillado de dientes, siesta, etc.</i>			

Figura 20. Estándar 3: Enseñanza. NAEYC, 2011.

9.A.01	I-T-P-K	Aleatoria/Emergente	O
Se dispone de los siguientes muebles:			
a	Equipo y mobiliario para el cambio de pañal, ropa interior manchada u otra ropa, que está situado lejos de las áreas de preparación de comida. (est)		
b	Lavabos accesibles desde las superficies de cambio de pañales. (est)		

Figura 21. Estándar 9: Entorno Físico. NAEYC, 2011.

5.A.08	I-T-P-K	Aleatorio/Emergente	O, PP
<i>Puntuar todos los indicadores como N/A (No Aplicable) si todos los niños del programa son capaces de usar el baño consistentemente.</i>			
Para niños que no son capaces de usar el baño consistentemente, el programa asegura que:			
a	El personal usa sólo pañales o braguitas-pañal desechables disponibles comercialmente a menos que haya alguna razón médica que no permita su uso (el personal sanitario documentará la razón). (Eliminado a partir del 1.04.2014).		
<i>La autorización del personal sanitario es obligatoria para el uso de pañales de tela cuando exista una razón médica documentada para su uso. Puntuar como NoOpp (No Ocasión) a menos que usted esté observando directamente el cambio de pañales.</i>			
b	Para niños que utilizan pañales de tela, el pañal está forrado de material absorbente que se encuentra totalmente contenido en una cubierta exterior de material impermeable que imposibilita el escape de heces y orina. Tanto el pañal como la cubierta exterior son cambiados como una unidad. (est)		
<i>Puntuar 'N/A' si NO hay niños que usen pañales de tela; en cualquier otro caso, puntuar NoOpp a menos que usted directamente esté observando el cambio de pañales usando pañales de tela.</i>			
c	Los pañales de tela y la ropa que se han manchado con orina o heces se ponen inmediatamente en una bolsa de plástico (sin enjuagar y sin manipulación innecesaria) y se mandan a casa ese mismo día para su lavado. (pro)		
<i>Puntuar NoOpp a menos que usted directamente esté observando el cambio de ropa Y/O de pañales de tela manchados de orina o heces.</i>			
El personal comprueba si los pañales o braguitas-pañal de los niños están mojados o contienen heces.			
d	Al menos cada dos horas cuando los niños están despiertos y (pro)		
e	Cuando los niños se despiertan. (pro)		
<i>La evidencia puede incluir observación directa de las comprobaciones regulares de pañales o evidencia escrita o publicada de que las comprobaciones tienen lugar.</i>			
f	Los pañales son cambiados cuando están mojados o sucios. (pro)		
<i>El cambio de pañales debería ser iniciado dentro de los 5 minutos siguientes al descubrimiento de que están húmedos o sucios, a no ser que las circunstancias lo dificulten claramente. Puntuar como 'Sí' cuando se inicia a tiempo un ciclo de cambio de un grupo de niños, incluso si se tarda más de lo especificado en llegar a cambiar un pañal en particular.</i>			
g	El personal cambia los pañales o la ropa interior manchada de los niños en las áreas designadas para tal fin y no en cualquier otro lugar de las instalaciones. (est)		
h	Cada área de cambiado está separada por un murete o se encuentra a al menos a 3 pies (aproximadamente un metro) de otras áreas usadas por los niños y se usa exclusivamente para un grupo concreto de niños. Para los niños de <i>Kindergarten</i> (de 5 años), el programa puede usar un área para el cambio de ropa interior específica para ello y utilizada solo por este grupo de edad. (Este indicador es sólo una Práctica Emergente.) (est)		
<i>Un murete tiene como objetivo evitar que los niños entren en el área de cambiado y debe comenzar a ras de suelo. La separación de 3 pies con otras áreas usadas por los niños significa que, por ejemplo, las áreas de actividades, estanterías con materiales entre los que los niños escogen y mesas a las que se sientan los niños, no se encuentran a menos de 3 pies del área de cambio.</i>			

i	En todo momento los cuidadores tienen una mano sobre el niño cuando éste está siendo cambiado en una superficie elevada. (pro)
	<i>Puntuar como 'N/A' si todos los niños están practicando el uso de la taza del váter y utilizando pañales-bragueta.</i> <i>Puntuar como 'No' si un cuidador se aleja demasiado (fuera de alcance) en cualquier momento mientras el niño se encuentra sobre una superficie de cambio elevada.</i>
En el área de cambio, el personal-staff	
j	publica y (sis)
k	sigue los procedimientos de cambio (tal y como se describen en la Tabla de Frecuencia de Lavado y Desinfectado). (sis)
j-k	<i>Puntuar los indicadores 'j' y 'k' si el cambio de pañales es observado. Puntuar sólo el indicador 'j' si existe un área de cambio, pero no se lleva a cabo ningún cambio de pañales durante el período de observación. La Tabla de Frecuencia de Lavado y Desinfectado manifiesta que la mesa de cambio debe ser lavada y desinfectada después de cada uso.</i>
l	Estos procedimientos se utilizan para evaluar el personal educador que cambia pañales. (sis)
	<i>Puntuar como 'NoOpp' a menos que el personal sea evaluado sobre cómo realiza el cambio de pañales durante la observación.</i>
m	Las superficies utilizadas para cambiar y sobre las que se colocan los materiales para el cambio no se utilizan para otros fines, incluyendo la colocación temporal de otros objetos, y especialmente de cualquier objeto que tenga que ver con la comida o alimentación. (est)
n	Los contenedores o recipientes donde se depositan los pañales sucios y los materiales del cambio de pañales tienen una tapa que se abre y se cierra herméticamente mediante el uso de un dispositivo manos libres (por ejemplo, pisando un pedal). (est)
o	<i>Los contenedores se mantienen cerrados y (est)</i>
p	<i>no son accesibles a los niños. (est)</i>
q	<i>Los miembros del personal cuya función principal es la preparación de la comida no cambian los pañales hasta que sus funciones de preparación de la comida ese día se han completado. (pro)</i>

Figura 22. Estándar 5: Salud (NAEYC, 2014)⁴⁵ y elaboración propia para adjudicación de claves.

El bloque principal, estándar 5, analiza tres núcleos de observación:

- Los aspectos estructurales relacionados con el lugar de cambio (b, g, h, m, n, o, p). **(est)**
- Los procedimientos relacionados con el proceso de cambio de pañales (comprobación periódica, inmediatez, momento específico, seguridad, desecho de los pañales y de la ropa sucia), (c, d, e, f, i, q). **(pro)**
- La exposición de protocolos y su seguimiento por parte del profesorado (j, k, l). **(sis)**

En el Estándar 9 se hace referencia a la presencia de mobiliario que permite almacenar los pañales usados **(est)**, mientras que en los estándares 1 y 3 se analizan aspectos relacionados con la Individualización y la interacción social. **(ind, int)**

Entre las características del instrumento destacan:

1. Un análisis de todos los procesos involucrados en la rutina.
2. La descripción de forma extremadamente detallada de los protocolos de actuación y las condiciones estructurales más estrictamente relacionadas con el cambio de pañales para asegurar dos objetivos esenciales:

⁴⁵ Revised NAEYC Early Childhood Program Accreditation Criteria. Effective April 1, 2014. Recuperado de <http://docplayer.net/27363334-Revised-naeyc-early-childhood-program-accreditation-criteria-effective-april-1-2014.html>.

- 1.El bienestar físico del niño o niña.
- 2.El mantenimiento de las condiciones de higiene que impidan la contaminación con heces u orinal.
- 3.La operativización de los protocolos de actuación (menciones a tiempo máximo para revisar estado del pañal o la necesidad de asegurar seguridad física manteniendo una mano sobre el cuerpo del niño para evitar caídas) permite que el evaluador pueda cumplimentar de forma sencilla y objetiva.

Quality Improvement and Accreditation System (QIAS).

Se aborda en el Principio 6.4. El profesorado asegura que la limpieza y el cambio de pañales sean experiencias positivas (Tabla 23).

Principio 6.4: El profesorado asegura que la limpieza y el cambio de pañales son experiencias positivas.		
Indicadores de Cuidado Satisfactorio (estándar exigido para la acreditación).	Indicadores de Cuidado de Buena Calidad.	Indicadores de Cuidado de Alta Calidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Los sanitarios y la zona de cambio son cómodas para los niños y niñas. (est) 	<ul style="list-style-type: none"> • El personal hace que el baño y la zona de cambio sean estéticamente agradables para los niños. (est) 	
<ul style="list-style-type: none"> • El equipo elogia activamente cada esfuerzo infantil por ganar independencia en el control de esfínteres y en ensayar las prácticas de higiene más sencillas. (int) • Las interacciones entre el personal y las niñas o niños durante el uso del baño y el cambio de pañal hacen de ella una experiencia relajada y positiva. (int) 		
<ul style="list-style-type: none"> • El personal verbaliza y modela las prácticas de higiene infantiles. (edu) • El personal recuerda que se use la cisterna tras ir al baño. (edu) 	<ul style="list-style-type: none"> • El personal se asegura de que la información sobre los procedimientos de higiene se comenta con los niños y está presente mediante información visual. (edu) 	
<ul style="list-style-type: none"> • El uso del baño y el cambio de pañales es flexible y responde a las necesidades individuales de cada niño o niña. (ind) • Las actividades de control de esfínteres se dan en cualquier momento del día y son individualizadas. (ind) 		
<ul style="list-style-type: none"> • Se consulta a las familias para asegurarse de atender las necesidades individuales de cada niña o niño en el uso del baño o el cambio de pañales. (ind-fam) 	<ul style="list-style-type: none"> • El personal trabaja con las familias para desarrollar una estrategia coherente hacia la adquisición del control de esfínteres que refleje las rutinas familiares. (ind-fam) 	<ul style="list-style-type: none"> • El personal ha establecido sistemas para mantener actualizada la información de las familias sobre el proceso de control de esfínteres y el cambio de pañales. Por ejemplo, preferencias en el uso del baño, alergias al pañal o a productos de higiene. (sis-fam)

Principio 6.4:

El profesorado asegura que la limpieza y el cambio de pañales son experiencias positivas.

Indicadores de Cuidado Satisfactorio (estándar exigido para la acreditación).	Indicadores de Cuidado de Buena Calidad.	Indicadores de Cuidado de Alta Calidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Los procedimientos del centro para uso del baño y cambio de pañales se aplican de forma adecuada. Por ejemplo, la superficie de la mesa de cambios se limpia o desecha tras cada uso. (pro) • El centro ha adoptado prácticas de uso del baño y cambio de pañales que se ajustan a las recomendaciones actuales de las autoridades sanitarias oficiales. (pro) • La evacuación y el cambio de pañales se producen en el baño y en la zona de cambio. (pro) • El personal vigila a lo largo del día las áreas de higiene y se asegura de que se mantienen limpias y con buena higiene. (pro) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay un seguimiento sistemático del ajuste por parte del personal a los procedimientos estándar para el control de esfínteres y el cambio de pañales y se ponen en práctica estrategias que los mejoren. (pro) 	<ul style="list-style-type: none"> • El personal conserva datos de todos los ajustes efectuados en el procedimiento de cambio de pañales y uso del baño, la fecha y los motivos para modificarlos. (sis-pro) • Se registran y vigilan sistemáticamente los casos de contagio para identificar cualquier posible relación con las prácticas de higiene, el uso del baño o el cambio de pañal. (sis-salud)

Tabla 23. Principio 6.4. El profesorado asegura que la limpieza y el cambio de pañales son experiencias positivas. A partir de QIAS, 2005.

En el primer bloque (Indicadores de Cuidado Satisfactorio) se distinguen cuatro grandes apartados centrados en:

- La individualización (**ind**), que incluye 3 ítems.
- La existencia y el cumplimiento del protocolo de actuación (**pro**), en el que aparecen 3 ítems.
- La interacción (**int**), que cuenta con 1 ítem.
- Los aspectos educativos (**edu**), con 2 ítems.
- Aspectos estructurales (**est**), un ítem.

Estos diferentes apartados no aparecen explícitamente, e incluso se pueden encontrar duplicidades en los indicadores propuestos (p.ej. dentro de los ítems dedicados a la individualización «El uso del baño y el cambio de pañales es flexible y responde a las necesidades individuales de cada niño o niña» y «Las actividades de control de esfínteres se dan en cualquier momento del día y son individualizadas»).

En el segundo bloque (Indicadores de Cuidado de Buena Calidad) aparecen como aspectos clave de los indicadores:

- Las estrategias de seguimiento para el cumplimiento del protocolo. **(pro)**
- La colaboración con las familias (**fam**) en el proceso de control de esfínteres.
- El trabajo educativo con los niños. **(edu)**
- La estética de los baños, un aspecto estructural. **(est)**

En el tercer bloque se incide de manera explícita en la sistematización (**sis**) tanto de los procedimientos establecidos en el centro como del trabajo con las familias o del mantenimiento de la salud.

Conclusiones

- El instrumento evalúa la calidad del conjunto de aspectos analizados.
- La graduación de la calidad se expresa a través de un reducido número de ítems que son los que dan acceso a las puntuaciones superiores, fundamentalmente centrados en la sistematización de las prácticas.
- No todos los ítems utilizados son igualmente constatables u observables. En el caso del principio 1.2. aparecen algunos que sí lo son «El personal recuerda que se use la cisterna tras ir al baño». (ítem 8), mientras que otros dejan espacio para la valoración subjetiva del observador: «El uso del baño y el cambio de pañales es flexible y responde a las necesidades individuales de cada niño o niña» (ítem 17).

Manuale per la valutazione della qualità del nidi di infanzia. Región Toscana

En los tres instrumentos utilizados en la evaluación aparecen ítems relacionados con las rutinas de aseo con los que orientar las observaciones (Figura 12).

El cambio	Requisitos de calidad	Secciones / Grupos							
		Pequeños		Medianos		Grandes		Mixtos	
9.1.15.1	¿Durante el cambio el educador busca establecer un contacto verbal y no verbal con los niños? (int)	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
9.1.15.2	¿El educador se lava las manos después de cada cambio o utiliza guantes desechables? (pro)	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
9.1.15.3	¿Los contenedores para el cambio son estancos? (est)	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
9.1.15.4	¿Los contenedores para el cambio están personalizados? (est)	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
9.1.15.5	¿Se siente mal olor procedente de la zona de cambios? (est)	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No

Figura 12. Subindicador Cambio (de pañal). Regione Toscana, Istituto degli Innocenti di Firenze. (VV. AA., 2006).

La parte del instrumento dedicado a esta rutina es muy limitada, centrándose en un número reducido de núcleos de observación:

- De los cinco indicadores, la mayor parte (tres) se centran en el aspecto del procedimiento de almacenamiento/desecho de los pañales usados y la posible consecuencia de un almacenamiento inadecuado (mal olor). **(est)**
- Uno en la relación genérica entre educador y niño durante el momento del cambio de pañales. **(int)**
- Uno en un procedimiento relacionado con el proceso de cambio de pañales y la salud. **(pro)**

En todos se registra, para cada uno de los grupos observados, la presencia o no del comportamiento, interacción o situación observada mediante la utilización de una clave dicotómica.

En cuatro de los cinco indicadores son objetivables. No lo es el referido a la interacción.

Directrices experimentales para la planificación del proyecto pedagógico y de la metodología de la evaluación en los servicios educativos para la primera infancia. Emilia Romagna

El instrumento de Emilia Romagna no aborda este aspecto de forma detallada. Sin embargo, se recogen los dos descriptores que tienen relación con este aspecto:

1. El ritmo del desarrollo de las diferentes situaciones cotidianas favorece la calidad de las relaciones entre niños y entre adultos-niño (p.ej., el momento del cambio se plantea con suficiente tiempo, la actividad se desarrolla sin prisa). (Organización del contexto educativo/Tiempo/Personalización). **(ind) (int)**
2. Los horarios del momento de cuidado se planifican en función de la edad y necesidades de los niños (Organización del contexto educativo / Tiempo/Personalización). **(ind)**

Como se puede constatar, se enfatiza la necesidad de que la situación (tiempo adecuado y adaptado a cada niño) favorezca una relación de calidad entre niños y educador de forma personalizada.

Indicadores de evaluación y guía para la autoevaluación de los servicios. National Quality Standard. Australia

El cuadro presentado (Tabla 24) recoge cómo se debe poner en práctica y evaluar la promoción de la salud del niño (en el que se encuentran las rutinas de higiene) que forma parte del Área de Calidad 2: Salud y seguridad de los niños.

Área Calidad 2. Salud y seguridad de los niños.

Estándar 2.1 Se promueve la salud de cada niño.

Elemento 2.1.3: Se promueven e implementan prácticas de higiene eficaces.

Lo que pretende alcanzar con el elemento 2.1.3

El mantenimiento de altos estándares de higiene es esencial para prevenir la propagación de enfermedades infecciosas y la garantía de una buena salud. Unas prácticas de higiene eficaces ayudan significativamente a reducir la probabilidad de que los niños enfermen debido a infecciones cruzadas o como resultado de la exposición a materiales, superficies, fluidos corporales u otras sustancias que pueden causar la infección o enfermedad.

En los centros educativos, educadores y coordinadores promueven la continuidad de la salud y la higiene personal de los niños compartiendo la propiedad de las rutinas y horarios con los niños, las familias y la comunidad. (*Early Years Learning Framework, page 32; Framework for School Age Care, p. 31*).

Guía de Evaluación para el elemento 2.1.3

Orientación para los niños de todas las edades y todos los tipos de servicios

Los evaluadores pueden **observar**:

- Prácticas de higiene que reflejan la investigación actual, las mejores prácticas y las recomendaciones de relevantes autoridades sanitarias. **(sis)**
- Almacenamiento, manipulación, preparación y servicio seguro e higiénico de todos los alimentos y bebidas consumidos por los niños, incluidos los alimentos traídos de casa.

Los educadores y coordinadores:

- Implementan con coherencia las políticas y procedimientos de salud e higiene del servicio. **(sis)**
 - Apoyan activamente a los niños para que aprendan prácticas de higiene (incluyendo el lavado de manos, tos, higiene dental y cuidado del oído). **(edu)**
-

Área Calidad 2. Salud y seguridad de los niños.

Estándar 2.1 Se promueve la salud de cada niño.

Elemento 2.1.3: Se promueven e implementan prácticas de higiene eficaces.

Orientaciones adicionales para los servicios con bebés y niños pequeños

Los evaluadores pueden **observar**:

- Educadores, coordinadores y niños aplicando prácticas higiénicas apropiadas en relación con el lavado de manos, ir al baño, cambio de pañales y limpieza de los materiales. **(sis)**
 - Instalaciones de los baños y del cambio de pañales limpias. **(est)**
 - Sábanas para cada niño que utiliza hamacas o colchonetas.
-

Orientación para los niños de todas las edades y todos los tipos de servicios

Los evaluadores pueden requerir información de los supervisores, educadores y coordinadores designados:

- ¿Cómo accede el servicio a la información vigente sobre las prácticas de higiene?
 - ¿Cómo se mantiene constantemente limpio el servicio?
-

Orientaciones adicionales para los servicios con los bebés y niños pequeños

Los evaluadores pueden preguntar sobre el mantenimiento de un régimen frecuente de limpieza de los juguetes de los niños.

Orientación para los niños de todas las edades y todos los tipos de servicios

Los evaluadores pueden **observar**:

6. Políticas y procedimientos de salud e higiene. **(pro)**
 7. Procedimientos y horarios escritos para mantener un régimen regular de limpieza del material y de los juguetes de los niños. **(pro)**
 8. La evidencia de que las familias reciben información y apoyo que les ayuda a seguir los procedimientos de higiene del servicio. **(fam)**
-

Orientaciones adicionales para los servicios basados en centro

Los evaluadores pueden **observar**:

- Los procedimientos de cambio de pañales y de ir al baño expuestos en las zonas de baño y de cambio de pañales. **(pro)**
 - Información acerca de los procedimientos correctos de lavado de manos aparecen en áreas relevantes del servicio, tales como baños, áreas de cambio de pañales y áreas de preparación de alimentos. **(pro)**
-

Tabla 24. Australian Children's Education & Care Quality Authority (2017, p.60).

En la introducción, donde se exponen los objetivos que se pretenden conseguir, se enfatizan como objetivos el control de las infecciones y asegurar la salud; así como la promoción de la continuidad entre servicio educativo y familia.

Posteriormente se expone una serie de orientaciones sobre lo que se debe observar, conseguir mediante entrevista o constatar mediante muestras escritas en función del servicio o edad de los niños.

Los indicadores específicos para las rutinas de aseo o higiene se reducen a que se puedan observar:

1. Prácticas de higiene que reflejan la investigación actual, las mejores prácticas y las recomendaciones de relevantes autoridades sanitarias. **(sis)**
2. Los educadores y coordinadores:
 - Implementan con coherencia las políticas y procedimientos de salud e higiene del servicio. **(sis)**
 - Apoyan activamente a los niños para que aprendan prácticas de higiene (incluyendo el lavado de manos, tos, higiene dental y cuidado del oído). **(edu)**

Y cuando existen niños pequeños se puede observar:

- Educadores, coordinadores y niños aplicando prácticas higiénicas apropiadas en relación con el lavado de manos, ir al baño, cambio de pañales y limpieza de los materiales. **(sis)**
- Instalaciones de los baños y del cambio de pañales limpias. **(est)**

Así como que los evaluadores puedan observar los siguientes documentos o carteles:

- Políticas y procedimientos de salud e higiene. **(pro)**
- La evidencia de que las familias reciben información y apoyo que les ayuda a seguir los procedimientos de higiene del servicio. **(fam)**
- Los procedimientos de cambio de pañales y de ir al baño expuestos en las zonas de baño y de cambio de pañales. **(pro)**
- Información acerca de los procedimientos correctos de lavado de manos aparecen en áreas relevantes del servicio, tales como baños, áreas de cambio de pañales y áreas de preparación de alimentos. **(pro)**

Podemos concluir que la mayor parte de indicadores se centra en la existencia de protocolos expuestos, una referencia centrada en los aspectos estructurales y otra en las familias.

El instrumento de evaluación no proporciona información que describa estos procesos, encontrando expresiones genéricas como «*prácticas higiénicas apropiadas*», «*prácticas de higiene que reflejan la investigación actual*» o «*procedimientos correctos*».

8.2. Comparación del análisis del Área Rutinas de higiene

En la Tabla 25 que recoge los aspectos que abordan los diferentes instrumentos, se puede comprobar la diferencia en el número de aspectos o subtemas tratados por los diferentes instrumentos:

- Ninguno aborda todos los aspectos analizados.
- Los instrumentos de Emilia Romagna y Toscana abordan dos aspectos, CLASS aborda tres y el resto, cinco de los siete aspectos analizados.
- Los dos aspectos más abordados son los estructurales y los centrados en la interacción.
- Los dos aspectos menos abordados son el de relación con las familias y el centrado en la sistematización (2 apariciones).

	Aspectos estructurales	Aspectos educativos	Aspectos individualización	Aspectos Interacción	Aspectos Sistematización	Aspectos Protocolos	Aspectos Familias
ECERS	X	X	X	X		X	
CLASS			X	X		X	
NAEYC	X		X	X	X	X	
QIAS	X	X		X		X	X
Toscana	X			X			
Emilia Romagna			X	X			
ACECQA	X	X			X	X	X

Tabla 25. Análisis de los aspectos tratados por los diferentes instrumentos en la evaluación de las rutinas de higiene.

En segundo lugar, se ha procedido al análisis de la forma de medir de cada uno de los instrumentos en función de las siguientes categorías:

- **Molaridad.** Cada ítem mide realidades diferentes sin que se produzcan solapamientos o reiteraciones, esto es se miden una variedad de aspectos y solo se miden una vez. Intentan crear indicado-

res que describen el conjunto de factores o situaciones que permitirían hablar de una práctica de calidad, evitando que más de un indicador se refiera al mismo hecho.

- **Subtemas.** Número de aspectos diferentes que se abordan donde se recoge la información de la Tabla 8.
- **Detalle.** Si realiza un análisis detallado de cada uno de los subtemas.
- **Gradación.** Medida graduada de la calidad. Si en relación con cada uno de los subtemas se puede establecer un nivel dentro de un continuo de calidad lo que puede permitir diferenciar para cada uno de los indicadores observado el nivel de calidad y, con ello, valorizar lo conseguido y enfocar aquellos puntos mejorables.
- **Objetividad.** Lo que mide está definido de modo que dos observadores diferentes tendrían un juicio idéntico (fiabilidad interobservadores).

	Molaridad	Subtemas	Detalle	Gradación	Objetividad
ECERS.	sí	5	sí	sí	sí
CLASS.	sí	2	no	sí	no
NAEYC.	sí	5	sí	no	sí
QIAS.	no	5	sí	sí	no
Toscana.	sí	2	sí	no	sí
Emilia Romagna	no	2	no	no	no
ACECQA	no	5	no	no	no

Tabla 26. Análisis de los ítems relacionados con las rutinas de higiene.

Analizando la Tabla 26 podemos realizar las siguientes reflexiones sobre la manera en que los diferentes instrumentos abordan el análisis de esta área:

- Tres de los instrumentos analizados no abordan de forma específica esta área.
- Con respecto al cumplimiento de las categorías analizadas:
 - No cumplen ninguna: ACECQA y Emilia Romagna.
 - Las cumplen parcialmente: QIAS, Región Toscana, NAEYC y CLASS.
 - Cumplen todas: ECERS.
- Dentro de estas categorías, la centrada en la «gradación» de los indicadores solo es cumplida por cuatro de los siete instrumentos; aunque como ya hemos analizado CLASS plantea dificultades para la atribución del nivel y QIAS centra los niveles altos en la sistematización de procesos. De este modo solo ECERS cumple con claridad la capacidad de graduar la calidad analizada.
- Algo similar sucede en «objetividad», donde solo tres de los siete instrumentos operativizan claramente los indicadores de modo que se asegure la validez interobservadores. Destacan los instrumentos NAEYC y ECERS, que suponen una referencia a la hora de visualizar de forma clara la calidad en los procesos.

9. Conclusiones

Los diferentes instrumentos responden a una definición de la calidad y de su mejora concretas, son aplicados de muy diferentes maneras y con unos fines determinados. Las áreas que miden y su es-

estructura vienen condicionados por la cultura de evaluación en que se insertan. A la vez existen claras conexiones e interacciones entre ellos que muestran el carácter negociado de la calidad, así como un discurso sobre la calidad compartido internacionalmente. A continuación se resumen los aspectos más destacados de cada uno de ellos.

ECERS destaca entre los diferentes instrumentos analizados por las siguientes razones:

- Abarca un número muy amplio de áreas.
- El sistema de descriptores que utiliza en cada ítem resulta claro y operativo, Cuando es necesario se incluyen aclaraciones para orientar al observador en la evaluación (Cryer, Harms, & Riley, 2003).
- Sus subescalas están bien definidas y no producen solapamientos o duplicidades.
- Existe para cada indicador una estructura implícita, donde se recogen una serie de subindicadores, que pone de relieve la sistematización interna del instrumento.
- Su sistema progresivo de calificación permite graduar la calidad. No se trata de opciones donde la calidad existe o no existe, sino que permite no solo definir claramente situaciones inadecuadas o destacadas, sino que establece una guía para orientar los procesos de mejora.

El instrumento de **Toscana** destaca entre los demás por el sistema de registro que emplea. Ofrece una operativización excelente, con claves dicotómicas en las respuestas y algoritmos que componen las variables finales de manera automática. Resulta así muy sencillo de usar en la supervisión externa. Sin embargo, a la vez, hace que no sean fácil de usar de manera directa como sistema de mejora, que puedan emplear por sí mismos los centros y equipos educativos.

Del planteamiento **Emilia Romagna** es resaltable su apuesta por la apropiación cultural de los instrumentos de evaluación, las oportunidades que ofrece a las escuelas infantiles y a los profesionales de dotar a la idea de calidad de un significado propio y desarrollarlo; así como el compromiso mantenido en el tiempo por la calidad y su mejora a través de la evaluación.

CLASS sobresale por su análisis minucioso de cómo se producen las interacciones, y de los distintos factores que intervienen en ellas. También por señalar el valor del trato individual o en pequeño grupo, con temas e intercambio de información bidireccionales, poniendo de manifiesto que los mensajes unidireccionales del docente al grupo no representan propiamente actos de comunicación; y que como fórmulas de interacción resultan pobres.

NAEYC ofrece una descripción minuciosa de protocolos de funcionamiento que permiten analizar en detalle el funcionamiento de profesionales y centros. Destaca también porque constituye el reflejo de un marco pedagógico explícito, pero flexible y abierto, las Prácticas adecuadas al desarrollo (*Developmentally Appropriate Practices*), con una fundamentación científica muy sólida, y que dispone de un amplio abanico de materiales y recursos para guiar a los equipos educativos en la mejora dentro de este marco.

Las herramientas de **ACECQA** se deben entender como elementos de un sistema en el cual todos encajan entre sí. Los objetivos de la ley, el marco curricular y el sistema de evaluación están perfectamente alineados, compartiendo principios, conceptos y estrategias, por lo que ofrecen un marco de trabajo hacia la calidad óptimo para centros y profesionales.

QIAS ofrece un criterio ajustado y exquisito en los ítems que propuso como indicadores de calidad: eran rigurosos, claros, relevantes y operativos. En este sentido, el modo en que se formulan en el sistema actual en Australia parece heredero esta manera de concebirlos. Así mismo, puede observarse que prioriza los factores educativos para la acreditación, sin descuidar tampoco otro tipo de cuestiones. La gradación en tres niveles de calidad quizá permitiese pocos matices en la valoración externa, pero esa simplicidad, sin duda, facilitaba su uso como herramienta para guiar el trabajo de los centros para la mejora de la calidad.

¿Dónde ir desde aquí?

1. Recuperar la participación de nuestro país en el debate y avances sobre la calidad en educación infantil desarrollados en el ámbito internacional, en especial en las diferentes iniciativas y proyectos existentes en el espacio europeo, como es el Grupo de Trabajo sobre EAPI, actualmente en funcionamiento.
2. Establecer un marco de cooperación interterritorial para la calidad en la etapa de Educación Infantil, bien como agencia de ámbito estatal o bien bajo otra figura. Y abordar desde ella la recepción y la implementación del futuro marco europeo sobre calidad en educación infantil, actualmente en elaboración
3. Difundir entre los profesionales de la educación y la sociedad los compromisos existentes en la Unión Europea, proporcionando un punto de partida para el debate social y educativo.
4. Adaptar los marcos normativos en la etapa de Educación Infantil, pasando de un enfoque centrado en la cantidad de plazas a otro centrado en la calidad.
5. Considerar que las cinco áreas de calidad enunciadas en 2014 por *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* son indispensables y están interconectadas: acceso, profesionales, currículo, evaluación y supervisión, gobernanza y financiación.
6. Aplicar la *Recomendación del Consejo relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad*, COM (2018) 271 final, construyendo a partir de él un marco de calidad que regule, en nuestro país, la provisión de los servicios dirigidos a la primera infancia, basándose en la experiencia de otros países y en la investigación más reciente.
7. Proceder a una revisión en profundidad del funcionamiento de la etapa. Abordar los aspectos estructurales que condicionan la calidad de los procesos (el triángulo de hierro) en una visión holística de la etapa y proceder a los cambios necesarios (ratios, currículo). Como experiencia de referencia, destaca la reforma de la educación infantil en Australia –un país que comparte elementos con la realidad española, tanto por la manera de proporcionar el servicio educativo y de atención en el primer ciclo, como por la estructura compuesta del estado y la participación de administraciones de diferente nivel (federal, territorial)– por establecer una alineación coherente entre los diferentes elementos del sistema con el fin de generar y monitorizar la calidad.
8. Considerar la evaluación de los procesos en las aulas de infantil con una doble finalidad: como un instrumento para la mejora de las aulas y como una fuente de datos que las administraciones deben utilizar para la mejora continua de la calidad de la etapa.
9. Tener en cuenta, como se señala en *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, que la participación de los profesionales en el conjunto del proceso de evaluación, así como la vinculación de éste al desarrollo y cualificación profesional resultan esenciales para una repercusión efectiva tanto en los profesionales como en los niños. Como buenas prácticas destacan los procesos participativos encabezados por la región italiana de Emilia Romagna o los sistemas de evaluación basados en organismos autónomos como el de QIAS en Australia, que eviten el énfasis de la evaluación en la rendición de cuentas.
10. Adoptar, generar o difundir instrumentos de evaluación y autoevaluación que concreten los criterios de buen desempeño, asegurando que abordan en su integridad los factores presentes en el conjunto de áreas. Especialmente aquellos que proporcionen una medida graduada de la calidad con el fin de establecer fortalezas y debilidades de cada aula; y de permitir la elaboración de planes de mejora que supongan una mejora de la calidad.

Estas propuestas permiten plantear tres líneas de acción:

1. Como se ha reflejado repetidamente, la convergencia y el consenso europeo han superado la clásica dicotomía entre un primer ciclo asistencial o educativo, al proclamar de manera inequívoca que su base es la concreción en la primera infancia del derecho a la educación; dicho de otra manera,

a partir de este consenso debe entenderse que estos centros cumplen una función de conciliación personal de los padres y madres (al igual que ocurre en otras etapas), pero excluye que esta función pase a ser su objetivo, que debe ser claramente educativo y entenderse como un derecho de la primera infancia. Del mismo modo, la visión propedéutica tradicional del segundo ciclo debería ser igualmente superada.

2. En segundo lugar, el compromiso de las administraciones educativas para modernizar el currículo de la etapa de Educación Infantil recogiendo los debates y aportaciones internacionales producidos en los últimos treinta años, simplificándolo, centrándolo en las características de desarrollo y aprendizaje específicas de la etapa y orientándolo claramente a una visión integral de la calidad. Y como parte esencial de ese currículo, el alineamiento entre áreas de calidad, objetivos, prácticas y criterios de buen desempeño profesional docente.

3. En tercer lugar, desarrollar uno de los objetivos de la evaluación enunciados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Artículo 7. Evaluación que no ha sido suficientemente desarrollado o implementado: «Los maestros que impartan el segundo ciclo de la Educación Infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa».

Los instrumentos analizados proporcionan a los profesionales de la educación herramientas, avaladas por la evidencia científica y por su uso en otros sistemas educativos, que permiten dar respuesta a este mandato. Un objetivo que, a partir de los recientes acuerdos del Consejo Europeo de mayo de 2019, COM(2018) 271 final, no debería excluir a los profesionales del primer ciclo.

Anexos

Anexo A

40 objetivos de la Red de Atención a la infancia

1. Objetivos políticos

- *Objetivo 1:* Los gobiernos deberían basarse en la opinión de los profesionales y en la opinión pública para proporcionar una declaración de intenciones pública y coherente para los servicios de atención y educación para los niños de 0-6 años, en el sector público y en el privado, a escala nacional y regional/local. Esta política debe establecer principios, especificar objetivos y definir prioridades, así como explicar cómo se coordinarán dichas iniciativas entre los departamentos implicados.
- *Objetivo 2:* En el ámbito nacional debe existir un departamento encargado de asumir la responsabilidad de aplicar la política lo haga directamente o a través de una agencia; en el nivel local/regional debería existir una designación de responsabilidad similar, tanto si los servicios son directamente administrados por la autoridad regional como si se subcontrata a otros proveedores.
- *Objetivo 3:* Los gobiernos deberían elaborar un programa para implementar la política que recoja las líneas estrategias de aplicación, establezca objetivos y especifique recursos. A nivel regional/local, el departamento o agencia responsable debería elaborar, de manera similar, un programa de aplicación de la política y el desarrollo de la práctica.
- *Objetivo 4:* Se deberían crear marcos legislativos para asegurar que los objetivos se cumplan totalmente dentro de unos plazos temporales especificados y revisados con regularidad, y que deberían describir las competencias de gobierno regional y/o local en el cumplimiento de los objetivos.
- *Objetivo 5:* El departamento u organismo gubernamental responsable a nivel nacional debería crear una infraestructura –con estructuras paralelas en el ámbito local– para la planificación, seguimiento, revisión, apoyo, formación, investigación y desarrollo de los servicios.
- *Objetivo 6:* El sistema de planificación y seguimiento debería incluir medidas relacionadas con la oferta, la demanda y la necesidad de cubrir todos los servicios para los niños pequeños a nivel nacional, regional y/o local.

2. Objetivos financieros

- *Objetivo 7:* El gasto público en servicios para los niños pequeños (en este caso definido como niños de 5 años y menores) no debería ser inferior al 1 % del PIB con el fin de alcanzar los objetivos establecidos para los servicios, tanto para los niños menores de tres años como para los mayores.
- *Objetivo 8:* Una proporción de este presupuesto debería destinarse a desarrollar la infraestructura para los servicios. Debería dedicar por lo menos el 5 % a servicios de apoyo y asesoría incluyendo formación continua o en horario de trabajo y por lo menos el 1 % para la investigación y evaluación.
- *Objetivo 9:* Debería haber un programa de inversiones para la construcción y reformas vinculados a objetivos ambientales y de salud.
- *Objetivo 10:* Cuando las familias pagan por servicios financiados con fondos públicos, las cuotas no deberían superar, y bien podrían ser menor del 15 % de los ingresos mensuales netos. Las cuotas deberían tener en cuenta la renta per cápita, el tamaño de la familia y otras circunstancias relevantes.

3. Objetivos sobre niveles y tipos de servicio

- *Objetivo 11:* Los servicios financiados con fondos públicos deberían ofrecer plazas equivalentes a jornada completa para:

- al menos el 90 % de los niños de 3-6 años; y
 - al menos el 15 % de los niños menores de tres años.
- *Objetivo 12:* Los servicios deberían ofrecer flexibilidad de horarios y de asistencia que incluya la cobertura de la jornada laboral y un año de trabajo si los padres así lo requieren.
- *Objetivo 13:* Debería haber una gama de servicios que ofrezca elección a las familias.
- *Objetivo 14:* Todos los servicios deberían afirmar positivamente el valor de la diversidad y proporcionar, tanto a los niños como a los adultos, reconocimiento y apoyo a la diversidad lingüística, la etnicidad, la religión, el género y la discapacidad; y que desafíe los estereotipos.
- *Objetivo 15:* Todos los niños con necesidades educativas especiales/discapacidades deberían tener derecho a acceder a los mismos servicios que otros niños con adecuada asistencia de personal y apoyo de especialistas.

4. Objetivos de educación

- *Objetivo 16.* Todos los centros de educación infantil para niños de cero a seis años tanto públicos como privados, deberían tener unos valores y objetivos coherentes que incluyan una filosofía educativa explícita y definida.
- *Objetivo 17.* La filosofía educativa debería ser elaborada y desarrollada por las familias, el personal de los centros y otros grupos interesados.
- *Objetivo 18.* La filosofía educativa debería ser amplia e incluir y promover entre otros:
- la autonomía y el concepto del «yo» de los niños.
 - las relaciones sociales de convivencia entre los niños, así como entre los niños y los adultos
 - interés por el aprendizaje.
 - técnicas orales y lingüísticas, incluida la diversidad lingüística.
 - conceptos matemáticos, biológicos, científicos, técnicos y ambientales.
 - expresión musical y técnicas estéticas.
 - teatro, mimo y títeres.
 - coordinación muscular y control corporal.
 - higiene, salud, comida y nutrición.
 - conocimiento de la comunidad local.
- *Objetivo 19.* La manera de llevar a la práctica esta filosofía educativa debería establecerse explícitamente. Los servicios deberían tener un programa organizativo que abarque todas sus actividades, incluido su enfoque psicopedagógico, la distribución del personal y la manera de agrupar a los niños, los perfiles de formación del personal, la utilización del espacio, y la forma en que se utilizan los recursos financieros para poner en práctica el programa.
- *Objetivo 20.* El entorno educativo y de aprendizaje debería reflejar y valorar las familias, hogares, idiomas, creencias, herencias culturales, religiones y género de cada niño.

5. Objetivos para la ratio

- *Objetivo 21:* Las ratios de personal en los centros de educación infantil deberían reflejar los objetivos del servicio, así como su contexto general y estar directamente relacionados con la edad y el tamaño del grupo. En general estas ratios deberían ser superiores, pero no inferiores a:
- 1 adulto: 4 plazas para niños menores de 12 meses.
 - 1 adulto: 6 plazas para niños de 12-23 meses.
 - 1 adulto: 8 plazas para niños de 24 a 35 meses.

- 1 adulto: 15 plazas para niños de 36 a 71 meses.
 - La ratio en atención familiar no debería ser inferior a 1 adulto: 4 plazas para niños por debajo de la edad de escolarización obligatoria, y en esta ratio estar incluidos los hijos de los cuidadores familiares.
- *Objetivo 22:* Al menos una décima parte del tiempo de la semana laboral debería ser tiempo sin niños dedicado a la preparación y a la formación continua.
- *Objetivo 23:* Para mantener las ratios siempre debería estar disponible un servicio adecuado de suplencias.
- *Objetivo 24:* Para el trabajo administrativo, doméstico y de mantenimiento debería asignarse tiempo del personal o de horas, además de aquellas horas empleadas con los niños.

6. Objetivos contratación y formación de personal

- *Objetivo 25:* Todo el personal cualificado que trabaja en los servicios no debería recibir un salario inferior al salario nacional o local establecido, que debería ser comparable al de los maestros para el personal plenamente formado.
- *Objetivo 26:* Un mínimo de 60 % del personal que trabaja directamente con los niños en los servicios colectivos debería tener una formación básica de por lo menos tres años a un nivel superior a los 18 años, que incorpore tanto teoría como práctica sobre pedagogía y desarrollo infantil. Toda la formación debería ser modular. Todo el personal de los servicios (tanto de los centros de educación infantil como del cuidado familiar) que no posean este nivel de formación, debería tener derecho a acceder a dicha formación bajo el esquema de formación continua.
- *Objetivo 27:* Todo el personal de los servicios que trabajan con niños (tanto de los centros de educación infantil como del cuidado familiar) debería tener derecho a la formación continua en horario de trabajo.
- *Objetivo 28:* Todo el personal, tanto del sector público como privado, tendrá derecho a la afiliación sindical.
- *Objetivo 29:* Un 20 % del personal empleado en los servicios colectivos deberían ser hombres.

7. Objetivos del entorno y la salud

- *Objetivo 30:* Todos los servicios, tanto públicos como privados, deberían cumplir los requisitos de salud y seguridad nacionales y locales.
- *Objetivo 31:* La planificación del entorno y su organización espacial, incluyendo el diseño de los edificios, mobiliario y equipamiento deberían reflejar la filosofía educativa del servicio y tener en cuenta las opiniones de las familias, el personal y otras partes interesadas.
- *Objetivo 32:* Debería haber suficiente espacio, tanto interior como exterior, para permitir que los niños puedan jugar, dormir y usar las instalaciones del cuarto de baño; así como para satisfacer las necesidades de las familias y el personal. Esto debería significar como norma:
- un mínimo 6 metros cuadrados de espacio interior por cada niño menor de tres años, y de al menos 4 metros cuadrados por cada niño de 3-6 años (excluyendo los espacios dedicados a almacenamiento y los pasillos),
 - acceso directo al espacio exterior de al menos 6 metros cuadrados por niño,
 - un 5 % adicional de espacio interior para el uso de los adultos.
- *Objetivo 33:* Los locales deberán disponer de instalaciones de cocina y debería proporcionarse una comida adecuada desde el punto de vista nutritivo y cultural.

8. Objetivos para los padres y la comunidad

- *Objetivo 34:* Las familias son colaboradoras y participantes de los servicios de educación infantil. En consecuencia, tienen derecho a dar y recibir información, así como a expresar sus opiniones, tanto de manera formal como informal. Los procesos de toma de decisiones de los servicios deberían ser plenamente participativos, implicar a las familias, a todo el personal y, en la medida de lo posible, a los niños.
- *Objetivo 35:* Los servicios deben establecer vínculos formales e informales con la comunidad local o las comunidades o barrios.
- *Objetivo 36:* Los servicios deben adoptar medidas de empleo que destaquen la importancia de contratar personal que refleje la diversidad étnica de la comunidad local.

9. Objetivos de funcionamiento.

- *Objetivo 37:* Los servicios deberían demostrar, mediante un informe anual o por otros medios, que están alcanzando sus fines y objetivos, así como la manera en que han gastado su presupuesto.
- *Objetivo 38:* En todos los servicios deberían evaluarse regularmente los progresos de los niños.
- *Objetivo 39:* Las opiniones de los padres y de la comunidad deberían ser una parte fundamental del proceso de evaluación.
- *Objetivo 40:* El equipo del servicio de educación infantil debería evaluar periódicamente su actuación, utilizando tanto métodos objetivos como autoevaluación.

Anexo B

Indicadores por área. ECERS (Early Childhood Environmental Rating Scale).

A. Espacio y mobiliario.

1. Espacio interior.
2. Mobiliario básico (rutinas de cuidado, juego, y aprendizaje).
3. Mobiliario para relajación y confort.
4. Organización del aula por rincones.
5. Espacio para privacidad.
6. Decoración.
7. Espacios para juegos de movimiento (se incluyen los patios de recreo).
8. Materiales para juego de movimiento.

B. Rutinas de cuidado personal.

9. Saludo/despedita.
10. Comidas/tentempiés.
11. Siesta/descanso.
12. Cuarto de baño/aseo.
13. Prácticas sobre la salud.
14. Prácticas de seguridad.

C. Lenguaje-razonamiento.

15. Uso de libros, cuentos e imágenes.
16. Fomento de la comunicación.
17. Usar el lenguaje para desarrollar habilidades de razonamiento.
18. Uso informal del lenguaje (estrategias de ayuda para comprender y usar el lenguaje).

D. Actividades.

19. Motricidad fina.
20. Creativas.
21. Música/movimiento.
22. Bloques y construcciones.
23. Arena/agua.
24. Juego simbólico o de dramatización.
25. Naturales/ciencia.
26. Matemáticas/números.
27. Uso de televisor, vídeo y/u ordenador.
28. Promocionar la aceptación de la diversidad.

E. Interacción.

29. Supervisión de actividades de motricidad gruesa (se incluye el recreo).
30. Supervisión general de los niños y niñas (aparte de la motricidad gruesa).
31. Disciplina.
32. Interacciones personal-niño/a.
33. Interacciones entre niños/niñas.

F. Estructura del programa.

34. Programa/horario de actividades.
35. Sesiones de juego libre.
36. Actividades colectivas.
37. Materiales e instalaciones para niños y niñas con necesidades educativas especiales (medidas para la inclusión educativa).

G. Familias y personal.

38. Colaboración con las familias.
39. Instalaciones y organización para las necesidades personales del equipo.
40. Instalaciones para las necesidades profesionales del equipo.
41. interacción y cooperación del personal.
42. Supervisión y evaluación del personal.
43. Oportunidades para el desarrollo profesional.

Anexo C CLASS Toddler⁴⁶

1. Dimensiones y criterios de desempeño

CLIMA POSITIVO			
Relaciones. <ul style="list-style-type: none"> • Proximidad física. • Intercambio mutuo de afecto. • Interacciones recíprocas. • Contactos positivos entre iguales. 	Afecto positivo. <ul style="list-style-type: none"> • Sonreír, reír. • Entusiasmo. • Afecto verbal o físico. 	Respeto. <ul style="list-style-type: none"> • Voz cálida, tranquila. • Lenguaje y comunicación respetuosos. • Contacto visual. • Orientación corporal. 	
CLIMA NEGATIVO			
Afecto negativo. <ul style="list-style-type: none"> • Irritabilidad. • Enfado. • Voz severa. 	Negatividad del educador. <ul style="list-style-type: none"> • Voz/comentario sarcástico. • Burlas. • Humillación. 	Control punitivo. <ul style="list-style-type: none"> • Gritar. • Amenazas. • Acciones/castigo físico. 	Negatividad niño. <ul style="list-style-type: none"> • Peleas entre iguales. • Escalada de frustración. • Escalada de negatividad.
SENSIBILIDAD DEL EDUCADOR			
Darse cuenta. <ul style="list-style-type: none"> • Está atento a los niños del aula. • Se da cuenta de las dificultades o de los niños que se sienten mal. 	Dar respuesta. <ul style="list-style-type: none"> • Responde a las peticiones de atención de los niños. • Reconoce y acepta las emociones. • Proporciona atención, consuelo y ayuda. 	Bienestar del niño. <ul style="list-style-type: none"> • Se acerca y participa libremente. • Busca ayuda. • Resolución genuina de problemas. 	
CENTRADO EN LAS PERSPECTIVAS DE NIÑOS			
Centrado en el niño. <ul style="list-style-type: none"> • Sigue las iniciativas de los niños. • Proporciona elecciones. • Provoca la expresión y las ideas de los niños. 	Apoyo de la independencia autonomía. <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad del niño. • Apoyo del autocuidado. • Materiales accesibles. • Ponerse en el lugar del otro. 	Flexibilidad. <ul style="list-style-type: none"> • Permite el movimiento y el habla. • Sigue la corriente. • Ajusta el ritmo a cada niño. 	
GUIAR LA CONDUCTA			
Proactividad. <ul style="list-style-type: none"> • Controla activamente el comportamiento de los niños. • Comunica expectativas claras. • Los niños muestran un conocimiento de las expectativas. 	Apoyo a la conducta positiva. <ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo de la conducta positiva. • Reconducción eficaz. • Especificidad en la reconducción y/o en las instrucciones. • Expresión positiva del comportamiento deseado. 	Problemas de comportamiento. <ul style="list-style-type: none"> • Mínima deambulación. • Espera Mínima. • Ausencia de conductas disruptivas o potencialmente peligrosas. 	

⁴⁶ La Paro, Hamre y Pianta (2012).

FACILITACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO

Facilitación activa <ul style="list-style-type: none"> • El educador ofrece oportunidades para la exploración y el aprendizaje. • El educador guía la exploración. • El educador está involucrado en las actividades de los niños para apoyar el aprendizaje y el desarrollo. 	Participación activa de los niños <ul style="list-style-type: none"> • Manipulación de materiales. • Implicación física. • Implicación verbal. 	Expansión de la cognición <ul style="list-style-type: none"> • El educador ofrece e integra información. • El educador relaciona la información con las vidas y experiencias de los niños. • El educador integra conceptos a través de actividades y tareas. • El educador potencia habilidades de pensamiento.
---	--	--

CALIDAD DEL FEEDBACK

Andamiaje <ul style="list-style-type: none"> • Pistas. • Ayuda verbal o física. • Da pie a procesos de pensamiento. 	Suministro de información <ul style="list-style-type: none"> • Clarificación de conceptos o tareas. • Expansión y elaboración. 	Estímulo y afirmación <ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> individualizado. • Indicaciones específicas. • Reconocimiento del esfuerzo o logro.
---	---	--

MODELADO DEL LENGUAJE

Apoyar el uso del lenguaje <ul style="list-style-type: none"> • Intercambios de ida y vuelta. • Respuesta contingente. • Preguntas abiertas. 	Monólogo y lenguaje paralelo <ul style="list-style-type: none"> • Describe las acciones propias a través del lenguaje. • Narra la acción de los niños con el lenguaje oral. 	Repetición y extensión <ul style="list-style-type: none"> • Repeticiones. • Extiende/elabora. 	Lenguaje avanzado <ul style="list-style-type: none"> • Variedad de palabras y/o vocabulario descriptivo. • Etiquetado. • Conexiones con palabras e ideas familiares.
--	--	--	--

2. Indicadores y criterios de desempeño de algunas dimensiones

Clima Positivo	Bajo (1, 2)	Medio (3, 4, 5)	Alto (6, 7)
Relaciones. <ul style="list-style-type: none"> • Proximidad física. • Intercambio mutuo de afecto. • Interacciones recíprocas. • Contactos positivos entre iguales. 	La educadora y los niños se muestran distantes y no interesados entre sí.	La educadora y algunos niños parecen en general interesados entre sí, pero estas interacciones no son representativas de la mayoría de los niños del aula. Puede haber una limitada conciencia e interacción entre pares.	Hay muchos indicios de que la educadora y los niños disfrutan de relaciones cálidas con los demás.
Afecto positivo. <ul style="list-style-type: none"> • Sonreír, reír. • Entusiasmo. • Afecto verbal o físico. 	La educadora y los niños no muestran nada de afecto y no parecen disfrutar su tiempo en el aula.	La educadora y los niños presentan algunas muestras de genuino afecto positivo, sin embargo, estas muestras pueden ser breves o no generalizadas a la mayoría de los niños en el aula.	Hay episodios frecuentes de sonrisas y risas tanto por parte de la educadora como de los niños. En múltiples ocasiones o constantemente, la educadora y los niños muestran entusiasmo y afecto entre sí.
Respeto <ul style="list-style-type: none"> • Voz cálida, tranquila. • Lenguaje y comunicación respetuosos. • Contacto visual. • Orientación corporal. 	La educadora rara vez, o nunca, muestra respeto por los niños.	La educadora a veces demuestra respeto por los niños.	La educadora demuestra consistentemente respeto por los niños.

Clima negativo	Bajo (1, 2)	Medio (3, 4, 5)	Alto (6, 7)
Afecto negativo. <ul style="list-style-type: none"> • Irritabilidad. • Enfado. • Voz severa. 	La educadora no muestra ningún afecto negativo o muestra breve, muy leve, irritabilidad negativa, ira o dureza.	La educadora muestra niveles de leves a moderados de irritabilidad, ira, u otro afecto negativo.	La educadora muestra consistentemente irritabilidad, ira, u otras muestras serias de afecto negativo.
Control punitivo. <ul style="list-style-type: none"> • Gritos. • Amenazas. • Acciones/castigo físico. 	La educadora no grita, amenaza ni utiliza acciones físicas sin explicación para establecer control.	La educadora de vez en cuando grita, amenaza y/o utiliza acciones físicas para establecer el control.	La educadora grita con frecuencia a los niños, les amenaza y utiliza acciones físicas para establecer el control.
Negatividad del educador <ul style="list-style-type: none"> • Voz/comentario sarcástico. • Burlas. • Humillación. 	La educadora rara vez, o nunca, expresa negatividad hacia los niños.	La educadora de vez en cuando es sarcástica o puede brevemente burlarse o humillar a un niño.	La educadora expresa negatividad hacia los niños en múltiples ocasiones y/o con varios niños.
Negatividad del niño. <ul style="list-style-type: none"> • Peleas entre iguales. • Escalada de frustración. • Escalada de negatividad. 	Se observa poca o ninguna negatividad. Si hay una pelea entre iguales o la frustración de un niño, la situación es breve y no se intensifica.	Se observan frustraciones leves y peleas entre iguales en múltiples ocasiones y/o durante períodos significativos de la observación, pero por lo general no escalan o se intensifican.	Con frecuencia se observan peleas entre iguales y frustración del niño y, a menudo, se convierten en negatividad más intensa o grave.

Calidad del <i>feedback</i>	Bajo (1, 2)	Medio (3, 4, 5)	Alto (6, 7)
Andamiaje. <ul style="list-style-type: none"> • Pistas. • Ayuda verbal o física. • Da pie a procesos cognitivos. 	El educador no trabaja sobre las respuestas y acciones de los niños para asistir en su aprendizaje y comprensión.	A veces el educador sigue los comentarios de los niños con pistas, ayuda y preguntas, pero estas pueden ser breves sin intercambios de ida y vuelta entre niño y educador.	En respuesta a las acciones, respuestas o comentarios de los niños el educador suele proporcionar pistas, ayudas o preguntas y persiste a través de múltiples intercambios de ida y vuelta.
Proporcionar información <ul style="list-style-type: none"> • Clarificación de conceptos o tareas. • Expansión y elaboración. 	El educador solo proporciona evaluación sumativa de las respuestas, productos o esfuerzos de los niños. El <i>feedback</i> es breve y no ofrece a los niños información o comprensión adicional.	El educador ocasionalmente proporciona a los niños información adicional o clarificación en respuesta a una pregunta o durante la participación en una actividad: sin embargo la información o el intercambio proporcionado puede ser muy limitado.	El educador suele proporcionar información o clarificación adicional para expandir la comprensión de los niños o la participación en tareas y actividades.
Estímulo y afirmación. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> individualizado. • Indicaciones específicas. • Reconocimiento del esfuerzo o logro. 	El educador da a los niños solo un breve <i>feedback</i> superficial o no se proporciona <i>feedback</i> . Este <i>feedback</i> suele indicar a los niños que han finalizado la tarea o actividad.	El educador ofrece ocasionalmente ánimo y afirmación específica a los esfuerzos de los niños que expanden la implicación de los niños, y estos pueden continuar con actividades y tareas.	El educador suele ofrecer ánimo y afirmación específica a los esfuerzos y logros de los niños que frecuentemente expande la implicación de los niños y la persistencia en actividades o tareas.

Modelado del Lenguaje	Bajo (1, 2)	Medio (3, 4, 5)	Alto (6, 7)
Apoyar el uso del lenguaje <ul style="list-style-type: none"> • Intercambios de ida y vuelta. • Respuestas contingentes (coherentes e inmediatas). • Preguntas abiertas. 	Existe poco o ningún, lenguaje conversacional en el aula. El lenguaje está controlado por el educador, es directivo o inexistente.	El educador proporciona algunas oportunidades para que los niños utilicen lenguaje. Parte del lenguaje es más directivo o controlado por el educador.	El educador utiliza lenguaje conversacional y proporciona oportunidades frecuentes para que los niños utilicen el lenguaje mediante conversaciones y preguntas.
Repetición y extensión. <ul style="list-style-type: none"> • Repeticiones. • Extensiones/ elaboraciones. 	El educador raramente o nunca, repite o extiende verbalmente los intentos de comunicación del niño y el lenguaje.	El educador algunas veces repite o extiende los intentos de comunicación y el lenguaje de los niños.	El educador suele repetir y extender los intentos de comunicación y el lenguaje de los niños.
Monólogo y lenguaje paralelo. <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de las acciones propias mediante el lenguaje oral. • Narración de la acción de los niños con el lenguaje oral. 	El educador raramente, si es que lo hace, utiliza habla interna o habla paralela para describir o narrar sus acciones o las acciones de los niños.	El educador ocasionalmente describe sus propias acciones y/o narra las acciones de los niños.	El educador, de forma sistemática, describe y narra sus propias acciones y/o las acciones de los niños utilizando habla interna y habla paralela.
Lenguaje avanzado. <ul style="list-style-type: none"> • Variedad de palabras y/o vocabulario descriptivo. • Etiquetado. • Conexiones con palabras e ideas familiares. 	El educador no utiliza una variedad de palabras en su conversación con los niños o no proporciona palabras para que las usen los niños. El uso del lenguaje y del vocabulario es muy limitado.	El educador algunas veces utiliza una variedad de palabras y proporciona palabras y lenguaje para que lo utilicen los niños. El maestro puede etiquetar objetos o conceptos con lenguaje y puede describir palabras no familiares a los niños.	El educador utiliza con frecuencia una variedad de palabras, y proporciona palabras y lenguaje para que los niños lo utilicen. Frecuentemente etiqueta objetos y conceptos con lenguaje y describe palabras no familiares a los niños.

Anexo D

Visión general de los estándares de NAEYC⁴⁷

1. Relaciones

Estándar del programa: El programa promueve relaciones positivas entre todos los niños y adultos fomentando el sentido de valor individual y de pertenencia de cada niño como parte de una comunidad; y fomentar la capacidad de cada niño para contribuir como un miembro responsable de la comunidad.

Justificación: Las relaciones positivas son esenciales para el desarrollo de la responsabilidad personal, la capacidad de autorregulación, para las interacciones constructivas con los demás, así como para fomentar el funcionamiento y el éxito académico. Unas interacciones cálidas, sensibles y responsivas ayudan a los niños a desarrollar una autovaloración segura y positiva, y les animan a respetar a los otros y cooperar con ellos. Las relaciones positivas también ayudan a los niños a sacar partido a las experiencias y recursos educativos. Los niños que ven a sí mismos bien valorados son más propensos a sentirse seguros, crecer físicamente, llevarse bien con los demás, aprender bien y sentirse parte de una comunidad.

2. Currículo

Estándar del programa: El programa aplica un currículo coherente con sus objetivos para los niños y promueve el aprendizaje y el desarrollo en cada una de las siguientes áreas: social, emocional, física, lingüístico y cognitivo.

Justificación: Un currículo basado en la investigación ayuda a los maestros a identificar conceptos y destrezas importantes, así como métodos eficaces para fomentar el aprendizaje y el desarrollo infantil. Un currículo bien articulado, cuando responde al conocimiento individualizado de los niños, guía a los maestros para que puedan ofrecer a los niños experiencias que fomenten el crecimiento a través de una amplia gama de áreas de desarrollo y de contenido. Un currículo también ayuda a garantizar que el profesor es intencional en la planificación de un programa diario que (a) maximiza el aprendizaje de los niños a través del uso efectivo del tiempo, de los materiales utilizados para el juego, del aprendizaje auto-iniciado y de la expresión creativa, así como (b) ofrece oportunidades para que los niños aprendan de forma individual y en grupo de acuerdo a sus necesidades de desarrollo e intereses.

3. Enseñanza

Estándar del programa: El programa utiliza métodos de enseñanza eficaces y apropiados desde el punto de vista del desarrollo, la cultura y el lenguaje que mejoran el aprendizaje y el desarrollo de cada niño en el contexto de los objetivos curriculares del programa.

Justificación: El personal docente que deliberadamente utiliza múltiples métodos de enseñanza optimiza las oportunidades de aprendizaje de los niños. Estos enfoques incluyen estrategias que van desde lo estructurado a lo no estructurado y de la dirección adulta a la dirección del niño. Los niños

⁴⁷ NAEYC. (2008).

traen a los entornos de aprendizaje diferentes antecedentes, intereses, experiencias, estilos de aprendizaje, necesidades y capacidades. La consideración por parte de los profesores de estas diferencias a la hora de seleccionar y aplicar los métodos de enseñanza ayuda al éxito de todos los niños. Los enfoques didácticos también difieren en su eficacia para la enseñanza de los diferentes elementos del currículo y del aprendizaje. Para que un programa aborde la complejidad inherente a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, debe utilizar una variedad de métodos de enseñanza eficaces. En las aulas y grupos que incluyen maestros de apoyo, auxiliares y profesores especialistas, la expectativa es que este personal trabaja en equipo. Tanto si un maestro trabaja solo como si un equipo trabaja en conjunto, el enfoque de enseñanza crea un entorno que apoya el aprendizaje positivo de los niños y el desarrollo en todas las áreas.

4. Evaluación del progreso del niño

Estándar del programa: El programa recoge información mediante enfoques de evaluación actuales sistemáticos, formales e informales para proporcionar información sobre el aprendizaje y el desarrollo infantil. Estas evaluaciones se producen en el contexto de comunicaciones recíprocas con las familias y con sensibilidad a los contextos culturales en los que los niños se desarrollan. Los resultados de la evaluación se utilizan para beneficiar a los niños, informar decisiones acertadas acerca de los niños, la enseñanza y la mejora del programa.

Justificación: El conocimiento que los profesores tienen de cada niño les ayuda a planificar currículos con un nivel de desafío adecuado y a ajustar un proceso de enseñanza-aprendizaje que responda a las fortalezas y necesidades de cada niño. Además, la evaluación sistemática es esencial para identificar a los niños que pueden beneficiarse de una intervención más intensiva o que pueden necesitar una evaluación adicional de desarrollo. Esta información asegura que el programa cumple sus objetivos referidos al aprendizaje y al progreso del desarrollo de los niños y también da información sobre dónde dirigir los esfuerzos de mejora del programa.

5. Salud

Estándar del programa: El programa promueve la nutrición y la salud de los niños y protege a los niños y el personal de enfermedades y lesiones.

Justificación: Para beneficiarse de la educación y mantener la calidad de vida, los niños tienen que ser lo más saludables posible. La salud es un estado de bienestar completo (físico, oral, mental y social) y no solamente la ausencia de infecciones o enfermedades (Organización Mundial de la Salud, 1948). Los niños dependen de los adultos (que también deberían ser lo más sanos posible) para que se tomen decisiones saludables sobre ellos y para enseñarles a tomar decisiones saludables para sí mismos. Aunque para el aprendizaje es deseable un cierto grado de asunción de riesgos, un programa de calidad impide las prácticas peligrosas y los ambientes que pueden dar lugar a consecuencias negativas para los niños, el personal, las familias o la comunidad.

6. Profesorado

Estándar del programa: El programa emplea y apoya un personal docente que tiene la cualificación, el conocimiento y el compromiso profesional necesarios para promover el aprendizaje y el

desarrollo de los niños, así como para apoyar las necesidades e intereses de diversas familias.

Justificación: Los niños se benefician más cuando sus profesores tienen altos niveles de educación formal y preparación profesional especializada en la primera infancia. Los maestros que tienen una preparación, conocimiento y habilidades específicas en el desarrollo infantil y la educación de la primera infancia son más propensos a participar en interacciones cálidas y positivas con los niños, ofrecer experiencias de lenguaje más ricas, y crear entornos de aprendizaje de mayor calidad. Las oportunidades para que el personal docente reciba supervisión y participe en actividades de formación continua garantizan que sus conocimientos y habilidades reflejan base de conocimientos en constante cambio de la profesión.

7. Familias

Estándar del programa: El programa establece y mantiene relaciones de colaboración con la familia de cada niño para fomentar el desarrollo de los niños en todos los ámbitos. Estas relaciones son sensibles a la composición, lengua y cultura de la familia.

Justificación: El aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños están conectados integralmente a sus familias. En consecuencia, para apoyar y promover el aprendizaje y el desarrollo óptimo de los niños, los programas tienen que reconocer la primacía de las familias de los niños, establecer relaciones con las familias basadas en la confianza y el respeto mutuos, apoyar e involucrar a las familias en el desarrollo educativo de sus hijos, e invitar a las familias a participar plenamente en el programa.

8. Relaciones con la comunidad

Estándar del programa: El programa establece relaciones con, y utiliza los recursos de, las comunidades de los niños para apoyar el logro de los objetivos del programa.

Justificación: Como parte de la red social de las comunidades de los niños, un programa eficaz establece y mantiene relaciones de reciprocidad con organismos e instituciones que pueden apoyarlo en el logro de sus metas para el currículo, la promoción de la salud, las transiciones de los niños, la inclusión y la diversidad. Al ayudar a conectar a las familias con los recursos necesarios, el programa además promueve el desarrollo saludable y el aprendizaje de los niños.

9. Entorno físico

Estándar del programa: El programa cuenta con un entorno seguro y saludable que proporciona espacios físicos interiores y exteriores adecuados y bien mantenidos. El entorno incluye las instalaciones, equipos y materiales para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los niños y del personal.

Justificación: El diseño del programa y el mantenimiento de su entorno físico apoya actividades y servicios de alta calidad, así como permite un uso y funcionamiento óptimo. Ambientes bien organizados, equipados y mantenidos apoyan la calidad del programa fomentando el aprendizaje, la comodidad, la salud y la seguridad de los que utilizan el programa. La calidad del programa también se mejora creando un ambiente acogedor y accesible para los niños, las familias y el personal.

10. Liderazgo y gestión

Estándar del programa: El programa pone en práctica con eficacia políticas, procedimientos y sistemas que apoyan la estabilidad del personal, y una gestión potente tanto de personal, económica y del programa de manera que todos los niños, las familias y el personal tengan experiencias de alta calidad.

Justificación: Un programa excelente requiere estructuras eficaces de gobierno, liderazgo competente y bien informado, así como políticas administrativas, procedimientos y sistemas integrales y que funcionen bien. El liderazgo y la gestión eficaz crean el ambiente para una atención de calidad y la educación.

Anexo E

Listado de áreas de calidad y principios (QIAS)

Área de Calidad 1. Relaciones del profesorado con niños y compañeros

1. El profesorado interactúa con cada niño de una manera cálida y amistosa.
2. El profesorado guía el comportamiento de cada niño de una manera positiva.
3. El profesorado inicia y mantiene una comunicación respetuosa con cada niño.
4. El profesorado respeta los antecedentes de cada niño y sus habilidades.
5. El profesorado trata a todos los niños de manera equitativa.
6. El profesorado se comunica eficazmente para promover el respeto y el trabajo en equipo profesional.

Área de Calidad 2. Colaboración con las familias

1. El profesorado y las familias se comunican de manera efectiva para intercambiar información sobre cada niño y el centro.
2. El profesorado alienta la participación de la familia y la implicación con el centro.
3. El centro cuenta con procesos de orientación para niños y familias.

Área de Calidad 3. Programación y evaluación

1. El programa refleja una clara declaración de la filosofía del centro.
2. El aprendizaje de cada niño se documenta y se utiliza a la hora de planificar el programa.
3. El programa ayuda a cada niño a ser un estudiante exitoso.

Área de Calidad 4. Experiencias y aprendizaje de los niños

1. El profesorado anima a cada niño a tomar decisiones y a participar en el juego.
2. El profesorado promueve la capacidad de cada niño para desarrollar y mantener relaciones.
3. El profesorado promueve las habilidades de cada niño con respecto al lenguaje y la lectoescritura.
4. El profesorado promueve las habilidades de resolución de problemas y matemáticas.
5. El profesorado promueve el disfrute de cada niño y la participación en las artes expresivas.
6. El profesorado promueve las capacidades físicas de cada niño.

Área de Calidad 5. Seguridad y protección

1. El profesorado actúa para proteger a cada niño. El profesorado supervisa a los niños en todo momento.
2. El profesorado garantiza que productos, plantas y objetos potencialmente peligrosos, no son accesibles para los niños.
3. El centro asegura que los edificios y el equipamiento son seguros.
4. El centro promueve la salud y seguridad laboral.

Área de Calidad 6. Salud, nutrición y bienestar

1. El profesorado promueve hábitos alimentarios saludables.
2. El profesorado aplica prácticas eficaces y cotidianas de seguridad alimentaria y de higiene.
3. El profesorado anima a los niños a seguir reglas sencillas de higiene.
4. El profesorado garantiza que los procedimientos de aseo y cambio de pañales son experiencias positivas.
5. El profesorado apoya las necesidades de cada niño de descanso, sueño y confort.
6. El centro actúa para controlar la propagación de enfermedades infecciosas y mantiene registros de vacunación.

Área de Calidad 7. Gestión para apoyar la Calidad

1. Existe información escrita sobre el funcionamiento del centro disponible para las familias.
2. Existe información escrita sobre el funcionamiento del centro disponible para el personal.
3. Las políticas y prácticas del profesorado facilitan la continuidad de la atención para cada niño.
4. La gestión ofrece oportunidades de desarrollo profesional para el profesorado.

Anexo F Instrumento de evaluación para el *Nidi di Infanzia*. Regione Toscana

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA EL NIDI DI INFANZIA (3 MESES – 3 AÑOS)	
ÁREA ASPECTOS ESTRUCTURALES	
C1. Localización de la estructura.	Localización adecuada. Accesibilidad adecuada.
C2. Espacio exterior.	Disponibilidad de aparcamiento. Adecuación del espacio externo. Adecuación de la estructura recreativa. Adecuada protección de la salida de emergencia.
C3. Distribución interna del local.	Medida adecuada. Presencia de las habitaciones necesarias.
C4. Espacio para juego, comida y sueño.	Adecuación de los espacios reservados a los niños. Dimensión adecuada del espacio específico para las sesiones grupales. Adecuación de las características del espacio para las sesiones grupales. Adecuación de los rincones por actividad.
C5. Espacio para adultos.	Adecuación de los espacios para los profesionales.
C6. Servicios higiénicos.	Existencia de servicios higiénicos. Adecuación de los servicios higiénicos para los niños.
C9. Adecuación mobiliario y materiales.	Adecuación del mobiliario. Adecuada presencia de objetos y juegos para los niños.
C10. Nivel de seguridad.	Insonorización adecuada. Adecuada señalización, plano de evacuación y equipo de primeros auxilios. Protección adecuada del ambiente y muebles peligrosos.
ÁREA RECURSOS HUMANOS	
C18. Relaciones entre profesionales.	
C19. Función de coordinación.	Adecuada profesionalidad del coordinador pedagógico.
C20. Integración de los diversos profesionales.	Integración de los diferentes profesionales.
C21. Total de horas.	
C22. Actividad de formación actualización del personal.	Adecuada formación / actualización del profesorado.
C23. Modalidad de selección del personal.	Adecuada modalidad de selección del profesorado y de acompañamiento.
C24. Programación de turnos de trabajo y sustituciones.	Modalidad adecuada de programación de los turnos de trabajo y de la modalidad de sustitución de los turnos del profesorado.
C25. Evaluación del personal.	
ÁREA ASPECTOS ORGANIZATIVOS	
C27. Objetivos del servicio.	
C28. Definición del proyecto educativo general del servicio.	Adecuada definición del proyecto educativo general del servicio.
C31. Modalidad de inserción de los niños al nido.	Modalidad adecuada de inserción del niño al nido.
C32. Programa operativa del servicio.	Adecuada programación de la actividad del nido. Adecuada programación a nivel de sesión individual.
C38. Respeto a la relación numérica.	Adecuada cantidad de recursos humanos (hacer referencia a cada una de las franjas horarias).

ÁREA ESTILO EDUCATIVO	
C34. Personalización de las intervenciones.	Adecuada observación de los niños. Favorecer la autonomía de los niños. Respeto a la diferencia.
C11. Momento de entrada-salida.	Adecuada gestión del momento de entrada-salida.
C12. Situación de juego libre.	Adecuada gestión de las situaciones de juego libre.
C13. Situación de actividad organizada.	Adecuada gestión de la actividad organizada (incluso en pequeño grupo).
C14. El cambio.	Adecuada gestión del cambio.
C15. La comida.	Adecuada gestión de la comida.
C16. El sueño.	Adecuada gestión del sueño.
C17. Relación profesionales - niños	Adecuada relación entre profesionales y niños.
C35. Documentación.	Adecuada documentación de la actividad.
ÁREA RELACIÓN CON LOS ACTORES DEL SISTEMA	
C26. Formalidad y transparencia del servicio.	Adecuación del reglamento interno. Adecuada carta de servicios. Misión. Adecuada evaluación de la estimación de los estándares.
C33. Integración con el servicio y los recursos del entorno.	Integración de la escuela materna. Adecuada organización de la actividad desde una perspectiva integradora. Realización de iniciativas de formación conjunta con profesionales de otros servicios.
C36. Relación con la familia.	Adecuación de la relación con las familias.
C29. Definición de un sistema tarifario.	Adecuada definición de un sistema tarifario.
C30. Modalidad de acceso.	Adecuada modalidad de acceso al servicio.
C37. Satisfacción y gestión de las reclamaciones.	Adecuada puesta en relieve de la satisfacción de los padres. Adecuada puesta en relieve de la satisfacción de los profesionales. Gestión de las reclamaciones.
ÁREA MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES Y LA HIGIENE	
C7. Higiene.	Higienización adecuada.
C8. Mantenimiento de las instalaciones.	Mantenimiento adecuado de las instalaciones.

Anexo G

Dimensiones y subdimensiones del instrumento de Emilia Romagna

Dimensión 1. Organización del contexto educativo

- Subdimensión A: **Espacios y materiales.**
 - Accesibilidad.
 - Legibilidad y reconocimiento.
 - Diferenciación funcional.
 - Personalización.

- Subdimensión B: **Tiempo.**
 - Predictibilidad y reconocibilidad del tiempo cotidiano.
 - Personalización.
 - Continuidad y cambio.

- Subdimensión C: **Relaciones.**
 - Bienestar.
 - Personalización.
 - Socialización y procesos de aprendizaje.

- Subdimensión D: **Propuesta educativa.**
 - Intencionalidad.
 - Significación y continuidad.
 - Variedad y coherencia.

Dimensión 2. Servicio, familia y territorio

- Subdimensión A: **Relaciones y participación de la familia.**
 - Participación.
 - Cultura de crianza.

- Subdimensión B: **Relación con el territorio.**
 - Acciones de recuerdo.
 - Cultura de la comunidad educativa.

Dimensión 3. Funcionamiento del grupo de trabajo

- Subdimensión A: **Coordinación del grupo de trabajo.**
 - Colegialidad.
 - Formación contextualizada.
 - Coordinación Pedagógica.
 - Reflexividad.

- Subdimensión B: **Proyección.**
 - Intencionalidad, sistematización y coherencia.
 - Contexto y flexibilidad.

- Subdimensión C: **Documentación.**
 - Sistematización y coherencia.
 - Legibilidad.

- Subdimensión D: **Evaluación.**
 - Sistematización.
 - Función formativa.

Anexo H

Programma Valutazione della qualità e regolazione del sistema dei servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna. Forlì. Octubre 2013⁴⁸.

Viernes 18 octubre 2013

Acogida y registro.

Saludo y presentación. Massimo Bulbi Presidente Provincia de Forlì-Cesena

Bruna Baravelli Asesora Política para la Instrucción. Provincia de Forlì-Cesena.

Luigi Guerra Director Departamento de Ciencia de la Educación Giovanni Maria Bertin. - Universidad de Bolonia.

PRIMERA SESIÓN. Hacia una regulación del sistema de los servicios

Coordina: Paolo Zanelli. Tutor del CPP de Forlì-Cesena.

Evaluación y regulación del sistema de servicios. Paolo Zanelli. Tutor del CPP de Forlì-Cesena.

El sistema de servicios educativos en Emilia-Romagna. Gino Passarini. Responsable Servicio Política familiar, infancia y adolescencia, Región Emilia-Romagna.

Presupuestos y características del sistema de evaluación. Antonio Gariboldi. Profesor Asociado Didáctica y Pedagogía Especial. Universidad de los Estudios de Modena y Reggio Emilia.

SEGUNDA SESIÓN. El papel de la autoevaluación y los procesos reflexivos de los equipos

Coordinador: Antonio Gariboldi.

El proceso de autoevaluación: cómo y por qué. Marina Maselli, consultora regional para supervisar la experimentación sobre la aplicación de las directrices.

Autoevaluación y procesos reflexivos de los equipos. Valeria Mariani, Tutora del CPP de Piacenza.

TERCERA SESIÓN. La evaluación en un proyecto de evaluación formativa

Coordinador: Massimo Marcuccio.

El proceso de heteroevaluación: cómo y por qué. Massimo Marcuccio, consultor científico del grupo de investigación CPP Forlì-Cesena. Teresa Campidelli, Coordinadora del CPP de Forlì-Cesena. Donatella Forlenza, Coordinadora del CPP de Forlì-Cesena. Carla Belletti, Coordinadora del CPP de Forlì-Cesena.

Representaciones de la heteroevaluación: de fórmulas matemáticas, a triangulaciones, a procesos participativos. Marisa Anconelli, Tutor del CPP de Ravenna.

⁴⁸ Valutazione della qualità e regolazione del sistema dei servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna. Recuperado de: <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza/temi/formazione-e-qualificazione/formazione/valutazione-della-qualita-e-regolazione-del-sistema-dei-servizi-per-la-prima-infanzia-in-emilia-romagna/valutazione-della-qualita-e-regolazione-del-sistema-dei-servizi-per-la-prima-infanzia-in-emilia-romagna>

CUARTA SESIÓN. ¿Qué regulación de los servicios?

Intervención de apertura.

El valor político y cultural de los servicios educativos para la infancia. Roberto Balzani, Alcalde de Forlì.

De las «directrices» a la regulación del sistema de servicios: tesis para una evaluación de la calidad en los servicios 0-3.

Sandra Benedetti. Servicio Política familiar, infancia y adolescencia. Región Emilia-Romagna.

Una mirada europea el tema de la evaluación. The way to monitoring quality in ECEC is paved with good intentions.

(El camino para monitorizar la calidad en ECEC está empedrado de buenas intenciones). Michel Vandebroek. Departamento de Estudios de Bienestar Social, Universidad de Ghent, Bélgica.

Mesa redonda. La regulación territorial del sistema de servicios entre las opciones políticas y la realización técnica

Introduce y coordina: Bruna Baravelli, Asesor político para la instrucción - Provincia de Forlì-Cesena.

Maurizia Martinelli, Representante sindicatos Emilia-Romagna.

Marilena Pillati, Representante Entes locales Emilia-Romagna.

Alberto Alberani, Representante Cooperación social regional.

Nice Terzi Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia.

Conclusión:

Teresa Marzocchi, Asesor Política Social - Región Emilia.

Referencias

- AA.VV. (2006). *La qualità dei servizi educativi per la prima infanzia. Il nuovo sistema di valutazione dei nidi e dei servizi educativi integrativi*. Recuperado de Regione Toscana / Instituto degli Innocenti website: https://www.minoritoscana.it/sites/default/files/qualita_servizi_06.pdf
- ACECQA (2011). *Guide to de national Quality Framework*. Melbourne: Australian Children´s Education & Care Quality Authority.
- Ancheta Arrabal, A. (2012). El derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en la Europa actual. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 129-148.
- Ancheta Arrabal, A. (2013a). El desarrollo y seguimiento de las políticas para la educación y atención de la primera infancia en el contexto europeo. *Perfiles educativos*, 35(140), 134-148.
- Ancheta Arrabal, A. (2013b). La educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea. *Tabanque: Revista pedagógica*, 26, 71-88.
- Australian Children´s Education & Care Quality Authority (2017). *Guide to the National Quality Standard*.
- Azkona, J., & Hoyuelos, A. (2011). Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 157-186.
- Bairrão, J. (2001). *The impact of pre-school and family socialization settings on child's development*. Ponencia presentada en Congreso Europeo de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, Santiago de Compostela. Recuperado de http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0118
- Baleguer, I., Mestres, J. & Penn, H. (1991). *Calidad en los servicios para la infancia: un documento de estudio*. Bruselas: Comisión Europea.
- Banco Mundial (2017). The Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Recuperado 31 de marzo de 2019, de World Bank website: <http://www.worldbank.org/en/programs/sief-trust-fund/brief/the-classroom-assessment-scoring-system-class>
- Barros, A. R., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2006). Escala de avaliação do ambiente de creche: edição revista. En C. Machado (Ed.), *Actas da XI conferência internacional de avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 689-697). Braga: Psiquilibros.
- Barros, S., & Peixoto, C. (2011). *O sistema de cotação alternativo da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche: edição revista*. Presentado en VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos Lisboa, 25 a 27 de Julio de 2011, Lisboa.
- Becker, G. S. (1974). Crime and Punishment: An Economic Approach. En G. S. Becker & W. M. Landes (Eds.), *Essays in the Economics of Crime and Punishment* (pp. 1-54). New York: National Bureau of Economic Research. Recuperado de <http://www.nber.org/chapters/c3625>
- Benedetti, S. (2012, septiembre 14). *Carta a los autores* [Carta a Miguel Martínez].
- Börjck-Akesson, E., Kyriazopoulou, M., Giné, C., & Bartolo, P. (2017). *Herramienta de autorreflexión para entornos de educación inclusiva en la infancia temprana*. Bruselas: Agencia europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa.
- Boxall, M. (2002). *Nurture Groups in School: Principles and Practice*. Londres: Paul Chapman.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (2nd. ed.). Washington: NAEYC.

- Bredenkamp, S., & Copple, C. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8*, (3rd ed.). Washington: NAEYC.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* (1ª edición española: La ecología del desarrollo humano, 1987, Barcelona: Paidós). Cambridge, MA, EE. UU.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. En W. Kessen (Ed.), *History, theory, and methods (Vol. I de P. Mussen (Ed.), Handbook of Child Psychology* (pp. 357-414). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. (5th ed., Vol. 1, pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood. Nature and Nurture*. New York: Guilford.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Council of Australian Governments (COAG). (2008). *A national quality framework for early childhood education and care. A discussion paper*.
- Council of Australian Governments (COAG). (2009a). *Belonging, being and Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia*. Commonwealth of Australia.
- Council of Australian Governments (COAG). (2009b). *Investing in Early Years - A National Early Childhood Development Strategy*.
- Council of Australian Governments (COAG). (2009c). *National Partnership Agreement on the National Quality Agenda for Early Childhood Education and Care*.
- Comisión Europea. (2011). Comunicación «Educación y cuidados de la primera infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana». COM (2011) 66 final. Bruselas. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea. (2012). *Comunicación de la Comisión relativa a la aplicación de las normas de la Unión Europea en materia de ayudas estatales a las compensaciones concedidas por la prestación de servicios de interés económico general* (N.º (2012/C 8/02). Bruselas.
- Comisión Europea. (2013a). *Guide to the application of the European Union rules on state aid, public procurement and the internal market to services of general economic interest, and in particular to social services of general interest* (Commission Staff Working Document N° SWD (2013) 53 final/2). Bruselas.
- Comisión Europea. (2013b). *Objetivos de Barcelona - El desarrollo de los servicios de acogida de niños de corta edad en Europa en pro de un crecimiento sostenible e integrador*. (Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones N.º [SWD (2013) 192 final]). Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea. (2018a). *Propuesta de Recomendación al Consejo relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de buena calidad [SWD (2018) 173 final]*. Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0004.02/DOC_1&format=PDF
- Comisión Europea. (2018b). *Roadmap. Quality in Early Childhood Education and Care* (Nº Ares (2018)1505951-19/03/2018). Recuperado de Comisión Europea website: https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/initiative/1646/publication/196086/attachment/090166e5b958aa36_en
- Comisión Europea. (2018c). *Working document accompanying the document «Proposal for a Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems»* (Commission staff working document N.º SWD (2018) 173 final). Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0173&from=EN>
- Comisión Europea. (s.f). *Early childhood education and care*. [Página web]. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_en

- Community Child Care Co-operative (NSW). (2002). The selling out of children's services. *Rattler*, 64(Summer). Recuperado de <http://www.amedia.net.au/the-selling-out-of-childrens-services>
- Comunidades Europeas. (2007). *Manual sobre la transposición de la Directiva de servicios*. Recuperado de <http://www.mineco.gob.es/stfls/mineco/economia/enlaces/destacados/Docu2DS.pdf>
- Consejo Europeo. (2000). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa*. Recuperado de <http://www.hacienda.gob.es/Documentacion/Publico/SGPEDC/Estrategia%20de%20Lisboa.pdf>.
- Consejo Europeo. (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)* (N.º (2009/C 119/02)). Recuperado de Diario Oficial de la Unión Europea website: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ES:PDF>.
- Cradle snatcher. (2006, marzo 11). *The Sydney Morning Herald*. Recuperado de <https://www.smh.com.au/national/cradle-snatcher-20060311-gdn4rx.html>
- Cryer, D., Harms, T., & Riley, C. (2003). *All About The ECERS-R*. Lewisville: Kaplan.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M., & McLean, M. (2001). Characteristics and Consequences of Everyday Natural Learning Opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68-92. <https://doi.org/10.1177/027112140102100202>.
- ERS Institute. (s. f.). Recuperado 29 de marzo de 2019, de <https://www.ersi.info//scales.html>.
- Escudero, J. (1999). De la calidad total y otras calidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 77-84.
- Farrell, P., & Humphrey, N. (2009). Improving services for pupils with social, emotional and behaviour difficulties: responding to the challenge. *The International Journal of Emotional Education*, 1(1), 64-82.
- Frazer, H., & Marlier, E. (2014). *Investing in children: Breaking the cycle of disadvantage. A study of national policies* [Synthesis Report]. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11667&langId=en>.
- Friedman, S., & Amadeo, J. (2002). The child-care environment: Conceptualizations, assessments and issues. En S. Friedman & T. W. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span* (pp. 127-166). Washington: American Psychological Association.
- Ghedini, P., & Bondini, A. (2000). *La qualità negoziata : gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Azzano San Paolo, Bergamo: Junior.
- Göncü, A. (1999). Children's and Researchers' engagement in the world. In A. Göncü (Ed.), *Children's Engagement in the World* (pp. 3-24). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Göncü, A., Main, C., & Abel, B. (2009). Fairness in participation in preschool. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johanson (Eds.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy* (pp. 185-202). New York: Routledge.
- GTECPI, Grupo de Trabajo temático sobre Educación y Cuidados de la Primera Infancia. (2014). *Proposal for key principles of Quality Framework for Early Childhood Education and Care* [Informe del Grupo de Trabajo Temático]. Recuperado de http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- Hamre, B., Goffin, S., & Kraft-Sayne, M. (2009). *CLASS Implementation Guide*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Harms, T. (2009). Conducting a Realistic Self-Assessment with the Environment Rating Scales | ChildCareExchange.com. *Exchange*, 189, 10-12.
- Harms, T. (2010). Making long-lasting changes with the Environment Rating Scales. *Exchange*, 191, 12-15.

- Heckman, J., Grunewald, R., & Reynolds, A. (2006). The dollars and cents of investing Early: Cost-Benefit analysis in Early Care and Education. *Zero to Three*, July, 10-17.
- Hyson, M., Copple, C., & Jones, J. (2006). Early childhood development and education. En K. Renninger & I. Siegel (Eds.), *Handbook of Child Psychology (vol. 4): Child psychology in practice* (6th. ed., pp. 3-46). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Kagan, S., & Newman, M. (2000). Early care and education. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Early childhood intervention* (pp. 339-360). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. En Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós.
- Laevers, F. (1994). *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education*. Leuven: Leuven University Press.
- La Paro, K.M, Hamre, B.K. y Pianta, R.C. (2012). *CLASS Dimensions Overview*. Toddler. Paul H. Brookes Publishing.
- Laevers, F. (2005). *SiCs (Ziko). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process Oriented Self-evaluation Instrument*. Lovaina: Research Centre for Experiential Education. Leuven University.
- Lamb, M. (2007). Multiple attachments. In J. Oates (Ed.), *Multiple attachments* (pp. 8-9). Milton Keynes: Open University.
- Lamb, M. & Ahnert, L. (2006). Nonparental Childcare: Context, Concepts, Correlates and Consequences. In K. Renninger & I. Siegel (Eds.), *Child psychology in practice* (6th. ed., pp. 950-1016). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Larrea, I., López de Arana, E., Muela, A., Barandiarán, A., & Vitoria, J. (2011). Clima escolar y bienestar del niño de 0 a 3 años. En J. M. Román, M. A. Carbonero, & J. Valdivieso (Eds.), *Educación, aprendizaje y desarrollo de una sociedad multicultural* (pp. 2837-2846). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lera, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de educación*, 343, 301-323.
- López, M. (2018). La educación como derecho fundamental y como «servicio público» en España. En I. González (Ed.), *Servicios de interés general y protección de los usuarios: Educación, sanidad, servicios sociales, vivienda, energía, transportes y comunicaciones electrónicas* (pp. 109-129). Madrid: Dykinson.
- Maíllo, J. (2005). *Servicios de Interés General y artículo 86 del Tratado CE: una visión evolutiva*. (Documento de trabajo nº 1). Madrid: Instituto de Estudios Superiores Europeos, Centro de Política de la Competencia, Universidad San Pablo CEU.
- Martín, E., & Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones del profesorado. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- Martínez Rizo, F. (2006). Una mirada técnico-pedagógica acerca de las evaluaciones de calidad educativa. En AA.VV., *Evaluar las evaluaciones* (pp. 133-146). Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Mascarenhas, M. P., Pinto, A. I., & Bairrão, J. (2004). O Registro de Envolvimento de Grupo. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, X, 208-215. Braga: Universidade de Minho.
- McWilliam, R. A., & Casey, A. M. (2008). *Engagement of Every Child in the Preschool Classroom*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd. ed., pp. 229-254). New York: McMillan.
- Mead, M. (1954). Research on primitive children. In L. Carmichael (Ed.). *Manual of child psychology* (2nd. ed., pp. 735-780). Nueva York: Wiley.
- Moss, P. (2007). *Working with uncertainty: developing a work force for a democratic, inclusive and integrated early childhood service*. Paper presented at National Child Care Conference, Halifax, Canadá.
- Moss, P. (2009). *There Are Alternatives! Markets and Democratic Experimentalism in Early Childhood Education and Care. Working Papers in Early Childhood Development, Number 53*. La Haya: Bernard van Leer Foundation. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?q=Peter+Moss&id=ED522533>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1998). *Accreditation Criteria and Procedures - Summary of a position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington: NAEYC.
- National Institute on Child Health and Development (NICHD). (2006). *The positive caregiving checklist. The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 41/2 Years*. Recuperado de https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf.
- NAEYC. (2008). *Overview of the NAEYC Early Childhood Program Standards*. National Association for the Education of Young Children.
- O'Brien, M. (2001). Inclusive child care for infants and toddlers. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: focus on change* (pp. 229-251). Baltimore: Paul H. Brookes.
- OCDE. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. París: OCDE.
- OCDE. (2007). *Education at a glance*. París: OCDE.
- OCDE. (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. París: OCDE.
- Odom, S. L., & Bailey, D. B. (2001). Inclusive preschool programs: classroom ecology and child outcomes. En M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: focus on change* (pp. 253-271). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Odom, S. L., Vitzum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S. R., Hanson, M. J., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological system perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 17-49.
- OMS (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Nueva York: OMS.
- Paricio Rallo, E. (2013). El concepto europeo de servicio de interés general y los servicios municipales. *Cuadernos de derecho local*, 32, 103-116.
- Penn, H., Burton, V., Lloyd, E., Potter, S., Sayeed, Z., & Mugform, M. (2006). *What is known about the long-term economic impact of centre-based early childhood interventions?* Londres: EPPI-Centre, Social Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Maher Ridley, S. (2001). Child Care Quality and Children's Engagement. *Early Education and Development*, 12(2), 209-224. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1202_3
- Red europea de atención a la infancia de la Comisión Europea. (1996). *Objetivos de calidad en los servicios infantiles: propuestas para un programa de acción de diez años*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Ridley, S., McWilliam, R. A., & Oates, C. (2001). Observed Engagement as an Indicator of Child Care Program Quality. *Early Education & Development*, 11(2), 133-146.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendizajes de pensamiento*. Barcelona: Paidós.

- Rogoff, B. (2012). Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 233-252.
- Sánchez-Cuenca, I. (2004). *Teoría de juegos*. En *Cuadernos Metodológicos*, vol. 34 (2ª edición 2009). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sánchez-Cuenca, I. (2004). *Teoría de juegos* (Cuadernos metodológicos N.º 34). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Scarr, S. (1998) American child care today. *American Psychologist*, 53, 95–109.
- Sentencia del Tribunal de Justicia Europeo C-318/05*, Comisión/Alemania, Rec.2007, p. I-6957, apartado 68.
- Serrano, A. M., Pereira, A. P., & Carvalho, M. (2003). Oportunidades de aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida. Família e comunidade. *Psicología*, XVII, 1, 65-80.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington DC: National Academy Press.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2001). From Neurons to Neighbourhood. The Science of Early Childhood Development – An Introduction. *Zero to Three*, (april/may), 4-7.
- Stuhlman, M. W., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2010). *A Practitioner's Guide to Conducting Classroom Observations: What the Research Tells Us About Choosing and Using Observational Systems to Assess and Improve Teacher Effectiveness (Part 4: How to use observation classroom most effectively* (N.º 4 de 5). Charlottesville, VA, EE. UU.
- Sumison, J. (2006). The corporatization of Australian childcare: Towards an ethical audit and research agenda. *Journal of Early Childhood Research*, 4(2), 99-120.
- Super, C. & Harkness, S. (2002). The environment as culture in developmental research. En S. Friedman & T. W. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span* (pp. 279-323). Washington: American Psychological Association.
- Tiana, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En E. Martín & F. Martínez Rizo (Eds.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 17-26). Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Tietze, W. (1987). A structural model for the evaluation of preschool effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(2), 133-153.
- Tietze, W., Bairrão, J., Palacios, J., & Wetzal, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2), 447-475.
- Unión Europea. (2017). *Pilar europeo de derechos sociales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_es.pdf
- Unión Europea. (2018). UNESCO (2018). Reunión Mundial sobre Educación. Declaración de Bruselas. Bruselas: UNESCO *Education and Training 2020: Working Groups Mandates 2019-2020*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et2020_mandates_2018-2020_final.pdf.
- Zhao, Y. (2019). Side effects in education: Winners and losers in school voucher programs. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 63-66.



La idea de calidad en la etapa infantil es desde hace años un debate recurrente en España y se desenvuelve dentro de unos parámetros muy desligados de los que definen este debate fuera de nuestras fronteras. A la vez, los pocos estudios comparativos que existen muestran con claridad que la calidad de esta etapa educativa es claramente menor que la de otros países. Existe sobre este tema un tratamiento excesivamente académico y de anticipación de aprendizajes, que deja de lado elementos esenciales para la primera infancia como el juego, la autorregulación, las habilidades sociales, la curiosidad y el deseo natural de experimentar, la necesidad de abordajes manipulativos, etc. Tras el trabajo inicial en la década de los 90, coordinado por Peter Moss e Irene Balaguer, en la última década se ha reactivado, y en la actualidad se avanza con claridad hacia la definición de un marco común europeo para defender esta calidad.

Este libro revisa el proceso y algunas experiencias internacionales clave que ofrecen fórmulas para llevar a cabo estos procesos de evaluación. Estas experiencias se analizan en cuanto a los instrumentos e indicadores que utilizan, y los procesos de evaluación que ponen en marcha.