



Doctorado en Educación

Tesis Doctoral

**Hacia una escuela infantil de calidad.  
Estudio de los factores asociados a Centros de Educación  
y Atención a la Primera Infancia (EAPI)**

Estudio presentado para optar al grado de Doctora en Educación

por

**Rocío García Peinado**

Director:

Dr. F. Javier Murillo

2018

Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

A Javier y Roberto, mis compañeros de vida.

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral es fruto de años de intenso trabajo, de momentos de deleite y de otros, menos numerosos, de agotamiento; de incontables horas de soledad y de tantas otras compartidas con personas relevantes en mi vida que me apoyaron y animaron a lo largo del camino. A todas ellas quiero agradecer su comprensión y su aliento.

Los más importantes, a mi hijo Javier y a Roberto sin cuyo apoyo, paciencia y amor sin límites no se hubiera llevado a cabo esta empresa. A partir de este momento, todo el tiempo es nuestro de nuevo.

A mi familia, por su cariño, mi madre, hermanos, cuñadas, sobrinos y los pequeños que se han incorporado hace poco a nuestras vidas: Diego, Claudia, Miguel, Noa y Carmen. A Max y Zar.

A Javier Murillo, director de esta tesis doctoral, por darme la oportunidad de iniciar este camino y facilitar su realización.

Agradecer a todos mis amigos el apoyo recibido, que ha sido crucial para la realización de este trabajo. A todos aquellos que, aunque no nombre saben que les llevo siempre conmigo.

A los compañeros y compañeras del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE).

Agradezco a los niños y niñas y a las comunidades educativas donde se ha realizado esta investigación, por su cálida acogida y voluntad de compartir conmigo su tiempo, experiencias y emociones.

Y, por último, quiero expresar mi enorme cariño y gratitud a mis compañeras y sobre todo amigas de la E.I. Bärbel Inhelder, por su gran profesionalidad y amistad de muchos años y, sobre todo, más allá de su profesionalidad, por su trabajo vocacional. A los niños y niñas de mi Escuela, que durante tantos años me han enseñado sobre la infancia, la educación y la vida. A ellos, que son los protagonistas principales de esta historia, les dedico este trabajo.

## RESUMEN

Los CEIP de calidad son comunidades que han evolucionado con el tiempo y que comparten valores, creencias e historias que les unen como miembros de una comunidad educativa. El trabajo en estos centros es cada vez más complejo y exigente en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para apoyar a los niños en su desarrollo. En esta investigación hemos visto como nos enfrentamos a dos diferentes modelos y enfoques de la educación infantil y de la realidad de las escuelas, siendo el objetivo de la misma comprender la Calidad en los centros de Educación y Atención a la Primera Infancia (EAIP).

En el abordaje del marco teórico se han expuesto las razones que justifican el planteamiento epistemológico y las opciones educativas e ideológicas que guían el objeto de estudio, siendo conscientes, de que en la elección del enfoque de la investigación y de cómo se definen los problemas del estudio en relación a la calidad en centros EAPI, subyacen distintas racionalidades que dotarán de sentido a esta investigación. Esto no es ajeno a la concepción de la escuela, la enseñanza, el currículum y la profesión docente, y a la relación que se establece con la calidad, la equidad y la justicia social.

Después se presenta a los cuatro centros EAPI de esta investigación y se da a conocer la identidad propia de cada uno de ellos. Comienza con una primera descripción general de la historia y la cultura de cada institución escolar, poniendo especial énfasis en factores vinculados a la gestión, la participación, la diversidad, el clima escolar y los procesos de cada uno de los centros. Con posterioridad, se acerca a su proyecto educativo, a sus estrategias pedagógicas y a su metodología. Por último, se aborda el contexto y entorno social del alumno que marcan significativamente la vida de cada centro.

Se realiza la aproximación al tema desde un enfoque cualitativo que pueda recoger la perspectiva de los múltiples actores educativos (docentes, dirección, familias y estudiantes) implicados en la vida de un centro. Esto nos acerca a comprender la realidad escolar cotidiana más que a su evaluación. Al seguir una perspectiva metodológica cualitativa se pretende comprender la experiencia, los factores que inciden en el fenómeno educativo, considerando que la realidad se construye por los individuos en interacción con su mundo social. Además, para la realización de esta investigación hemos optado por un diseño de estudio de casos, donde el sistema acotado es el centro y la cuestión es cómo los centros integran en su funcionamiento la calidad en la enseñanza de los niños pequeños. Comprender cada uno de los casos individuales, permite entender mejor el centro EAPI en

su conjunto. La identificación de las prácticas de calidad es posible mediante el estudio de varios casos.

Los resultados obtenidos permiten comprender la situación de la Calidad en los Centros de Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI). Todo ello con la finalidad última de aportar informaciones útiles, pertinentes para la toma de decisiones por parte de responsables políticos y administrativos, directivos y docentes que desemboquen en una mayor calidad de los centros EAPI.

Palabras clave: Educación infantil, calidad, escuela infantil, EAPI.

# ÍNDICE GENERAL

<b>Índice figuras</b> .....	<b>17</b>
<b>Índice de tablas</b> .....	<b>18</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>19</b>
<b>Capítulo 1. LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA</b> .....	<b>27</b>
1.1. La Infancia.....	28
1.2. La Educación y Atención para la Primera Infancia (EAPI).....	35
<b>Capítulo 2. CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA (EAPI)</b> .....	<b>53</b>
2.1. El interés actual por la calidad en educación .....	54
2.2. Revisión de la EAPI de calidad a nivel internacional .....	55
2.3. Nociones de calidad en EAPI.....	63
2.4. Educación de calidad como concepto dinámico.....	64
2.5. Retos para la construcción de una definición de calidad.....	65
2.6. Definiendo la calidad en EAPI. El concepto de calidad en EAPI.....	68
<b>Capítulo 3. PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA (EAPI)</b> .....	<b>77</b>
3.1. Importancia de la EAPI como agente socializador y previsor de riesgo social .....	78
3.2. Equidad y EAPI de calidad .....	81
3.3. Eficacia de las experiencias EAPI de calidad .....	82
3.4. Efectos de los programas EAPI de calidad .....	87
3.5. Algunas experiencias y programas innovadores y de calidad en EAPI.....	91
3.6. Evaluación de los programas EAPI de calidad.....	98
<b>Capítulo 4. CALIDAD EN CENTROS EAPI</b> .....	<b>101</b>
4.1. La calidad en los centros educativos .....	102
4.2. Investigación sobre calidad en centros EAPI .....	103
4.3. Definición de calidad en centros EAPI para esta investigación .....	112
4.4. Características de centros EAPI de calidad.....	113
4.5. Investigación sobre factores de calidad en centros EAPI.....	114
4.6. Factores de calidad en centros EAPI.....	118
4.7. Relación entre distintos factores de calidad.....	127
4.8. Los efectos específicos de la calidad estructural y de contexto .....	128
4.9. Propuesta de factores de calidad .....	130

<b>Capítulo 5. LA EDUCACIÓN Y LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA.....</b>	<b>137</b>
5.1. Realidad de la infancia en España.....	138
5.2. El estado de la Educación Infantil en España .....	141
5.3. Voluntad y compromiso político con la Educación Infantil .....	145
5.4. Normativa y regulación de los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP).....	146
5.5. Las competencias básicas en la Educación Infantil.....	150
5.6. El currículo de Educación Infantil: áreas, objetivos, currículo, ratio y recursos .....	152
5.7. Los profesionales de Educación Infantil.....	156
5.8. Participación de las familias .....	157
5.9. Implicaciones y repercusiones.....	159
<b>Capítulo 6. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA .....</b>	<b>163</b>
6.1. Objetivos .....	164
6.2. Metodología.....	164
<b>Capítulo 7. CENTRADOS EN LA CALIDAD.....</b>	<b>179</b>
7.1. CEIP Poesía. Creciendo en la corresponsabilidad.....	180
7.2. CEIP Aventura. ¿Podemos investigar? .....	200
<b>Capítulo 8. EN EL CAMINO DE LA CALIDAD.....</b>	<b>227</b>
8.1. CEIP Arcoíris. El cole de mi padre y de mi abuelo .....	227
8.2. CEIP Esperanza. Nadie se queda atrás .....	245
<b>Capítulo 9. VISIÓN PANORÁMICA DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>261</b>
9.1. Resultados de la dimensión centro educativo .....	263
9.2. Resultados de la dimensión proyecto educativo / Estrategia pedagógica. Aprender a pensar, pensar para aprender.....	338
9.3. Resultados de la dimensión entorno escolar y condicionantes sociales para el desarrollo de la calidad.....	407
9.4. Resumen .....	425
<b>Capítulo 10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>473</b>
10.1. Discusión.....	474
10.2. Aportaciones.....	482
10.3. Fortalezas y limitaciones .....	492
10.4. Futuras investigaciones .....	493
10.5. A modo de cierre.....	494
<b>Referencias .....</b>	<b>496</b>

## ÍNDICE ANALÍTICO

<b>Índice figuras</b> .....	<b>17</b>
<b>Índice de tablas</b> .....	<b>18</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>19</b>
<b>Capítulo 1. LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA</b> .....	<b>27</b>
1.1. La Infancia.....	28
1.2. La Educación y Atención para la Primera Infancia (EAPI).....	35
<b>Capítulo 2. CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA (EAPI)</b> .....	<b>53</b>
2.1. El interés actual por la calidad en educación .....	54
2.2. Revisión de la EAPI de calidad a nivel internacional .....	55
2.3. Nociones de calidad en EAPI.....	63
2.4. Educación de calidad como concepto dinámico.....	64
2.5. Retos para la construcción de una definición de calidad.....	65
2.6. Definiendo la calidad en EAPI. El concepto de calidad en EAPI.....	68
<b>Capítulo 3. PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA (EAPI)</b> .....	<b>77</b>
3.1. Importancia de la EAPI como agente socializador y previsor de riesgo social .....	78
3.2. Equidad y EAPI de calidad .....	81
3.3. Eficacia de las experiencias EAPI de calidad .....	82
3.4. Efectos de los programas EAPI de calidad .....	87
3.5. Algunas experiencias y programas innovadores y de calidad en EAPI.....	91
3.6. Evaluación de los programas EAPI de calidad.....	98
<b>Capítulo 4. CALIDAD EN CENTROS EAPI</b> .....	<b>101</b>



4.1. La calidad en los centros educativos .....	102
4.2. Investigación sobre calidad en centros EAPI.....	103
4.2.1. Línea filosófica .....	105
4.2.2. Línea de la medida de la calidad.....	108
4.2.3. El discurso de la calidad de los centros EAPI en el nuevo milenio .....	108
a) La calidad de los centros EAPI como diferencia demostrable .....	109
b) La calidad de los centros EAPI como concepto relativo, de perspectiva, construida a nivel local y compleja.....	109
c) La calidad de los centros EAPI como experiencia de vida de los niños.....	110
d) La calidad de los centros EAPI como un derecho de los niños.....	110
e) La calidad de los centros EAPI para quién (cuestionamiento post-estructural) .....	111
f) Los discursos de calidad de los centros EAPI en las tendencias demográficas.....	111
g) La calidad de los centros EAPI en el discurso de la política social....	111
h) La calidad de los centros EAPI y la investigación neurológica.....	112
4.3. Definición de calidad en centros EAPI para esta investigación.....	112
4.4. Características de centros EAPI de calidad .....	113
4.5. Investigación sobre factores de calidad en centros EAPI .....	114
4.5.1. Los que tienen en cuenta diferentes aspectos de los centros EAPI .....	116
4.5.2. Los que miden las interacciones entre los profesores y los niños.....	116
4.5.3. Los que se tienen como base para la mejora de la calidad del cuidado infantil.....	117
4.5.4. Los que se utilizan para la evaluación formativa de los programas en los que se está intentando mejorar su calidad.....	117
4.5.5. Los que usan las observaciones en el aula para supervisar o rendir cuentas en lugar de o como complemento a las medidas de los resultados de los niños.....	118
4.5.6. Los que son útiles para la investigación .....	118
4.6. Factores de calidad en centros EAPI.....	118
4.7. Relación entre distintos factores de calidad.....	127
4.8. Los efectos específicos de la calidad estructural y de contexto .....	128
4.9. Propuesta de factores de calidad .....	130
4.9.1. ¿Quiénes son las partes interesadas en un programa de calidad? .....	131
4.9.2. ¿Quiénes son los beneficiarios que perciben la calidad? .....	132
4.9.3. ¿Qué se toma como indicadores de la calidad?.....	132

## **Capítulo 5. LA EDUCACIÓN Y LOS CENTROS DE EDUCACIÓN**

<b>INFANTIL EN ESPAÑA.....</b>	<b>137</b>
5.1. Realidad de la infancia en España.....	138
5.2. El estado de la Educación Infantil en España .....	141
5.2.1. La Educación Infantil en España: repaso histórico .....	141

5.2.2. La Educación Infantil en España en el momento actual.....	143
5.3. Voluntad y compromiso político con la Educación Infantil.....	145
5.4. Normativa y regulación de los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) .....	146
5.5. Las competencias básicas en la Educación Infantil.....	150
5.6. El currículo de Educación Infantil: áreas, objetivos, currículo, ratio y recursos.....	152
5.7. Los profesionales de Educación Infantil .....	156
5.8. Participación de las familias .....	157
5.9. Implicaciones y repercusiones .....	159
<b>Capítulo 6. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....</b>	<b>163</b>
6.1. Objetivos.....	164
6.1.1. Objetivo General .....	164
6.1.2. Objetivos específicos.....	164
6.2. Metodología.....	164
6.2.1. Enfoque.....	165
6.2.2. Centros.....	166
6.2.3. Categorías de análisis .....	168
6.2.4. Participantes.....	169
6.2.5. Instrumentos.....	172
6.2.6. Recogida de datos.....	173
6.2.7. Análisis de datos .....	174
6.2.8. Procedimientos para garantizar la calidad de los resultados .....	176
6.2.9. Consideraciones éticas .....	177
<b>Capítulo 7. CENTRADOS EN LA CALIDAD.....</b>	<b>179</b>
7.1. CEIP Poesía. Creciendo en la corresponsabilidad .....	180
7.1.1. Presionamos... Construimos .....	181
7.1.2. Arrimando el hombro .....	182
7.1.3. Yo participo, tú participas, todos participamos.....	186
7.1.4. Decisiones de todos, para todos .....	189
7.1.5. El Proyecto Educativo.....	190
7.1.6. Te invito a mi clase ¿te vienes? .....	195
7.1.7. Viviendo la diferencia .....	198
7.2. CEIP Aventura. ¿Podemos investigar? .....	200
7.2.1. Despegando.....	202
7.2.2. Educar sin libros, otra forma de enseñar es posible.....	205
7.2.3. Uno, dos, tres...Proyectando .....	207
7.2.4. ¿Quieres conocer nuestros rincones? .....	209
7.2.5. Vamos a ser piratas y te lo contamos .....	210
7.2.6. El Equipo se reúne.....	212
7.2.7. ...Y trabaja.....	213
7.2.8. Dialogamos y nos respetamos.....	214
7.2.9. Y las familias ¿qué piensan?.....	215
7.2.10. Mucha naturalidad .....	217

7.2.11. Tenemos recursos.....	219
7.2.12. ¿Trabajamos juntos?.....	220
7.2.13. Participando en familia.....	221
7.2.14. Nos gusta emocionarnos ¿y qué?.....	222
7.2.15. ¿Nos miramos?.....	224
<b>Capítulo 8. EN EL CAMINO DE LA CALIDAD.....</b>	<b>227</b>
8.1. CEIP Arcoíris. El cole de mi padre y de mi abuelo.....	227
8.1.1. Te presento nuestro cole.....	228
8.1.2. Los docentes.....	229
8.1.3. La organización de abajo-arriba.....	231
8.1.4. Así se vive la diversidad.....	232
8.1.5. ¿Qué nos hace diferentes?.....	232
8.1.6. Metodología en las aulas de infantil.....	234
8.1.7. Así trabajamos en equipo.....	237
8.1.8. El equipo directivo.....	238
8.1.10. La casita de chocolate.....	242
8.1.11. Nuestras emociones.....	243
8.1.12. Participación de las familias.....	244
8.2. CEIP Esperanza. Nadie se queda atrás.....	245
8.2.1. Cambios y avatares.....	245
8.2.2. Intercultural e integradora.....	248
8.2.3. Trabajar por proyectos.....	251
8.2.4. Día a día en el cole.....	252
8.2.5. ¿Cómo se resuelven los conflictos?.....	253
8.2.6. Y lo emocional, lo afectivo.....	254
8.2.7. El equipo del centro.....	255
<b>Capítulo 9. VISIÓN PANORÁMICA DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>261</b>
9.1. Resultados de la dimensión centro educativo.....	263
9.1.1. Valores, normas y señas de identidad.....	263
a) Centros de calidad.....	264
b) Centros de baja calidad.....	267
c) Visión global.....	268
9.1.2. Participación.....	269
a) CEIP de calidad.....	269
b) CEIP de baja calidad.....	273
c) Visión global.....	276
9.1.3. Recursos materiales y humanos.....	277
a) CEIP de calidad.....	277
b) CEIP de baja calidad.....	280
c) Visión global.....	281
9.1.4. Espacios y tiempos.....	281
a) CEIP de calidad.....	281
b) CEIP de baja calidad.....	283
c) Visión global.....	284
9.1.5. Gestión y toma de decisiones.....	284
a) CEIP de calidad.....	285
b) CEIP de baja calidad.....	289
c) Visión global.....	292

9.1.6. Coordinación en el centro .....	293
a) CEIP de calidad.....	293
b) CEIP de baja calidad .....	295
c) Visión global .....	296
9.1.7. Clima del centro .....	297
a) CEIP de calidad.....	297
b) CEIP de baja calidad .....	299
c) Visión global .....	300
9.1.8. Resolución de conflictos / cumplimiento de las normas .....	300
a) CEIP de calidad.....	301
b) CEIP de baja calidad .....	305
c) Visión global .....	307
9.1.9. Comunidad Educativa.....	308
9.1.9.1. Profesorado.....	308
a) CEIP de calidad.....	308
b) CEIP de baja calidad .....	320
c) Visión global .....	323
9.1.9.2. Equipo directivo y liderazgo .....	325
a) CEIP de calidad.....	325
b) CEIP de baja calidad .....	328
c) Visión global .....	328
9.1.9.3. Niños y niñas .....	329
a) CEIP de calidad.....	329
b) CEIP de baja calidad .....	333
c) Visión global .....	333
9.1.9.4. Familias.....	334
a) CEIP de calidad.....	334
b) CEIP de baja calidad .....	337
c) Visión global .....	338
9.2. Resultados de la dimensión proyecto educativo / Estrategia pedagógica. Aprender a pensar, pensar para aprender.....	338
9.2.1. Estrategia metodológica .....	339
a) CEIP de calidad.....	339
b) CEIP de baja calidad .....	351
c) Visión global .....	357
9.2.2. Estrategia/Propuesta pedagógica .....	358
a) CEIP de calidad.....	359
b) CEIP de baja calidad .....	368
c) Visión global .....	370
9.2.3. Aprendizaje y estilo pedagógico.....	372
a) CEIP de calidad.....	372
b) CEIP de baja calidad .....	380
c) Visión global .....	384
9.2.4. Evaluación .....	385
a) CEIP de calidad.....	385
b) CEIP de baja calidad .....	387
c) Visión global .....	388
9.2.5. Desarrollo emocional.....	388
a) CEIP de calidad.....	389
b) CEIP de baja calidad .....	396
c) Visión global .....	396
9.2.6. Autonomía.....	396

a) CEIP de calidad .....	397
b) CEIP de baja calidad .....	398
c) Visión general .....	398
9.2.7. La inclusión de la diversidad. El paradigma de la diversidad.....	399
a) CEIP de calidad .....	399
b) CEIP de baja calidad .....	404
c) Visión global.....	406
9.3. Resultados de la dimensión entorno escolar y condicionantes sociales para el desarrollo de la calidad.....	407
9.3.1. Los condicionantes y obstáculos .....	407
a) Visión global.....	419
9.3.2. El entorno social del niño .....	420
a) Visión global.....	424
9.4. Resumen .....	425
<b>Capítulo 10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>473</b>
10.1. Discusión.....	474
10.2. Aportaciones.....	482
10.2.1. Aportaciones para la Administración .....	482
10.2.2. Aportaciones para las escuelas.....	484
10.2.3. Aportaciones para los profesores y profesoras .....	487
10.2.4. Aportaciones para los equipos directivos.....	490
10.2.5. Aportaciones para las familias.....	491
10.2.6. Aportaciones para los centros de formación.....	492
10.3. Fortalezas y limitaciones .....	492
10.4. Futuras investigaciones .....	493
10.5. A modo de cierre.....	494
<b>Referencias .....</b>	<b>496</b>

## Índice figuras

Figura 1. Partes interesadas en un centro de calidad	130
Figura 2. Beneficiarios de un centro EAPI de calidad	130
Figura 3. Dimensiones, categorías principales y subcategorías de apoyo que surgieron a través del análisis cruzado de los datos	261
Figura 4. Resultados de la dimensión–Centro Educativo	262
Figura 5. Categoría de análisis –Valores, normas y señas de identidad	263
Figura 6. Categoría de análisis –Participación	268
Figura 7. Categoría de análisis –Recursos y ratios	277
Figura 8. Categoría de análisis –Espacios y tiempos	281
Figura 9. Categoría de análisis –Gestión y toma de decisiones	285
Figura 10. Categoría de análisis –Coordinación	294
Figura 11. Categoría de análisis –Clima del centro	298
Figura 12. Categoría de análisis –Resolución de conflictos	301
Figura 13. Categoría de análisis –Comunidad Educativa	309
Figura 14. Resultados de la dimensión Proyecto Educativo	340
Figura 15. Categoría de análisis –Estrategia metodológica	341
Figura 16. Categoría de análisis –Estrategia/propuesta pedagógica	361
Figura 17. Categoría de análisis –Aprendizaje y estilo pedagógico	375
Figura 18. Categoría de análisis –Evaluación	388
Figura 19. Categoría de análisis –Desarrollo emocional	392
Figura 20. Categoría de análisis –Autonomía	400
Figura 21. Categoría de análisis –Diversidad	402
Figura 22. Resultados de la dimensión -Entorno escolar y condicionantes sociales	411

## Índice de tablas

Tabla 1. Marco de calidad a partir de los modelos de Woodhead, Goodfellow, Dahlberg, Moss y Pence, OCDE, Karoly, Reardon y Cho	122
Tabla 2. Relaciones entre los ámbitos de educación y las competencias básicas	149
Tabla 3. Contenidos y criterios de evaluación en el Currículo de Educación Infantil	152
Tabla 4. Criterios de selección de los participantes en la investigación	168
Tabla 5. Codificación de centros y participantes	169
Tabla 6. Diseño y fases de la investigación	172
Tabla 7. Resumen de factores resultantes para el desarrollo de los centros AEPI de calidad	454

## INTRODUCCIÓN

Un buen sistema para conocer el nivel de cultura y de democracia de un país puede ser -creo- el observar la calidad de sus escuelas infantiles; la atención, los recursos, el amor que una sociedad dedica a sus niños más pequeños indican cómo es de grande para esa sociedad la preocupación por su propio futuro, cuántos derechos reconoce a los ciudadanos de las futuras generaciones. (Tonucci, 1997, p.5)

La primera infancia es un momento clave para influir en el futuro de los niños<sup>1</sup>. El aprendizaje y la educación no comienzan con la escolaridad obligatoria sino con el nacimiento. Las buenas experiencias de programas de calidad en esta etapa han demostrado que provocan una mejora en la evolución neuronal, intelectual, emocional y social de los niños. Lo que evidencia que hacer las cosas bien desde el principio es esencial para contribuir a los buenos resultados a largo plazo.

---

<sup>1</sup> Con respecto al uso del género femenino o masculino, el criterio básico de cualquier lengua es economía y simplificación. Obtener la máxima comunicación con el menor esfuerzo posible. A lo largo de los últimos años se ha venido rebatiendo la actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina. Por tanto, el uso de la palabra “maestros” o “niños” en género masculino no es síntoma de un uso sexista del lenguaje sino de la búsqueda de la simplicidad, por lo que al igual que el término “maestro”, al mencionar a los niños y niñas se ha optado por el uso masculino.

Para los académicos de la Lengua, «la actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas». Este es el motivo por el que la Academia considera que «deben de evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos.

“Por suerte creo que estoy fuera de los géneros. Y eso es el resultado de muchos años de trabajo en que fui descubriendo que lo mío era una síntesis de diferentes géneros. Una tentativa de síntesis para recuperar la unidad perdida del lenguaje humano.”  
Eduardo Galeano.



Es necesario, llegar a conseguir que todos los niños encuentren la igualdad de buenas oportunidades, porque el avance de la infancia en un entorno adecuado, con políticas educativas de integración y socialización puede suponer el medio eficaz para el progreso de los hombres y mujeres en una sociedad equitativa, equilibrada y poco conflictiva.

De acuerdo con Martin Woodhead (1996), el trato que dan los gobiernos, las administraciones y la sociedad a la infancia es un indicador del grado de calidad de vida, del progreso, de la cultura y de la sensibilidad social. Por ello, es mediante el respeto a la atención y la educación de los niños, como una sociedad construye y reconstruye la comunidad y la economía, vela por la prolongación de la tradición entre las generaciones y hace posible el crecimiento, la mejora y la transformación. Con estas palabras Woodhead nos pone en jaque ante la importancia del bienestar de la infancia y cómo esto se ha convertido en una preocupación para la sociedad actual; aunque, este bienestar se ha traducido en una prioridad para los gobernantes desde fechas muy recientes. Ante esto, se plantea la preocupación de cómo conseguir avanzar afrontando los retos que surgen para la infancia actualmente.

Alan Prout (2005), por su parte, destaca que la infancia se produce dentro de un cúmulo de vínculos, donde la existencia de los niños en los contextos dentro de su familia y la comunidad, es diversa y cambiante.

Las investigaciones relacionadas con la infancia demuestran que, aunque la familia es el primordial agente inicial de influencia en la vida del niño, también la calidad y la estabilidad de las interacciones que reciban los niños, fuera del marco familiar, tendrán importantes efectos. La calidad en la atención de la infancia será esencial en términos de experiencias cotidianas de los niños, en su evolución escolar y más tarde en sus interacciones sociales. Los resultados de diversos estudios longitudinales vienen a confirmar que el cuidado infantil de calidad tiene efectos positivos en diversas áreas, por ejemplo, en el desarrollo cognitivo, mejores habilidades de comunicación, tanto comprensiva como expresiva, pensamiento lógico matemático, comunicación y desarrollo emocional y social.

En la actualidad las sociedades se alejan cada vez más de las nociones tradicionales del cuidado de los niños, dirigiéndose en algunos casos, hacia metas más ambiciosas en su desarrollo. La Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI)<sup>2</sup> se está convirtiendo en

---

<sup>2</sup> Dada la multiplicidad de nombres que adquieren tanto el nivel educativo como los centros de carácter educativo que atienden a los niños antes de su escolarización en educación primaria (Educación Inicial, Infantil, Pre-primaria, Pre-escolar, Jardines de Infancia, etc.), se ha optado por la utilización de Centros de Educación y Atención a la Primera Infancia (en adelante centros EAPI) en un esfuerzo de utilizar una terminología internacional. Tanto la OCDE como especialmente la UNESCO están optando por este término que es la traducción de Early Childhood Education and Care (ECCE). La expresión educación y atención a la primera infancia hace referencia aquí a la oferta educativa autorizada por el estado y financiada con fondos públicos, destinada a niños y niñas que no han alcanzado la edad de escolarización obligatoria.

una prioridad política en el ámbito internacional y un cada vez mayor número de investigadores reconoce que ofrece una amplia variedad de beneficios sociales y económicos relacionados con la calidad de esta, por ejemplo: mejores resultados en el bienestar infantil, el aprendizaje como base para el aprendizaje permanente, resultados más equitativos, la reducción de la pobreza, la disminución de la conflictividad social de los niños bien atendidos en edades posteriores y el aumento de la movilidad social intergeneracional.

Las definiciones de calidad difieren entre los países y los grupos de interés en función de creencias, valores, regiones, contextos socio-económicos de cada país y las distintas necesidades de las comunidades. Por ello, las definiciones deben ser tomadas con cautela y sensibilidad al comparar las distintas prácticas que entre sí nos podemos encontrar.

La percepción del aprendizaje para toda la vida se ha convertido en fundamental y en los currículos de educación infantil se depositan gran parte de las esperanzas de cumplir con dicha expectativa. Al plantearnos metas educativas y pedagógicas para la primera infancia es fácil que se vean afectadas por ideas y creencias arraigadas en nuestra cultura que son difíciles de cambiar.

Nuestros objetivos referidos a la educación para la infancia se suelen enmarcar en términos de participación, equidad, colaboración, donde los estudiantes puedan tener la oportunidad de participar como protagonistas activos en la formación de calidad sin importar sus circunstancias. Donde la “calidad” y el “logro” educativo puedan interpretarse de una manera muy amplia, y la eficacia educativa pueda ser medida en relación con los resultados académicos, el ajuste social o con la disposición para el aprendizaje.

La calidad de la EAPI es importante no solo por cómo afecta a la existencia diaria y a las experiencias de los niños, sino porque estos beneficios solo se producen si la EAPI es de alta calidad. La investigación nos demuestra que el impacto producido en los niños a nivel cognitivo, social y conductual puede variar ampliamente según las diferentes prácticas de la EAPI. Los entornos EAPI de calidad son especialmente importantes para los niños de entornos desfavorecidos, ya que ayudan a disminuir los efectos de la desventaja social (Sylva et al., 2004). Si se pretende que la educación sirva para romper marcos de desventaja serán necesarias, por tanto, buenas herramientas que proporcionen un efecto positivo y de mejora.

La Educación Infantil supone en España, la etapa educativa que se ocupa de los niños hasta los seis años de edad. Con el establecimiento en el año 2006 de la Ley Orgánica de Educación (LOE), el modelo de Educación Infantil en España se constituye como una etapa educativa de carácter voluntario, con identidad propia dirigida a niñas y niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad, y cuya principal finalidad es contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual.

Las escuelas infantiles surgen por la creciente demanda social de atender a la infancia desde edades cada vez más tempranas, con el propósito de que las familias puedan armonizar la

actividad familiar y laboral. Como en muchos otros casos, la realidad ha ido delante de las previsiones y han proliferado los centros sin la suficiente planificación derivadas de las necesidades infantiles. Este es ya un hecho, un hecho sociológico con el que hay que contar y del que hay que partir.

Como norma general, los centros de EAPI acogen a los niños desde de los tres años hasta los cinco/seis años edad con que se incorporan a la escuela primaria. Estos centros les ofrecen una gran variedad de ocasiones de aprendizaje y actividades educativas, creativas y lúdicas con vistas a que adquieran las competencias lingüísticas y sociales y el entusiasmo que tan esenciales son para su bienestar presente y futuro (UNESCO, 2007).

De esta forma, se correspondería a los centros que imparten el nivel educativo CINE 0 (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación), en terminología utilizada por la UNESCO, y que en España correspondería al nivel educativo de Educación Infantil, es decir, Centros de Educación y Atención a la Primera Infancia (centros EAPI) o Escuela Infantil.

En los centros de educación infantil se espera que los niños desarrollen valores, habilidades y competencias. De los centros se espera que se conviertan en la primera etapa de un aprendizaje permanente, que trate con sensibilidad los asuntos migratorios y culturales, que responda adecuadamente a las necesidades especiales de los niños y que proporcione apoyo individualizado en los momentos de mayor vulnerabilidad. Además, debe contar, por un lado, con unos profesionales capacitados para percibir el centro como una organización de aprendizaje que requiere una intensa participación colectiva en la planificación estratégica y en la autoevaluación y por otra, con una gestión adecuada de su desarrollo profesional.

Papel importante es el que pueden jugar los profesionales como formadores de los padres que les confían sus hijos en los centros, especialmente en aquellos casos de baja extracción social y, a consecuencia, con poca información y formación para abordar la educación de sus hijos de la más adecuada forma posible.

Son varias las partes implicadas en la actividad de los centros EAPI y todas tienen diferentes papeles que desempeñar y distintas necesidades: las familias, los niños, el colectivo docente y el equipo de dirección.

En los centros escolares EAPI se observa una mayor diversidad de niños con necesidades. Debido al incremento del número niños provenientes de familias inmigrantes que llegan a las escuelas con su cultura familiar y lengua propia, se han generado nuevas necesidades que los centros escolares tienen la responsabilidad de resolver. Asimismo, hay una cantidad considerable de niños con necesidades educativas específicas de apoyo educativo que incluye a los niños con necesidades educativas especiales, con dificultades específicas de aprendizaje, los que están en riesgo social y los que presentan comportamientos conflictivos.

Se hace evidente, que en la educación y cuidado de la primera infancia tanto la familia como la implicación de la comunidad pueden contribuir en gran medida a garantizar experiencias positivas continuas de desarrollo temprano para los niños. La continuidad de las experiencias de los niños por medio de diferentes entornos es mucho mayor cuando los centros de EAPI cooperan con los padres y la comunidad y adoptan enfoques coherentes para el desarrollo y el aprendizaje de la infancia.

Por lo anteriormente planteado, esta investigación sugiere que la calidad de los centros varía ampliamente y por ello también difieren en la calidad de las experiencias. Nuestra investigación se centra en la calidad educativa de los centros EAPI, es decir, en identificar las principales características asociadas con los centros EAPI de calidad.

El propósito final de esta investigación es detectar y describir las medidas para estimular la calidad de los centros EAPI. No se trata de demostrar el nexo existente entre la calidad y los avances del niño, sino que nos centramos en el examen de la calidad en los centros EAPI y los factores asociados a ella. Algunos investigadores sugieren que para conseguir entender la calidad de la EAPI no solo se debe medir los productos alcanzados, es decir, el grado de progreso de los niños, sino que cada vez nos encontramos con nuevas aportaciones que nos hablan de la trascendencia de la vida dentro del centro y de su comunidad educativa como factores reales de calidad.

Educar para ser libre es una utopía en la mayoría de los centros educativos, puesto que llevar a la práctica la democracia dentro de la escuela es trabajo en equipo, inclusión y participación de todos. Donde es un desafío conseguir para los alumnos más de lo que según el contexto y el nivel cultural de las familias nos indican los datos estadísticos. Esto es posible gracias al trabajo comprometido, consciente, esperanzado y proactivo, de todos aquellos que componen el equipo de un centro.

Ejercer la libertad y elegir requiere según vemos en la dinámica de los centros horas y horas de dedicación a escuchar, buscar y aportar soluciones. Esto es un trabajo arduo y complicado, acostumbrados como estamos a que nos digan lo que tenemos que hacer y salirse del guion crea mucha incertidumbre a ratos, y mucha alegría cuando por fin tenemos pequeños o grandes logros. Tomar la iniciativa, las riendas del proceso educativo, implica un enorme compromiso con uno mismo, con las personas, con la sociedad. Estas sensaciones e ideas, emergen de los testimonios de las personas que hemos entrevistado en estos centros. Se escuchan en los pequeños silencios que deja la algarabía de voces en los patios de recreo y las clases; se ven en la mirada de los niños y maestros cuando se miran fijamente en silencio unos segundos antes de decir lo que piensan.

Esta es una tesis que habla sobre la calidad en los Centros de Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI).

## Definición del problema y objetivos del trabajo de investigación

La propuesta de investigación pretende responder a las siguientes preguntas que orientan a esta tesis doctoral:

- ¿Qué factores permiten reconocer a un centro como de calidad?
- ¿Qué características educativas y organizacionales pueden contribuir a un mayor progreso global de los niños?
- ¿Cuáles de éstas pueden contribuir a una mayor satisfacción de la comunidad educativa?
- ¿Qué factores de calidad están relacionados con características contextuales?
- Estas preguntas nos llevan al problema principal que guía este estudio y que se puede plantear de la siguiente manera:
- ¿Qué factores determinan la calidad de los centros EAPI?

De esta forma, con la investigación “Hacia una escuela infantil de calidad. Estudio de los factores asociados a centros” se pretende alcanzar el siguiente objetivo general:

- *Identificar los factores de calidad de los centros de educación y atención a la primera infancia (EAPI) en España.*

Dicho objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- a Identificar qué acciones educativas están asociadas a la calidad.
- b Conocer qué tipo de organización tienen los centros EAPI considerados de calidad y qué tipo de actuaciones realizan.
- c Conocer los efectos de los distintos tipos de organización y de actuaciones de los centros EAPI en los criterios de calidad.

Todo ello con la finalidad última de aportar informaciones útiles y pertinentes que sirvan a los responsables gubernamentales y administrativos, directivos, docentes y padres y madres a tomar de decisiones que puedan influir en una mayor y mejor calidad de la EAPI.

## Organización de la tesis

- Esta tesis se ha estructurado del siguiente modo.

En la primera parte, conformada por los capítulos 1, 2, 3, 4, 5 y 6 se desarrollan los conceptos centrales del marco teórico.

El capítulo 1 nos sitúa dentro de un recorrido por los distintos tratamientos y perspectivas de investigación acerca de la infancia y de la educación y atención para la primera infancia (EAPI), se justifica por qué son importantes y la necesidad de que formen partes de un todo en la educación de la infancia.

El capítulo 2 nos muestra a la calidad de la EAPI dentro de un concepto dinámico, social, complejo y multidimensional.

A través del capítulo 3 nos adentramos en una serie de proyectos y programas a nivel internacional donde se nos muestra la importancia de la EAPI como agente socializador y previsor del riesgo social de la infancia. La mayoría de estudios se han desarrollado en países de habla hispana y anglosajona y se han recopilado mediante búsqueda en la Web of Science, Scopus, ERIC, Dialnet y en diversos repositorios institucionales.

El capítulo 4 presenta el marco de los centros EAPI de calidad, sus bases teóricas y líneas de investigación.

El capítulo 5 se centra en los factores de calidad en los centros de educación infantil.

En el capítulo 6 se trata sobre la educación y los centros EAPI en España, la situación de la infancia, normativas y regulaciones de los centros y su desarrollo.

En el capítulo 7 presenta el estudio empírico que se llevó a cabo. Para ello se exponen los objetivos y metodología de la investigación, el diseño del estudio, las categorías de análisis y la programación de la investigación, con sus respectivas técnicas de recogida de datos y análisis.

Los resultados de esta investigación se presentan en los tres siguientes capítulos 8, 9 y 10. En los capítulos 8 y 9 se realiza una visión en profundidad de cada uno de los cuatro centros participantes de la investigación. En el capítulo 10 se presentan los resultados de los análisis del discurso de estudiantes, docentes, padres y directivos docentes, que han sido informantes de esta investigación.

Las transcripciones de las entrevistas y las consideraciones de los entrevistados, nos permitieron conseguir un abundante y valioso caudal de información que son parte transcendental de los resultados de esta investigación. El trabajo de interpretar, re-narrar y posterior análisis de este material compondrán el corazón de este estudio que nos permitió convertirnos en testigos privilegiados de los pensamientos, las inquietudes y los descubrimientos de los docentes, directores, familias y niños que accedieron a compartir sus apreciaciones y testimonios.

Finalmente, el capítulo 11 presenta la discusión y las conclusiones de este trabajo que incluyen las contribuciones e implicaciones del estudio. Asimismo, se definen las limitaciones del trabajo presentado y se realizan las recomendaciones para futuras investigaciones en el área. Se cierra esta tesis doctoral con la presentación de las referencias bibliográficas utilizadas, índices de tablas, figuras y anexos.

## Capítulo 1.

# LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene, las distintas músicas de la vida, sus dolores y colores: las mil y una maneras de vivir y decir, creer y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar. Patas arriba: La escuela del mundo al revés. (Galeano, 2003, p. 18)

Hoy en día es algo incuestionable la importancia de la educación de los niños y niñas en los primeros años del desarrollo. Existe, asimismo, un consenso unánime en cuanto a la necesidad de crear comunidades de aprendizaje en las que los niños y niñas se sientan amados, escuchados y respetados. Es mediante la colaboración con otros niños, con sus familias y con profesionales de la educación, como en los primeros años de vida los niños maduran, aprenden y desarrollan una amplia gama de habilidades, competencias y valores.

En este capítulo se exponen las características de la infancia hasta los seis años y cómo ésta difiere del mundo adulto. Además, se define el concepto de “educación y atención para la primera infancia” y su importancia en el desarrollo humano.

## 1.1. La Infancia

Los primeros años de vida son un período de desarrollo excepcional del cerebro que sitúa las bases del aprendizaje posterior. La estructura misma del cerebro “está poderosamente influida por las primeras experiencias” (Tepperman, 2007, p. 1) y puede enriquecerse o empobrecerse según lo vivido, abriendo expectativas extraordinarias a la educación y al aprendizaje (Spaggiari, 1990). Este desarrollo no se produce en la nada, sino en un determinado contexto donde al niño se le proporcionan estímulos y se le enseñan destrezas concretas. En este período los niños aprenden manipulando, experimentando y explorando el mundo que les rodea. Además, en la medida que reciban apoyo efectivo, en mayor o menor grado, desarrollarán su seguridad personal y física y estrecharán lazos con sus familias y comunidades.

El desarrollo en la infancia se caracteriza por una serie de procesos entre los que podemos destacar los siguientes:

- [1] Es una construcción dinámica fundamentada en la interacción con el medio.
- [2] Tiene carácter adaptativo. Los niños asimilan e incorporan toda aquella información que obtiene del mundo que le rodea, transformando su actuación adecuándose a él.
- [3] Es global, ya que surge de la relación de los distintos elementos que convergen en él, que son: individuales o genéticos, es decir, viene definido por la herencia y son potencialmente con los que cada uno nace, o, exógenos o ambientales que son las influencias que actúan desde el exterior y pueden ser: a) físico-químicos: elementos nutritivos, elementos tóxicos, condiciones geofísicas y b) socioculturales: circunstancias económicas, nivel cultural.
- [4] Es continuo: Se manifiesta en una serie de modos de actuar, donde uno prolonga el precedente, lo reconstruye y mejora de una forma más evolucionada.
- [5] Es único, pues no ocurre de forma coincidente en el conjunto de todos los niños de la misma edad.

Así, se puede decir que en estos primeros años se producen una sucesión de circunstancias evolutivas propiciadas por la maduración biológica y cuyos núcleos conductores son la relación, los intercambios y las interacciones activas con el medio, los adultos y los otros niños, por lo que se concluye que no hay desarrollo psicológico y socialización sin educación.



### 1.1.1. El concepto de infancia a luz de la historia

La noción de infancia que tenemos hoy en día ha ido transformando con el devenir del tiempo. Podemos decir que el concepto de infancia es relativamente reciente.

En su obra “Historia de la Infancia”, DeMause (1982) hace un análisis de la realidad de la infancia a lo largo de la historia, donde la relación entre el niño y el adulto pone de manifiesto que la situación de los pequeños, hasta hace bien poco, no era precisamente de bienestar. El momento histórico y la situación social de las familias han condicionado desde siempre el bienestar de los niños. El periodo que actualmente consideramos como infancia, duraba hasta que el niño o la niña podían desenvolverse físicamente.

Durante los primeros siglos de la historia de la humanidad, los niños eran considerados una propiedad de sus padres, “quienes podían maltratarlos, eliminarlos o abandonarlos sin que las leyes condenaran este tipo de actuaciones” (Linares, 2012, p. 8).

Serán las culturas griega y romana quienes empiecen a tener en cuenta la educación del ser humano y, por lo tanto, desde el Estado se empieza a conceder cierta importancia al desarrollo de los niños y a su formación desde edades tempranas, con la idea de formar hombres ética y moralmente aceptables.

En siglos posteriores esta idea de formación sufre un cambio considerable. El catolicismo convierte la educación en adoctrinamiento y, junto con la idea del pecado, entran en vigor nociones como la disciplina y el castigo. Se puede afirmar que, aunque se tenía una concepción acerca de la infancia y la necesidad de atención del niño por parte de los padres, el deseo de éstos era que se convirtiera en adulto lo antes posible, para evitar que muriera prematuramente y poder encomendarle todo tipo de labores. (Gutiérrez y Pernil, 2013).

El historiador francés Le Goff (1985) elaboró una clasificación en la que establece a los excluidos, despreciados y marginados de la Edad Media, y en la que incluye a los niños entre los despreciados, junto a los enfermos, impedidos, pobres, mujeres, ancianos y bastardos (Le Goff, 1985, p. 131). Sin embargo, Ariès (1962) reconoce que, a partir del siglo XII, empieza a pensarse el infanticidio y a fundarse los primeros hospicios de acogida para niños. Allí se les mantenía hasta que aprendían algún oficio –en el caso de los niños-, o hasta que podían servir como criadas, -en el caso de las niñas-.

Durante el Renacimiento, época en la que el concepto de hombre cambia de manera sustancial respecto a la Edad Media, la revisión de textos de autores clásicos sobre la paideia y la reforma de la Iglesia tienen por resultado una incipiente pedagogía que pone el acento en la importancia del orden familiar para alcanzar el orden social (Ortega, 2011).

Los investigadores sociales señalan el siglo XVII como el inicio del respeto a la niñez, sobre todo después de que Locke (1632 – 1704) afirmara que lo que una persona será de adulta dependerá de las experiencias que sufra desde niño. Esta exposición tuvo como consecuencia la preocupación por la educación de los niños y la apreciación de sus capacidades (Ravetllat, 2007).

Sin embargo, la percepción más aproximada a lo que hoy entendemos por infancia surge en el siglo XVIII, con la figura de J.J. Rousseau, quien en 1762 publica la obra “Emilio”, que será de gran influencia para el modelo educativo de la época. En esta obra se busca el bienestar de la infancia por primera vez. Rousseau criticaba el hecho de que, hasta entonces, se había buscado al hombre dentro del niño, en lugar de preocuparse por esa etapa de la vida que es indispensable para la educación de las personas, y en la que no se entienden los razonamientos e ideas adultas. Con Rousseau arranca la corriente naturalista de la educación que parte del planteamiento de que es conveniente aprovechar la curiosidad natural de los niños para inducirles comportamientos que permitan la prosperidad y el bienestar colectivos. Se pone en marcha entonces un proceso de escolarización obligatoria y se intenta apartar a los niños de espacios potencialmente peligrosos, como la calle o las fábricas, donde solían ser explotados por los adultos (Ruiz de Miguel, 2002). Además, la obra de Rousseau cambia el concepto de familia como núcleo de transmisión del apellido y las posesiones, para conceder mayor importancia al afecto, la felicidad, la educación y el porvenir de todos los hijos. (Cieza García, 1989). Rousseau introduce ideas sobre las necesidades infantiles y concede importancia a temas como el aprendizaje desde los primeros meses de vida, la higiene o el desarrollo de la autonomía de los niños.

A partir de ese momento se ponen en marcha una profusa bibliografía de pedagogos y estudios de observación de la infancia como ciencia, y se desarrolla la idea de que hay que protegerla. Aparecen las primeras leyes que limitaban el trabajo infantil y protegían a los menores de los tratos crueles, aunque lo que ocurría en el espacio familiar todavía era inviolable.

Hay que esperar al siglo XX para que se reconozca a los niños como personas con derechos propios de identidad personal, dignidad y libertad. El interés por el origen de los comportamientos humanos convierte a la infancia en un tema relevante para la psicología. El Psicoanálisis de Freud y la extensión de la educación obligatoria influyen de manera notable en este hecho.

En 1924 se celebra la Asamblea General de la Sociedad de Naciones, y en ella se aprueba la Declaración de Ginebra, que planteaba por primera vez los derechos del niño. En 1946, al finalizar la II Guerra Mundial, se crea el Foro de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que desde entonces se ocupa de proteger a los menores. Unos años más tarde, en 1959, se aprueba la primera Declaración de los Derechos del

Niño, y en 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, que reconoce sus necesidades y sus derechos, incluso dentro del ámbito familiar (González, 2008).

### **1.1.2. La infancia y la edad adulta: Mundos separados**

En 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño, definió la infancia como un espacio separado de la edad adulta y se reconoció que lo que resulta conveniente para los adultos puede no ser adecuado para la infancia.

La infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos [...] Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación [...] Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años (UNICEF, 2005, pp. 1-3).

Los primeros años de vida de los niños tienen una gran importancia en la evolución posterior de la persona, ya que en estos momentos es cuando se crean las estructuras neuronales, se producen los procesos de individualización y socialización, se generan el desarrollo psicomotor y perceptivo y se aparece un crecimiento físico e intelectual, dando lugar todo ello al florecimiento de las relaciones con uno mismo, con el medio y con los demás. Como dice Francesco Tonucci (2003),

No es verdad que todo sucede después; es verdad exactamente lo contrario, es decir, todo sucede antes. El largo periodo más importante de toda la vida, en el cual se asientan las bases sobre las que se construirán la personalidad, la cultura, las habilidades de la mujer y del hombre, es el de los primeros días, los primeros meses y los primeros años [...] Por ello es correcto pensar que las mayores y mejores inversiones deben dedicarse a los primeros estadios de vida, de aprendizaje y de experiencias... (p. 255)

Estas relaciones tienen al mismo tiempo una función significativa en este proceso de cambios y proporcionarán adquisiciones que serán la base de las experiencias posteriores. El desarrollo de formación de la personalidad y las interacciones que se establecerán en el futuro dependerán de cómo se establezcan estas primeras experiencias, su cantidad, su variedad y su significado, que distinguen al niño como:

- Dinámico, en permanente evolución y transformación de sus estructuras de pensamiento y relación.
- Unitario, en cuyo desarrollo participan infinidad de aspectos que se conectan e implican a la globalidad de la persona.

- Activo, es necesario que el niño actúe para que se produzca el desarrollo, y que, por parte, los adultos promuevan un espacio que favorezca esta posibilidad.
- Único e irrepetible, con características, intereses y necesidades propios y llenos de posibilidades.

Las ciencias neurológicas y biológicas han evidenciado que el temprano desarrollo neuronal y biológico es alterable en función a la influencia ambiental (Center on the Developing Child, 2010; Knudsen, Heckman, Cameron y Shonkoff, 2006). Woodhead (2006) apunta que bajo este panorama del desarrollo se puede estimar que:

1. En el niño pequeño el funcionamiento físico, mental, social y afectivo es diferente al de los niños de más edad y de los adultos, comprendiendo distintas etapas del desarrollo.
2. Durante la infancia más temprana hasta el inicio de la etapa escolar obligatoria se producen importantes transformaciones físicas, mentales, cognitivas y socioafectivas en el niño. Éstas dejarán una huella en la adquisición de competencias y capacidades y en las formas de relacionarse, comunicar, aprender y jugar.
3. En la primera infancia, todos los seres humanos dependen de una relación segura y receptiva con aquellos que le rodean (adultos, hermanos y otros niños, por ejemplo) no sólo para asegurar la vida, sino también la seguridad afectiva, la integración social y el desarrollo de las capacidades cognitivas.
4. Durante la primera infancia el desarrollo de los niños es especialmente sensible a los efectos adversos de una mala alimentación, la negligencia en los cuidados, la falta de atención de los padres y los malos tratos.
5. Si las necesidades fundamentales de los niños no se cubren, o si se le somete a maltrato (psicológico o físico), las consecuencias negativas de estos actos se pueden extender durante toda la infancia, llegando incluso hasta la edad adulta.
6. Se puede condensar el desarrollo de los niños pequeños en principios generales de carácter universal, pero sus modalidades serán diversas y estarán relacionadas con las capacidades individuales, las necesidades especiales, el sexo, el origen étnico, la economía, sociedad y la cultural donde viva.

### **1.1.3 La infancia como hecho social**

La infancia es tanto un hecho biológico como un hecho social. Los niños nacen con unas características físicas diferentes entre ellos y con una secuencia madurativa que condiciona el proceso de desarrollo. Pero este proceso de desarrollo se produce en un

determinado contexto en el que se proporciona al niño unos estímulos determinados y se le enseñan unas habilidades concretas.

Aunque la estimulación del ambiente no puede lograr cualquier cosa, ya que la maduración impone límites, abre posibilidades para saber qué se puede conseguir en cada momento. Así, a lo largo de la infancia acontecen una serie de hechos evolutivos posibilitados por la maduración biológica y cuyo eje conductor es la relación, los intercambios y las interacciones activas con el medio en el que se encuentra, los adultos y los demás niños. Pensaremos en el niño como persona que está creciendo, por lo tanto, cambiando, y debemos tener en cuenta todas sus necesidades, valorándolas con la misma importancia a la hora de ofrecerles todas las posibilidades.

#### **1.1.4. Los niños y niñas de 0 a 6 años**

Al nacer, el bebé vive vinculado a la persona que le atiende sin diferenciarse ni diferenciarla de él. No tiene conciencia de sí mismo ni del otro, y la comunicación se establece a través del lenguaje corporal. A través de los reflejos congénitos o conductas automáticas, los niños emiten señales con las que manifiestan sus necesidades, y el adulto comunica sus sentimientos al bebé cuando realiza todas aquellas conductas que le llevan a satisfacer sus necesidades. Si los sentimientos son positivos, el niño irá adquiriendo una confianza y una seguridad que le permitirá comenzar una intensa relación positiva con lo que le rodea. Pensar en términos de relación implica dejar de considerar la posibilidad de estudiar o comprender al niño como un ente aislado, ya que no es posible comprender el proceso de crecimiento del niño si no es dentro de un contexto relacional. Es decir, el niño construye el conocimiento al crear y coordinar relaciones, el conocimiento se adquiere mediante la construcción desde dentro a través de la interacción con el medio y no mediante la interiorización. La repetición de una acción que ha hecho casualmente y que le ha producido resultados agradables, le permite aprender a dar respuestas adecuadas a los estímulos ambientales. De este modo va conociendo el mundo por la acción que realiza sobre los objetos que le rodean (Kamii, 1984, p. 89).

Al relacionarse con el mundo que le rodea, el niño organiza la realidad externa e interna y de esta forma estructura y desarrolla su funcionamiento social, emocional e intelectual. Es mediante la interacción como la inteligencia organiza el mundo organizándose a su vez, a sí misma (Piaget, 1937/1970). El niño empieza a ser consciente de que hay otros independientes a él que le proporcionan satisfacciones. Poco a poco aparece el lenguaje verbal y conductas motrices nuevas que le permiten vivir un proceso activo de experimentación, manipulación, exploración e investigación, a través del cual descubren cada vez más el mundo que les rodea y consolidan su separación del adulto de

referencia. Esta separación paulatina es fundamental para alentar la progresiva autonomía.

Cuando los niños empiezan a realizar experiencias mentalmente sin la acción directa sobre el objeto, aparece el pensamiento simbólico, por medio del cual se va ampliando su conocimiento de la realidad y expresa vivencias. Esta progresiva maduración conlleva la base para su desarrollo psicológico, construido en interacción con el medio. Se va disminuyendo la influencia de la maduración biológica al mismo tiempo que aumenta la influencia de los estímulos ambientales y el aprendizaje. Según Rivière (1984), la cultura proporciona las herramientas simbólicas necesarias para la construcción de la conciencia y las funciones superiores (fundamentalmente los símbolos lingüísticos). Esto abre las puertas a infinitas posibilidades de aprendizaje. Además, imitando a los adultos que le sirven de referencia, aprende a identificarse con ellos e incorpora nuevas formas de sentir y actuar haciendo su yo cada vez más fuerte y seguro.

El desarrollo emocional del niño tiene lugar cuando se han provisto las condiciones adecuadas para ello; el impulso a desarrollarse nace del mismo niño, de su interior. Las fuerzas que impelen hacia la vida, hacia la independencia, son inmensamente potentes y hacen que el niño, en condiciones favorables, haga progresos, “cuando las condiciones no son suficientemente positivas, estas fuerzas quedan retenidas en el interior del niño, al que, de una forma o de otra, tienden a destruir” (Winnicott, 1979, p. 76)<sup>3</sup>.

Progresivamente irá saliendo de sí mismo, relacionándose con otros niños, primero mediante el juego individual de forma paralela, para posteriormente ir evolucionando hacia un juego más participativo. Todavía no será capaz de ponerse en el lugar del otro, lo que generará conflictos frecuentes, pero a través de la presión socializadora que el medio ejerce sobre él, irá ajustando sus conductas a las expectativas sociales y desarrollando el aprendizaje de los roles y el conocimiento social que necesita para una conducta adaptada. El juego se convierte así en un elemento fundamental de desarrollo de la atención, la memoria, el lenguaje, la imaginación a la vez que enriquece su personalidad, pues a través suyo, el niño va entendiendo las normas sociales y el comportamiento de los adultos.

En este período tiene una transcendencia capital el descubrimiento por parte del niño de sus recursos expresivos, cognitivos y afectivos y de su potencial de experimentación, descubrimiento, innovación, creación de sus posibilidades y limitaciones en un entorno

---

<sup>3</sup> Esta es una traducción propia y a partir de este punto todas las traducciones salvo que se indique lo contrario son traducciones propias.

de relación y de grupo social. Por todo esto, la infancia se convierte en un momento importante en el que prestar atención a un buen desarrollo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se acepta como necesaria para un proceso de desarrollo positivo en los niños una serie de elementos claves, como son (Cryer, 2006):

- a) El cuidado seguro con la supervisión apropiada por parte de los adultos.
- b) La orientación educativa y las oportunidades de aprendizaje para alentar las habilidades de comunicación, creatividad, habilidades cognitivas y motrices.
- c) Para alentar el crecimiento emocional y social serán precisas relaciones positivas con adultos y otros niños.

## **1.2. La Educación y Atención para la Primera Infancia (EAPI)**

### **1.2.1. Bases Teóricas de la Educación y Atención para la Primera Infancia**

Todo niño, independientemente de su edad, sexo, origen, grupo étnico o social, tiene derecho a aprender y a desarrollar plenamente su potencial (UNESCO, 2007). El proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales, pertinentes y oportunas de la educación infantil posibilitan que se pueda potenciar en el niño todas sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como ser humano y sujeto de derechos. Cada niño tiene un potencial insustituible para el desarrollo de las capacidades humanas, la comunicación, la cooperación, la aptitud, el sentimiento, la razón, la imaginación, el sentido práctico, la espiritualidad, la determinación y la compasión (Woodhead, 1996).

Para ello, necesita, por parte de los adultos, de cuidado y acompañamiento apropiado que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros. Los aspectos cognitivos, sociales y emocionales del desarrollo infantil no se pueden separar, ya que constituyen un todo integrado donde los niños aprenden mediante la experimentación, actuando y comunicándose con el medio ambiente, que a su vez interactúa con ellos de diversas maneras (Marton y Booth, 2000).

Todas las sociedades cuentan con mecanismos para cubrir la educación y atención de los niños pequeños. Éstos han evolucionado a lo largo del tiempo de manera cultural diversa en función de las diferencias en las estructuras familiares y comunitarias, así como en los roles sociales desempeñados por los hombres y las mujeres (Blumberg, 2006). El sentido que se da a la educación depende del significado que cada uno atribuya a la infancia (Claparède, 1946), y las distintas concepciones y enfoques referidos a la primera infancia varían en función de las distintas tradiciones locales, culturas,

estructuras familiares y organización de la enseñanza primaria (Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Woodhead, 2006), siendo la infancia, en gran medida, “una función de las expectativas de los adultos” (Heywood, 2001, p. 9). La atención, el cuidado y una educación de buena calidad son factores determinantes para que los procesos físicos, sociales, emocionales y cognitivos se desenvuelvan apropiadamente y contribuyan a ampliar las opciones de los niños a lo largo de su vida.

Esto ha supuesto que exista un creciente cuerpo de investigación sobre la importancia de entender la naturaleza y la función de la atención en el estado de una sociedad sana y equitativa (Daly, 2002; Held, 2006; Katz, Lynch y Lyons, 2005; Noddings y Strike, 1999; Noddings, 1992). Hay una amplia evidencia de que la intervención en la primera infancia aumenta los beneficios a largo plazo para la sociedad (Emde y Robinson, 2000; Halpern, 2006; Mccartney y Phillips, 2006; Wolery, 2005) y sólidos argumentos que corroboran la importancia de la escolarización de la primera infancia. Estos son los argumentos:

- Estimular las habilidades cognitivas en los niños y favorecer el conocimiento escolar posterior representa una ventaja potencial para las futuras generaciones. Siempre que ello se realice dentro del campo de potencialidades de los niños.
- Supone un medio de igualdad de oportunidades para las familias económica o socialmente más desfavorecidas, ya que tiende a compensar déficits a la vez que prepara a los niños para que puedan abordar su formación posterior con mejores efectos.
- El acceso igualitario a los servicios promueve los derechos individuales frente a la dependencia familiar o el uso de las redes informales de cuidados entre las familias de menores rentas.
- El progreso de las escuelas de atención y educación para la primera infancia facilita la conciliación entre el trabajo retribuido y el cuidado de los hijos.

Además, es cada vez mayor el reconocimiento de que el acceso temprano a la educación y atención a la primera infancia proporciona, un buen comienzo en la vida a los niños pequeños, especialmente de bajos ingresos y que no hablan la lengua o el idioma local (OCDE, 2006).

Desde la perspectiva de Siraj-Blarchford y Woodhead (2009), se identifican varios argumentos interconectados a favor de la inversión en la educación para la primera infancia, partiendo de que los niños son ciudadanos y tienen derecho a oportunidades de cuidado, desarrollo y educación. Al mismo tiempo, tienen derecho al mejor comienzo posible en la vida, lo que incluye ambientes donde puedan estar a salvo y felices, y tener la oportunidad de crecer con salud y acceder al aprendizaje y a todo el



potencial de desarrollo social. Y dado que la primera infancia es un período crucial para el desarrollo y el aprendizaje, la experiencia de un niño durante los primeros seis años da forma a su futuro, proporcionando una base para una amplia gama de resultados en su desarrollo. Es por ello que la provisión de cuidados de alta calidad y las experiencias de aprendizaje temprano en la vida, y la reducción de aquellas que son perjudiciales para los niños pequeños, son los medios menos costosos y con más éxito para promover el desarrollo temprano del cerebro y en general un desarrollo saludable de la primera infancia (Shore, 1997).

Se hace necesario, por tanto, abordar la comprensión y relación entre los conceptos de educación y atención y el impacto que tienen estos desde el nacimiento hasta los seis años en la vida de los niños y niñas. Ambos conceptos interactúan teniendo en cuenta el contexto de desarrollo, a nivel nacional e internacional, en que se encuentra en estos momentos la educación infantil.

### **1.2.2. Definición de Educación y Atención para la Primera Infancia**

El concepto contemporáneo de educación para la primera infancia es el fruto de una larga evolución, provocada por la transformación de la estructura familiar anterior a la revolución industrial, cuando se desarrolla una nueva estructura en la sociedad industrializada, en la que los adultos, y sobre todo la mujer, trabajan fuera del ámbito familiar. A esto se une el importante cambio que sufrió la función que la sociedad asigna a la educación institucionalizada.

Se han dado diversas definiciones sobre el término Educación y Atención para la Primera Infancia (EAPI). En esta investigación se ha optado por un tratamiento holístico señalado por la UNESCO, para la que:

Los servicios y programas de EAPI contribuyen a la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluidas la salud, la nutrición y la higiene, así como al desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico, desde el nacimiento hasta el ingreso en la enseñanza primaria en estructuras formales, informales o no formales. Esos servicios y programas abarcan diversos dispositivos, desde los programas destinados a los padres hasta las guarderías comunitarias o familiares, los servicios de atención en centros institucionales y la enseñanza preescolar que se imparte frecuentemente en las escuelas (UNESCO, 2006, p. 2).

La EAPI, como un modelo de Educación Inicial, se percibe como un proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, de carácter continuo, que se inicia desde la gestación hasta los 6 años de edad o cuando se incorporan a la educación primaria. Y cuyo fin, es favorecer el máximo desarrollo de todas sus potencialidades socio-afectivas, cognitivas, lingüísticas, motoras y físicas, tomando en consideración sus experiencias socio-educativas, intereses y necesidades.

Las distintas perspectivas sobre la relación entre la educación y la atención en la primera infancia explican la naturaleza inseparable de ambas en los primeros años, y destaca la naturaleza de cuidar de la educación y el carácter educativo de la atención. No hay una relación lineal desde una única teoría del desarrollo a un solo enfoque pedagógico o viceversa (Johnson, 1998).

Caldwell (1989) intentó encontrar un equilibrio entre los términos atención y educación, al decir que ambas son igualmente importantes para el desarrollo curricular y pedagógico. Presenta un enfoque educativo que ofrece para el desarrollo “una mezcla adecuada de educación y atención; de estimulación y nutrición, de trabajo y juego” (Caldwell, 1989, p. 266).

Este enfoque ha obligado a establecer el debate sobre la mejor manera de considerar la interconexión de estos dos elementos en la educación temprana y, en particular, la nueva idea del “cuidado”, situándola, igual que la educación, en el principio y práctica del proceso educativo (Hayes, 2003; Sheridan y Pramling Samuelsson, 2003), para intervenir en el complejo desafío intelectual que supone trabajar con los niños durante la primera infancia (Dalli, 2003).

### **1.2.3. Importancia de la Educación y Atención para la Primera Infancia**

Uno de los pilares básicos de la concepción contemporánea de la educación es el reconocimiento del carácter determinante de las experiencias vitales de los primeros años de vida. Entre los especialistas de diferentes ramas del conocimiento existe consenso sobre los efectos a largo plazo de las primeras experiencias - tanto psicosociales como biológicas - en el posterior desarrollo físico y psicológico de los niños en lo que se ha denominado como la “perspectiva del desarrollo” (Piaget, Vygotsky, Bandura, Bronfenbrenner, ...).

Desde campos tan diferentes como la educación, la psicología, la sociología, la antropología, la medicina y la biología, pero también desde la economía, el derecho y la política social, se ha estudiado la influencia de los primeros años en el desarrollo infantil. Considerando las diversas disciplinas, existe coincidencia en afirmar que los cambios y las reorganizaciones que tienen lugar en las capacidades, habilidades y competencias físicas, biológicas, lingüísticas, cognitivas y socioafectivas desde el nacimiento hasta el inicio de la escolarización en educación primaria, dejan una importante huella en la adquisición de nuevas competencias y capacidades a lo largo de vida y, especialmente, durante el periodo de escolarización (p.ej., Hunt, 1961; Vygotsky, 1962; Piaget e Inhelder, 1969; McKay, Sinisterra, McKay, Gomez y Lloreda, 1978; Werner y Smith, 1982; Zeitlin, Ghassemi y Mansour, 1990; Carnegie Corporation of New York, 1994; Ramey y Ramey, 1999; Keating y Hertzman, 1999; National Research Council, 2000;

Young, 2002; Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2004; Montie, Xiang, Lawrence y Schweinhart, 2006; Morrissey y Warner, 2007).

Es necesario destacar los últimos avances en neurociencia, especialmente en el área de neurobiología del desarrollo, en los que se ha puesto de manifiesto que en los primeros años de vida las sinapsis neuronales aumentan rápidamente y que a los tres años su concentración alcanza su máximo nivel, lo que hace que sea el momento de mayor importancia para el desarrollo del cerebro humano. Como resultado, cuando un niño está especialmente preparado para participar en actividades de aprendizaje específicos no hay ningún “período crítico”, sino “períodos sensibles” (OCDE, 2007). Este planteamiento de la infancia como una etapa de períodos sensibles converge en la idea de que las acciones y programas que se dedican a los niños pequeños pueden ampliar y complementar la educación y atención que reciben en sus familias, sus casas y en su comunidad. La trayectoria del desarrollo infantil puede modificarse considerablemente por el hecho de contar con programas para la primera infancia globales y de calidad alta.

Para Dahlberg, Moss y Pence (1999), ésta es la idea de las “múltiples infancias”, construidas a partir de lo que los niños son y deben ser, y de las interpretaciones que hacemos de ellas. Por tanto, el desarrollo que experimenta el niño es un proceso de construcción dinámico, adaptativo, global y continuo, que no ocurre de modo uniforme. Este proceso se fundamenta en la interacción con el medio y todos los factores que concurren en él. De esta manera el niño realiza un paulatino proceso de asimilación e incorporación de la información que recibe del mundo al mismo tiempo que modifica su comportamiento adaptándose al medio. Así se conformarán una sucesión de formas de proceder, cada una de las cuales prolongará la anterior, reconstruyendo y superándose de una forma más avanzada. Pero éste es un proceso que no ocurre de modo análogo en todos los niños en la misma edad.

A su vez, diversos estudios indican que (UNESCO, 2007):

1. Los primeros años de la vida son un periodo clave para el desarrollo en sus distintos ámbitos (cognitivo, socio-emocional, biológico).
2. El desarrollo y el aprendizaje pueden mejorarse mediante programas de atención y educación en la primera infancia.
3. Los efectos de esos programas serán probablemente más importantes para los niños de medios desfavorecidos que para sus homólogos más privilegiados.
4. Los programas de calidad son los que tienen en cuenta los diferentes contextos culturales, sociales y económicos.

Esta etapa de la vida es reconocida universalmente como un período de cambios intensos y acelerados que engloban múltiples transformaciones evolutivas, sociales e

institucionales con implicaciones importantes para el bienestar inmediato y con efectos a largo plazo de las personas directamente involucradas. En ella se torna relevante la investigación y realización de políticas vinculadas con las transiciones en la infancia para la consecución de los derechos de los niños pequeños. El Comité de los Derechos del Niño (CDNNU, 2006), en la Observación General N° 7 tomó en consideración el creciente conjunto de investigaciones sobre el tema y reconoció que los conocimientos acerca de las capacidades y el desarrollo de los niños pequeños había aumentado significativamente en comparación con lo que se sabía en los años 80, cuando se redactó la Convención. Las investigaciones han venido a confirmar que:

Los niños son, desde una edad muy temprana, exploradores con curiosidad ilimitada, y que son capaces de tomar decisiones con juicio y actuar en el campo social cada cual con sus propios objetivos e intereses individuales y con sus maneras de expresar sus sentimientos e intenciones (Doek, Krappmann y Lee, 2006, p. 37).

Considerando todo lo anterior, la atención especial hacia los niños de edades tempranas no sólo puede traer beneficios de carácter general, sino que también puede compensar las experiencias negativas que han tenido algunos niños pequeños a causa de conflictos familiares, sociales o carencias nutricionales o afectivas (France y Utting, 2005; Luthar, 2003; Masten, 2001).

#### **1.2.4. Justificación de la Educación y Atención Primera Infancia**

El pensamiento actual acerca de la participación activa y el papel de los niños en las actividades sociales, requiere la aplicación de un enfoque del desarrollo infantil que ponga de relieve la pluralidad de los itinerarios evolutivos y los roles de los niños en el modelado de su propio desarrollo (Estep, 2002). En esta línea, la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (CDN) suele recurrir al concepto de desarrollo no sólo como derecho sustantivo (artículo 6), sino también como pauta reguladora que se debe observar en la protección de los niños contra las experiencias perjudiciales (Woodhead, 2005).

En el año 2006, el Comité de los Derechos del Niño (CDNNU, 2006) amplió en la Observación General N° 7 su definición de la educación, insistiendo en que todo niño tiene derecho a recibir educación ya desde que nace. En este sentido, se entiende la educación con un significado mucho más amplio que la escolarización, y “requiere el esfuerzo mancomunado de toda la comunidad para brindar apoyo a los niños durante las etapas primera y mediana de la infancia” (Woodhead y Moss, 2007, p. 2).

Los niños son seres sociales complejos que, desde el momento en el que nacen, asumen identidades basadas en indicadores múltiples, entre los cuales, además de la edad, figuran el género, la pertenencia étnica, la clase o casta, etc. (Brooker y Woodhead, 2008). El proceso histórico de transformación del medio familiar, la progresiva

incorporación de la mujer al mundo del trabajo, así como las modificaciones existentes en las condiciones de vida actual, han hecho necesario que otras instituciones colaboren con las familias compartiendo y complementando su labor educativa. Así, en numerosas sociedades, “las transiciones significativas de la primera infancia están estrechamente vinculadas con las instituciones educativas” (Arnold, Bartlett, Gowani y Merali, 2007, p. 2).

Los planes de educación y atención de la primera infancia son considerados como “parte integrante del sistema escolar, constituyendo su fase inicial, mientras que en otros forman un sector separado y frecuentemente distinto” (Woodhead y Moss, 2007, p. 44).

En este sentido, el que los niños de 3 a 6 años acudan a centros de Educación y Atención para la Primera Infancia constituye una medida social de primer orden, entendiéndose que:

La auténtica mejora de la inteligencia de los ciudadanos sólo se puede lograr sumergiéndolos en un medio rico intelectualmente, que les plantee problemas y que les ayude a resolverlos [...] Sólo cuando se parte de problemas que se plantean delante del sujeto y se va ascendiendo en la explicación, es posible entender la naturaleza del saber y del trabajo intelectual. (Delval, 1984, p. 84)

La incorporación temprana de los niños al sistema educativo está aconsejada por la importancia decisiva de la educación y el cuidado en la primera infancia para compensar algunas carencias, nivelar los desajustes que tienen su origen en las diferencias del entorno social, cultural y económico y prevenir las posibles dificultades que se manifestarían de forma más clara en posteriores etapas educativas. Pero cuando se utiliza el término “escolarización”, no se refiere a la mera asistencia de los niños a un centro, sino a la aportación de un conjunto de experiencias favorecedoras de su desarrollo que completen su experiencia en el ámbito familiar. No se trata de elegir entre cuidado y educación, sino de buscar alternativas que enriquezcan la atención del niño incrementando al máximo el desarrollo de todas sus posibilidades. Es decir, se trata de buscar una orientación educativa al cuidado del niño sin establecer dicotomías entre atención y educación. Un ejemplo de ello es el consenso existente en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) acerca de que la atención y la educación son conceptos inseparables. Este organismo define la EAPI como:

Un enfoque y disposición integrado y coherente de la política que incluye a todos los niños y padres, independientemente de su situación laboral o su condición socioeconómica. Este enfoque reconoce que tales acuerdos pueden cumplir una amplia gama de objetivos, incluyendo la atención, el aprendizaje y el apoyo social. (OCDE, 2001, p. 14)

Los argumentos de carácter social no deben ocultar que esta opción supone una esencial contribución al desarrollo de los niños. Las investigaciones educativas coinciden en señalar el beneficio que para estos supone la asistencia a un centro en el que, desde una intencionalidad educativa, se busca un desarrollo integral y donde encuentren compañeros con los que interactuar en un entorno organizado. En estos centros, el ideal en educación no es enseñar lo máximo para ponderar luego los resultados, sino aprender a aprender; aprender a desarrollar y aprender a continuar desarrollándose después de abandonar la escuela (Labinowicz, 1982).

Dado que las capacidades no se improvisan ni se desarrollan solas, cuando consideramos a los niños desde un punto de vista educativo es necesario ante todo precisar cuáles son sus posibilidades, valorar sus esfuerzos y explorar recursos y situaciones creativas que impulsen y estimulen sus capacidades. Una acción inteligente, un medio rico y unas propuestas acordes con las necesidades de los niños son estímulos que les harán sentirse artífices de su propio desarrollo. La necesidad de conocer al niño pasa por conocer básicamente cómo aprende y se desarrolla y valorar sus experiencias y conocimientos previos, así como los hábitos y procedimientos que cada niño ha adquirido en el transcurso de las mismas. Y si ya nadie cuestiona la necesidad de introducir al niño en un entorno físico y social educativo, todavía resulta más evidente para los niños que tienen algún problema en su desarrollo.

Por todo ello, han surgido diversos modelos educativos según las distintas propuestas que han imperado en el discurso sobre la infancia, ampliando su comprensión desde un constructo político, social y pedagógico, pasando por una visión bondadosa e inocente, hasta una visión determinada por lo que es capaz de hacer o no hacer. Esto ha posibilitado elaborar otra idea de la infancia y de las organizaciones que la acogen, donde se pasa de forma fluida de lo particular a lo colectivo, de lo personal a lo grupal.

### **1.2.5. Educación y Atención: partes de un todo**

Como se recoge en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000), para favorecer el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje global de los niños pequeños es necesario que la atención y la educación formen parte de un todo. Considerando esto, es posible encontrar un creciente cuerpo de investigación sobre el valor crítico de la comprensión de la naturaleza de la atención y su papel y estatus en una sociedad humanitaria y equitativa (Daly, 2002; Held, 2006; Katz, Noddings y Strike, 1999; Lynch y Lyons, 2005).

Cada vez está más ampliamente aceptado en documentos políticos y en investigaciones la íntima e indisoluble relación entre ambas (Cameron y Moss, 2007). Un ejemplo de esto es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que para referirse a esta cuestión utiliza deliberadamente los términos educación y cuidado

de la infancia temprana, así como educación y atención preescolar (*Early Childhood Education and Care – ECEC- EAPI* en español).

Cuando hablamos de atención englobamos, los cuidados de salud, higiene y nutrición recibidos por los niños en un entorno seguro y protector que promueve su bienestar cognitivo y socioafectivo. El término educación es mucho más amplio en el caso de la primera infancia que en la enseñanza preescolar, ya que engloba el aprendizaje a través de la estimulación precoz, la orientación del niño y una serie de actividades y posibilidades de desarrollo (UNESCO, 2007).

En la práctica general, la atención y la educación son inseparables y todo servicio de calidad para los niños pequeños debe comprender ambos aspectos (Choi, 2002; Myers, 1995; OCDE, 2001). La diversidad de relaciones e interacciones que se establecen entre el niño y el adulto poco tienen que ver con el aprendizaje y enseñanza formal en el ámbito escolar prototípico, y no cabe en el concepto tradicional de educación.

Existe una realidad mucho más amplia y compleja en la vida de los niños pequeños que requiere otros tipos de abordajes destinados especialmente a la primera infancia. Estos tienen que ver con la atención que complementaría las limitaciones de la educación. Por ello, las instituciones creadas en las sociedades modernas para los niños tienen una gran complejidad de tareas e intenciones, pues es a través de la atención y la educación de los niños y niñas como una sociedad construye y reconstruye la comunidad y la economía, vela por la continuidad de la tradición entre las generaciones y hace posibles la innovación y la transformación (Woodhead, 1996).

### **1.2.6. Perspectivas teóricas sobre la educación y el desarrollo infantil**

Los vínculos que se han establecido entre la psicología y la educación no están claramente delimitados y las creencias de cómo aprenden los niños (teorías psicológicas) han influido y se reflejan en la comprensión de lo que significa enseñar (prácticas educativas). En este apartado se hace un breve repaso por algunas teorías que se consideran relevantes para el objetivo de esta tesis.

#### **1.2.6.1. Piaget y Vygotsky**

La influencia de las teorías psicológicas en educación está ampliamente reconocida. Autores como Piaget, Vygotsky y sus seguidores constituyen la principal aportación teórica sobre la educación para la primera infancia, aunque en distintos momentos históricos. La influencia de Piaget es evidente en muchos de los modelos de currículo desarrollados al amparo del constructivismo. Vygotsky, pese a que no escribió mucho sobre el desarrollo de los niños pequeños (Berk y Winsler, 1995), ha entrado en la literatura de la educación para la primera infancia a través del concepto de la zona de desarrollo próximo y la mayor atención a la naturaleza socio-cultural del desarrollo en

general. Si bien su influencia es menos evidente que la de Piaget en la estructura de marcos curriculares, se puede ver cada día más en la práctica de los principios educativos (Marcon, 1999), y es posible considerar a la psicología evolutiva como un tipo de discurso que no sólo contribuye a la construcción de las imágenes de los niños y de la comprensión de las necesidades de los niños, sino también a “la construcción y constitución del panorama de la infancia en su conjunto” (Dahlberg, Moss y Pence, 1999, p. 36).

Desde la perspectiva teórica de la psicología evolutiva, los nuevos conocimientos promovieron un cambio en la percepción de los niños pequeños, a quienes se consideraba destinatarios de la benevolencia ajena y receptores pasivos de cuidado (CDNNU y otros, 2006). Con estas nuevas teorías se les empezó a ver como portadores de derechos con sus propias opiniones y puntos de vista.

Durante algunas décadas, la teoría de las etapas evolutivas fue el marco conceptual predominante en la comprensión del desarrollo del niño. Posteriormente, una corriente de investigaciones y teorías surgidas en las ciencias sociales contribuyó a conformar una nueva percepción de los niños y la infancia en el ámbito académico. La teoría de Vygotsky compitió con las teorías piagetianas, rompiendo con la psicología evolutiva tradicional, al concentrar la atención en la importancia de la interacción social. Según Vygotsky la propia naturaleza psicológica del ser humano resulta de la internalización de relaciones y funciones sociales que en determinado momento pasan a convertirse en funciones individuales. Sobre lo que denominó “ley genética general del desarrollo cultural”, afirma que:

Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones intersíquicas; la segunda, como propiedades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas. (Vygotsky, 1984, p. 114)

La psicología sociocultural vygotskiana tiene la ventaja de admitir que todos los aspectos de la infancia son modelados por los procesos sociales, culturales y económicos. Para Woodhead (1996) esto vale también para los entornos en que se mueven los niños, sea cual sea este entorno (hogar, una granja) o en el ambiente donde reciben educación preescolar.

Desde el punto de vista de Vygotsky (1979), los niños participan activamente en el ritmo y la calidad de sus experiencias, y se pone el énfasis en la actividad, más que en el individuo. Considera al niño como agente activo dentro de su propio ambiente, capaz de interactuar con el mundo que le rodea y, en algunas situaciones, de crear para sí mismo las circunstancias de su propio desarrollo. El ambiente ya no es un elemento adicional, neutral e indiferenciado, sino un impulsor del desarrollo, activo y capaz de ser



estudiado de una forma mucho más fina y diferenciada. En él toman un papel protagonista no solo los objetos o las tareas, sino la actividad de las personas que acompañan, rodean y participan en el desarrollo del niño. La diferencia entre esta propuesta y el enfoque piagetiano se encuentra en el énfasis que pone Vygotsky en el rol de los procesos culturales y sociales para el aprendizaje y el desarrollo, es decir, concibe el aprendizaje como un proceso que da como resultado el desarrollo, discrepando con los planteamientos piagetianos que hacen hincapié en que es necesario alcanzar una determinada etapa evolutiva para poder aprender (Feldman y Fowler, 1997).

La transición entre el aprendizaje y el desarrollo se produce en la denominada zona de desarrollo próximo entendida como aquel espacio de interacción en el que se ejecuta cierta función psicológica antes de ser interiorizada y, por lo tanto, de ser capaz de ejecutarse en un plano individual (Cole, 1985; Valsiner y Van der Veer, 1993; Vygostky, 1979). La zona de desarrollo próximo consiste en la distancia que existe entre la tarea más difícil que un niño es capaz de ejecutar sin que lo ayuden y la tarea más difícil que puede ejecutar con ayuda. Por consiguiente, los niños aprenden y se desarrollan gracias al conocimiento recibido de sus maestros, de los adultos y de sus compañeros.

#### ***1.2.6.2 Teoría ecológica de Bronfenbrenner***

Desde diferentes ámbitos académicos (p. ej., Comer y Haynes, 1991; Mashburn y Pianta, 2006; Pelletier y Brent, 2002; Wright, Diener y Kay, 2000) se considera fundamental la teoría ecológica de Bronfenbrenner en el desarrollo de la educación para la primera infancia.

Urie Bronfenbrenner (1979, 1986) en su concepto de los sistemas ecológicos reconoció unos factores contextuales que afectan directa o indirectamente al desarrollo del niño. Afirma que para entender íntegramente el desarrollo debemos de tener en cuenta el contexto en el que se realiza y cómo las características únicas de cada persona pueden influir en el entorno, modificándolo de manera que potencien o no ciertas trayectorias evolutivas. Al provocar respuestas y reacciones en los otros, los niños se convierten en arquitectos de su propio entorno (Bronfenbrenner y Morris, 1998). La ventaja de este modelo es que sitúa al niño y su experiencia en el centro de un proceso multicapa de desarrollo. Describe cómo los seres humanos durante toda su vida están involucrados en una interacción continua y bidireccional con su entorno (Bronfenbrenner, 1979, 1986). Según esta teoría, los niños durante un prolongado período de tiempo en su infancia se relacionan e interactúan con el medio a través de sus padres, pero conforme los niños crecen, otras figuras como los hermanos, compañeros y profesores realizarán esta función (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

Bronfenbrenner identifica cinco niveles interconectados de influencia externa o contextos de desarrollo, desde el más cercano hasta el más amplio, además de las condiciones que lo afectan: hogar-sistema escolar-patrones culturales-patrones socio

históricos. Los contextos ecológicos pueden concebirse como una serie de esferas encajadas (Bronfenbrenner, 1979) en cuyo centro se encuentran los niños.

Esta perspectiva concibe el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, donde cada nivel contiene al otro. Bronfenbrenner denomina a esos niveles [1] microsistema, [2] mesosistema, [3] exosistema, [4] macrosistema y [5] cronosistema. [1] El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia), el entorno diario inmediato en el hogar, la escuela o el vecindario. Incluye las relaciones interpersonales, frente a frente con hermanos, personas encargadas de su cuidado, compañeros de clase y maestros. [2] El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, unos sistemas de microsistemas que pueden incluir enlaces entre el hogar y la escuela. [3] El exosistema está compuesto por contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; es decir, enlaces entre dos o más ambientes, de los cuales por lo menos uno no contiene al niño en desarrollo, pero lo afecta indirectamente. [4] El macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad: creencias dominantes, ideologías y sistemas económicos y políticos. Finalmente, [5] el cronosistema que agregaría la dimensión del tiempo (la influencia normativa o no normativa del cambio o la constancia en el niño y en el medio ambiente). Ejemplos de ello serían los cambios en la estructura de la familia, el cambio de lugar de residencia, el empleo de los padres, las guerras, los ciclos económicos (Bronfenbrenner, 1979). Estos sistemas interactúan entre sí y juntos forman el mundo en el que los niños aprenden y se desarrollan.

### ***1.2.6.3. La Nueva Sociología de la Infancia***

En la década de 1980, la sociología consideró a la infancia como el espacio privilegiado para la socialización de los niños; es decir, como la etapa propicia para transmitir los valores y normas de conducta aceptadas socialmente, con el fin de que el sujeto logre convertirse en un hombre de bien para el futuro y se integre en la sociedad (Gaitán, 2006a). El foco de interés se centró en los procesos de socialización, en el comportamiento de la familia y la escuela como agentes encargados tradicionalmente de llevarla a cabo, y en las desviaciones que presentaban durante dicho proceso. Se expone la idea de los niños como seres dependientes, moldeables y controlables cuyo valor no está dado en lo que son en el presente, sino en lo que pueden llegar a ser, no en su ser como humanos, sino en su potencial humano, es decir, son definidos básicamente por sus carencias, por lo que les falta para llegar a la adultez (Gaitán, 2006b).

En 1989, la Organización de las Naciones Unidas aprueba la Convención de los Derechos del Niño, en la que se propone a los niños y niñas como sujetos de derechos en lugar de objetos de protección y los considera como actores sociales. Al mismo

tiempo se desarrolla el planteamiento de la siguiente tendencia teórica de importante repercusión, la Nueva Sociología de la Infancia, que criticó duramente el paradigma evolutivo (un ejemplo de ello fueron Qvortrup, 1994; James y Prout, 1997). La Nueva Sociología considera a los niños como participantes competentes y activos de la sociedad ya desde que nacen (Uprichard, 2008).

Esta perspectiva plantea la posibilidad de estudiar los factores psicosociales y de bienestar social de la infancia a partir de una nueva concepción del sujeto a investigar como un todo conformado por necesidades y potencialidades, más participante y libre dentro de un proceso investigativo (Salas, 2010). Este abordaje permite que los niños pasen de ser considerados como proyectos de personas a ser declarados como una fuerza social actuante. Capaces de convertirse en una parte importante y estable de la estructura social, con unas características propias, afectada de manera particular por los cambios globales y a la que a su vez se le reconoce la característica de ser actor social con capacidad de construcción de su cultura y su realidad. Todo esto permite encarar los estudios de la infancia desde perspectivas macrosociales y microsociales (Salas, 2010).

Se plantea una nueva formulación de la infancia como un elemento más de la estructura social, con unos intereses y derechos propios como individuos pertenecientes a un grupo determinado (Gaitán, 2006a; Mayall, 1996, 2002; Prout y James, 1990). A que esta situación se desarrolle contribuye la perspectiva cultural surgida desde la propia psicología evolutiva que elabora un marco teórico donde la infancia es el resultado de determinados procesos económicos, sociales y culturales (Woodhead, 1999). Entre los aspectos que configuran este paradigma se nos presenta a la infancia como una construcción social más allá del hecho biológico, ya que su interpretación está socialmente determinada y es una variable de análisis similar a otras como la clase, el género o la etnicidad (Dahlberg, Moss y Pence, 1999).

#### ***1.2.6.4. Malaguzzi y Reggio Emilia. Enfoque constructorista de la infancia***

Una perspectiva importante desde el punto de vista pedagógico, y ya recogida y desarrollada en Reggio Emilia por Malaguzzi (2001), es el enfoque “constructorista” de la infancia (Gaitán, 2006a). Un buen argumento para entender las potencialidades de la infancia y comprender con qué llegan los niños y niñas a la escuela y las experiencias y destrezas con las que salen es la idea del “niño y niña competente” (Zabalza, 1996). En palabras de Osoro y Meng (2008):

La adopción de esta perspectiva nos lleva a un modelo inestable comparado con la visión del conocimiento como cultura universal, sin embargo, ofrece la posibilidad de tomar decisiones sobre el aprendizaje en un contexto, la escuela infantil, en la que los eventos ocurren sin prisa y sin sujeción a las presiones de la enseñanza obligatoria. Los centros se convierten así en un espacio idóneo para

que niños y adultos exploren nuevas posibilidades de conocimiento, trabajen de forma creativa en la materialización de sus descubrimientos y se les posibilite la expresión de las ideas mediante la utilización de lenguajes diversos. (p. 15)

No hay un currículo por escrito en Reggio Emilia. Más bien, el foco de atención se centra en proyectos y actividades que actúan como los contenidos en torno al cual se diseñan y amplían las experiencias. En Reggio Emilia, los niños se educan juntos desde el nacimiento hasta los seis años, se habla de los "cien lenguajes de los niños" que son todas las diferentes maneras en que los niños puedan comunicarse y los medios por los que pueden expresarse (Edwards, Gandini y Forman, 1995). Los niños no pierden el tiempo en las clases formales desarrollando habilidades de alfabetización o aritmética, en su lugar los profesores utilizan el interés y la curiosidad de los niños como clave para su aprendizaje. Los procesos de exploración, experimentación, descubrimiento, representación, transformación, interpretación, creación y la evaluación se ponen en el primer plano de atención y expresión de los profesores, principalmente a través del uso del trabajo por proyectos a través del arte. La práctica pedagógica de Reggio depende de las construcciones sociales basadas en supuestos y experiencias de los adultos y niños.

Con el fin de que los maestros estén capacitados para responder adecuadamente a los niños se crean oportunidades para la reflexión y se mantienen cantidades de documentación que utilizan como base para su reflexión. Esto supone una forma de desarrollo profesional continuo.

Con respecto a la enseñanza-aprendizaje los profesores toman las decisiones, no sobre la base de un currículo prescrito, sino sobre la base de pruebas y experiencias que se han analizado. El contenido importante del enfoque de Reggio Emilia no es el contenido del plan de estudios sino el contenido de la relación. El contenido no se centra en la rutina y la gestión sino en el trabajo que se puede tocar. La actividad compartida se considera como algo muy valioso para niños y adultos.

Los beneficios de este enfoque son la participación activa de los niños en el proceso de aprendizaje y la participación activa de los adultos en la enseñanza del aprendizaje. Estos se convierten, a todos los efectos, en los procedimientos proximales o motores de desarrollo cruciales para el desarrollo de las disposiciones generativas en el niño.

El papel del docente es clave ya que no hay contenido prescrito, sino que emerge de la tarea que se convierte en un plan de estudios compartido, donde el problema tiene que ser establecido y resuelto. Este enfoque permite desarrollos ricos en habilidades y conocimientos, en un medio dispuesto para alentar las disposiciones de aprendizaje que cumplan los valores de la comunidad.

Una de las características más llamativas del enfoque Reggio es la voluntad de los maestros para aprender, no sólo entre sí, sino también de los niños. Exige de los

profesores una visión clara de los intereses de los niños, lo que los niños están haciendo, lo que se ofrece como aprendizaje, el medio ambiente, los materiales, las interacciones y el contexto (Hirst, 2001; Moss, 2001).

#### ***1.2.6.5. Teoría sociocultural***

Con posterioridad la teoría sociocultural fue especialmente influyente en el campo de la primera infancia. Readaptó la perspectiva sociocultural y mejoró las ideas de Vygotsky proporcionando una valiosa y nueva información de la naturaleza colaborativa del aprendizaje y la construcción social del conocimiento.

En esta perspectiva se tiene en cuenta a los niños y a los factores sociales, históricos, institucionales y culturales en los que el niño es participante y co-constructor. Destaca la construcción compartida y la distribución del conocimiento hacia el desarrollo compartido y común (Edwards y Mercer, 1987; Greeno, 1997; Rogoff, 1990). El niño no es visto como un alumno sino como un participante en una gama de prácticas sociales instructivas y significativas dentro de un contexto cultural dinámico y evolutivo. Aprendizaje y desarrollo son inseparables de la preocupación de las familias y de los procesos interpersonales y comunitarios (Waller, 2008).

Una de las consecuencias generada por la investigación moderna sobre los niños pequeños es que ver el aprendizaje y el desarrollo como dos categorías separadas no tienen ninguna importancia, porque el mundo interior y exterior son dependientes entre sí y se influyen mutuamente (Pramling, 1993). Bajo esta perspectiva los conceptos de desarrollo y de aprendizaje tienden a converger, y la relación entre lo evolutivo y lo educativo se encuentran sin subordinaciones de lo uno a lo otro, no hay desarrollo sin aprendizaje y no hay verdadero aprendizaje sin desarrollo (Doverborg, Pramling y Qvarsell, 1987). La escuela desempeña así un papel muy importante en la adquisición de determinados aprendizajes, donde los niños adquieren el dominio de ciertos instrumentos cruciales para su desarrollo.

#### ***1.2.6.6. Perspectivas actuales sobre la visión de la infancia, su desarrollo y educación***

##### ***a) Las diversas infancias***

Históricamente la mayoría de las investigaciones sobre los niños y la infancia se han centrado en el desarrollo de la persona como un progreso natural hacia la edad adulta. Este progreso ha sido concebido por parte de la psicología y la psicología del desarrollo como el mismo “para todos los niños independientemente de su clase, sexo o etnia” (MacNaughton, 2003:73) que es lo que Walkerdine (2002) ha denominado infancia esencial. Esta es una visión tradicional occidental para clasificar a todos los niños en todo el mundo (Dahlberg, 1985; Walkerdine, 1993), pero, las circunstancias de la mayoría de niños que viven en el mundo es significativamente diferente en términos de

riqueza, salud y cultura, es decir, “la situación de la mayoría de los niños del mundo es muy distinta de la que estudiamos en Norteamérica y en Europa” (Penn, 2005, p. 97).

Se trata entonces de explorar nuevas alternativas sobre la visión de la infancia, su desarrollo y educación que no repitan el tradicional punto de vista de la psicología, avanzando hacia una visión contemporánea del niño donde se redefinan el concepto de desarrollo del niño y de infancia considerando que hay numerosas y diversas infancias. Para Walkerdine (2004) la visión contemporánea reconoce que la infancia no es algo fijo y universal sino “móvil y cambiante”, es decir que los niños, cada uno individualmente, puede experimentar muchas, diferentes y variadas infancias.

Desde las distintas perspectivas nos encontramos entonces una serie de factores que marcan el estudio de la infancia (Osoro y Meng, 2008), estos son:

- Existen múltiples infancias, por lo que no se puede hablar de un fenómeno único y universal.
- Las relaciones sociales y culturales de la infancia deben estudiarse por propio derecho con independencia de lo que ocurre en el mundo adulto.
- La infancia participa en la construcción de sus propias vidas, pero también determina la vida de quienes les rodean y de las sociedades en que viven.

Sin duda, estos factores sustentan principios clave que caracterizan las teorías contemporáneas sobre la primera infancia y que han articulado un complejo modelo de infancia que es fundamentalmente diferente al enfoque clásico que presentan las teorías del “desarrollo”. Este modelo reconoce que existen múltiples y diversas infancias, múltiples variaciones locales y globales, dependiendo de la clase, etnia, sexo, zona geográfica y tiempo.

### ***b) La infancia en construcción***

La visión alternativa argumenta que la infancia está en construcción, que cambia con el tiempo y el lugar. Esta nueva perspectiva es relativamente reciente y ha surgido de la creciente influencia de una nueva sociología de la infancia, de la cultura y de los nuevos estudios antropológicos (Mayall, 2002), donde según MacNaughton (2003) el desarrollo del niño no es un hecho sino una construcción cultural. Como explica Dahlberg (1985) la gran influencia que ha tenido la psicología del desarrollo ha limitado nuestra visión del niño a un modelo científico natural del crecimiento. En este modelo se define el desarrollo del niño en los términos de un estrecho margen de aspectos psicológicos, sociales, emocionales, cognitivos y de desarrollo físico, y no explican la complejidad de cómo funcionan juntos de una manera holística (Riley, 2003). Todas estas teorías que han sugerido patrones regulares y predecibles del desarrollo han simplificado mucho la realidad de la vida de los niños y han obstaculizado nuestra comprensión de la infancia (Zuckerman, 1993).

Walkerdine (2004) sostiene que considerar la infancia como una progresión simple a través de etapas definidas es demasiado simplista, que hay múltiples y diversas infancias y que para estudiarlas hay que considerar una amplia gama de perspectivas. Fuentes recientes identifican cinco características de las teorías contemporáneas sobre el desarrollo de los niños y analizan su pertinencia a la infancia moderna (Corsaro, 1997; MacNaughton, 2003; Kehily, 2004; Maynard y Thomas, 2004; Penn, 2005; Dahlberg et al., 1999) que se caracterizan por considerar que hay múltiples y diversas infancias y numerosas perspectivas sobre la infancia.

La investigación internacional sobre la perspectiva de la sociología (Mayall, 2002; Prout, 2005), la educación infantil (MacNaughton, 2003), la teoría crítica y el feminismo (Walkerdine, 1993) y el estudio de la cultura (Cole, 1996) ha criticado la explicación del niño como potencial sujeto cuya presencia solo se entiende en términos de su lugar en una ruta para convertirse en adulto (Walkerdine, 2004) y se ha desarrollado una comprensión actual de los niños abordada desde una gran variedad de perspectivas influenciadas culturalmente y que cambian con el tiempo. James y Prout (1997) identificaron varias funciones claves de la nueva sociología de la infancia: [1] la infancia es entendida como una construcción social; [2] la infancia es una variable de análisis social; [3] las relaciones infantiles y las culturas son dignas de estudio en su propio derecho; [4] los niños son agentes sociales activos; y [5] estudiar la infancia implica el compromiso con el proceso de reconstrucción de la infancia en la sociedad. Según estos autores “la inmadurez de los niños es una realidad biológica pero las maneras en que se entiende esta inmadurez y se hace significativa es un hecho de la cultura” (James y Prout (1997, p. 8).

### ***c) Los niños están involucrados en la construcción de su propia infancia***

Se parte de la idea de que los niños tienen la capacidad de entender y actuar en su mundo demostrando competencia desde su nacimiento (James, Jenks y Prout., 1998; Wyness, 2000; Mayall, 2002) y se les percibe como activamente involucrados en la construcción de sus propias vidas. Desde esta perspectiva, se ve a los niños como agentes activos que contribuyen a la estructura de sus propias culturas (Corsaro, 1997) y tienen sus propias actividades, su propio tiempo y su propio espacio (Qvortrup et al., 1994). Es lo que Malaguzzi (1993, p. 10) denomina “el niño rico, es decir, rico en posibilidades, fuerte, poderoso y competente”.

### ***d) La participación de los niños en la familia, la comunidad y la cultura constituye una contribución particular a sus vidas***

Se ha reconocido a los niños el derecho a participar en los procesos y las decisiones que afectan a sus vidas y que están socialmente determinados por el tiempo, el lugar, la economía y la cultura que les rodea, existiendo un debate sobre el papel de los adultos en la construcción social de la infancia y de los niños en sus propias vidas. Un factor

crítico es la posibilidad de que los adultos hayan utilizado e institucionalizado el proceso de participación para mantener y ejercer control sobre los niños (Francis y Lorenzo, 2002; Moss, 2002; Prout, 2003). Hay un reconocimiento de la importancia de la dimensión de poder en las relaciones que se establecen en el niño y el adulto y el impacto de esta relación en el concepto, estudio y comprensión de los niños y de la infancia (Riley, 2003). MacNaughton (2004, p. 46) “sugiere que los niños hacen sus propios significados, pero no bajo las condiciones de su elección” y sostiene que los niños entran en un mundo preexistente en el que cada uno de los condicionantes de poder ya está impuesto. Actualmente se reconoce al niño capacidad para estar y actuar en su mundo demostrando competencias y capacidades desde su nacimiento.

*e) Todavía estamos aprendiendo sobre la infancia*

Si se considera que los niños son participantes activos en contextos culturales dinámicos y evolutivos siempre debemos estar aprendiendo sobre ellos y sobre la infancia. Hay mucho que aprender sobre la vida del niño y de la infancia en todo el mundo.



## Capítulo 2.

# CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA (EAPI)

Sin el futuro no se puede alimentar ninguna esperanza, y esto el niño lo sabe. Al igual que nosotros, los niños necesitan vivir junto a un trayecto físico, de algún modo material e inmaterial, cuyo recorrido tienen que estar seguros de poder realizar mañana; pero esta trayectoria que va hacia el mañana reclama la autenticidad y la conciencia efectiva de un futuro disponible para todos. (Malaguzzi, 2001)

Definir la calidad de los entornos educativos de la educación infantil es una tarea difícil debido a la complejidad del sistema mismo de la educación para la primera infancia. Se plantean entonces una serie de interrogantes: ¿Qué se quiere expresar mediante el concepto de calidad en la educación para la primera infancia? ¿Qué significado se le da? ¿Cómo puede mejorar las posibilidades de los niños para tener un mejor comienzo en su vida? ¿Qué caracteriza a un entorno pedagógico de alta calidad? ¿Cómo el concepto de calidad se puede utilizar para mejorar las cuestiones metodológicas en los centros? y ¿Cómo todo este conocimiento se puede utilizar para mejorar la calidad de la educación infantil?

En este capítulo se revisa la literatura sobre el significado de la calidad en la educación y atención para la primera infancia con la finalidad de crear un telón de fondo sobre el que explorar los conocimientos actuales acerca de la calidad en EAPI y proporcionar una imagen de los discursos contemporáneos sobre esta noción.

## 2.1. El interés actual por la calidad en educación

Tradicionalmente, la calidad en educación ha sido considerada como un asunto responsabilidad de las autoridades educativas y de los profesionales de la educación; sin embargo, hoy en día ya no es un asunto exclusivo de ellos, sino que se ha ramificado a otros ministerios aparte del de Educación, ONGs, empresas y público en general, que ponen todas diferentes presiones sobre la educación (Pigozzi, 2008). Para explicar de qué manera se ha convertido la calidad en educación en un tema de “alto perfil” se necesita considerar varios factores clave (Pigozzi, 2008):

- La creciente importancia de la calidad educativa, la política educativa y la reforma educativa dentro del campo general de las políticas públicas.
- La redefinición de la naturaleza del problema. Los enfoques tradicionales sobre medidas aproximadas pueden no ser decisivas cuando se utilizan otros criterios para definir la calidad, por ejemplo, los resultados educativos mesurables (conocimientos, competencias, destrezas y conductas).
- La creciente tendencia gubernamental en el uso de evidencias para mediar los logros de aprendizaje nacional e internacionalmente. Desde el punto de vista político esta información es muy importante porque señala las diferencias de la calidad dentro del sistema educativo y entre otros sistemas.
- La diversificación de las sociedades resultado de las migraciones, la urbanización y el cambio cultural sumada a una mayor sensibilidad en los temas de etnia, género, cultura, religiones, etc. La disparidad educativa a menudo refleja otras disparidades directamente relacionadas con los derechos humanos.
- Además, hay una serie de razones sociales y culturales que se exponen a continuación:
- La competencia. Vivimos en una sociedad donde la competencia entre instituciones educativas y entre estudiantes se ve de gran importancia. Para sobrevivir en tal situación hay que preocuparse por la calidad.
- La satisfacción del cliente. Las familias, los alumnos como clientes de las instituciones educativas son conscientes de sus derechos y de obtener el valor de su tiempo y dinero invertido.

- El mantenimiento de la norma. Con el fin de mantener el nivel, de manera consciente se deben hacer esfuerzos para mejorar la calidad de las operaciones, disposiciones y medios educativos.
- Rendición de cuentas. Cada institución es responsable de los fondos (públicos o privados) que se utilizan en ella. La preocupación por la calidad garantiza la rendición de cuentas.
- Mejorar la moral y la motivación de los trabajadores en sus funciones y responsabilidades.
- La credibilidad y el prestigio. La preocupación de forma continua por la calidad traerá la credibilidad de las personas y de las instituciones.
- Imagen y visibilidad. Las instituciones de calidad tienen capacidad para atraer más apoyo de los interesados.

Además, en muchos casos los gobiernos y administraciones están más pendientes de controlar las demandas sociales de los contribuyentes y las diferentes exigencias del mercado, que de los derechos de la infancia y las familias. Son significativas las palabras del profesor Peter Moss (2016) que nos recuerda que los gobiernos vigilan más la calidad de los detergentes que la calidad de las escuelas.

## 2.2. Revisión de la EAPI de calidad a nivel internacional

A lo largo de los años se han generado documentos e instrumentos jurídicos internacionales que se aproximan al principio de equidad, y que han trazado las líneas generales de la responsabilidad de los gobiernos que deben velar para que una educación de calidad sea accesible para todos los niños. A través de esas garantías, las partes interesadas pueden exigir que sus gobiernos rindan cuentas sobre la aplicación progresiva del derecho a la educación y de los aspectos relativos a su calidad (Wilson, 2004).

Haremos una pequeña y rápida revisión al respecto de estos documentos, comisiones y reuniones internacionales que permitieron llegar al resultado actual.

### *a) Informe Aprender a Ser. La educación del futuro (1973)*

En el Informe Aprender a Ser – La educación del futuro (Faure y otros, 1973) realizado por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, se recogió uno de los primeros acercamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) relacionado con la calidad de la educación. Dicha Comisión concluyó que el principal objetivo para el cambio social era la erradicación de las desigualdades y el establecimiento de una democracia equitativa. Por ello, se afirmó

que “se debía recrear el objeto y el contenido de la educación teniendo en cuenta a la vez las nuevas características de la sociedad y las nuevas características de la democracia” (Faure y otros, 1973, p. XXVI).

***b) Convención sobre los Derechos del Niño (1989)***

En la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 se plantea “una nueva actitud hacia los niños basada en una cuestión de derechos más que en satisfacer las necesidades de los niños” (Carroll, 2002, p. 57) y en donde los Estados se dediquen a los “mejores intereses del niño, al derecho a la vida, la supervivencia y el respeto a las opiniones de los niños” (UNICEF, 1989, p. 29). En dicha Convención el desarrollo educativo del individuo se plantea como objetivo fundamental, y se acuerdan firmes y detallados compromisos con los objetivos de la educación, que, a su vez, tienen una incidencia en el contenido y la calidad de ésta. Se reconoce que la educación debe permitir al niño desarrollar plenamente sus capacidades cognitivas, emocionales y creativas, y situarlo en el centro de la experiencia educativa, en un contexto caracterizado también por el respeto de los demás y del medio ambiente (UNESCO, 2005).

Esta Convención produjo significativos efectos para el contenido y para el proceso de la educación posterior, ya que partiendo de la base de que la experiencia de aprendizaje debe constituir no sólo un medio sino también una finalidad en sí, ya que posee un valor intrínseco, propone un enfoque de la enseñanza que consagra la idea de una educación que debe centrarse en el niño y utilizar métodos pedagógicos que promuevan –o por lo menos no mermen- sus derechos (UNESCO, 2005).

***c) Declaración Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (1990)***

En 1990 en Jomtien, Tailandia, la comunidad internacional se reunió para deliberar sobre establecer un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos en el mundo. De allí surgió el documento Educación para Todos (EPT), donde además de colocar a la primera infancia por primera vez en un programa de educación internacional, se anunció “la necesidad de mejorar la calidad de la educación, generalmente insuficiente, y se recomienda ofrecer una educación accesible y más pertinente a todos. Se considera, además, que la calidad es una condición previa para alcanzar el objetivo fundamental de la equidad” (UNESCO, 2000, p. 30).

Los delegados acordaron hacer que la enseñanza primaria fuera accesible a todos los niños y que fuera reducido antes de finales del decenio de forma masiva el analfabetismo.

En dicho documento si bien no se desarrolla totalmente la noción de calidad, se admitió que la ampliación del acceso a la educación no bastaba de por sí para que ésta contribuyese plenamente al desarrollo de las personas y la sociedad. En consecuencia, se hizo hincapié en el “reforzamiento del desarrollo cognitivo de los niños para mejorar la calidad de su educación” (UNESCO, 2000, p. 30).

***d) Reunión de Ministros de Educación de la OCDE (1990)***

La preocupación internacional por mejorar la calidad de la educación se manifiesta en la Reunión de Ministros de Educación de la OCDE (1990). Diversos países encargan investigaciones que vienen a demostrar que la intervención temprana ayuda notablemente a permitir que los niños de familias de bajos ingresos entren en la vía del desarrollo y del éxito escolar (OCDE, 2006).

***e) Red de Cuidado de Niños de la Comisión Europea (1992)***

Al mismo tiempo, la Red de Cuidado de Niños de la Comisión Europea trabaja en el desarrollo común de unos objetivos de calidad, y se produce el compromiso político de proporcionar EAPI a escala europea determinándose que ésta ha de ser de calidad. Como consecuencia de una Recomendación de la Unión Europea, a partir de 1992, se construyeron durante varios años los objetivos comunes de los Programas ELCC (Servicios de los Niños Pequeños).

***f) 40 Objetivos para Mejorar la Calidad de la EAPI en Europa (1996)***

En 1996, la Red Europea de Atención a la Infancia enuncia los 40 Objetivos para Mejorar la Calidad de la EAPI en Europa. Se realizan debates para determinar lo que implica la calidad y que dan origen a la publicación de los Quality Targets in Services for Young Children (Objetivos Cualitativos en los Servicios para Niños, 1996) por parte de la European Commission Network on Childcare and other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities (Red de la Comisión Europea de cuidado de niños y otras medidas para conciliar el empleo y las responsabilidades familiares). Este documento ofrece un marco multidimensional de la calidad ya que recoge los objetivos, la inversión, la participación y la profesionalización de las políticas, además de otros aspectos (Urban, 2009).

En este documento se ve la calidad como un proceso dinámico, continuo y democrático, y se destaca que es necesario buscar un equilibrio al definir ciertos objetivos comunes aplicables a todos los servicios. Por tanto, no puede haber un punto de vista final y estático de la calidad sino una serie de objetivos orientadores, agrupados en áreas o bloques: política, financiación, niveles y tipos de servicios, educación, relación personal-número de niños, formación docente, sanidad y entorno, las familias y comunidad y el funcionamiento. Estos objetivos fueron posteriormente recogidos en la edición de 2004 de “Niños en Europa”.

Peter Moss describe el resultado como un documento único, donde se expone la identificación de principios y objetivos compartidos, mientras que al mismo tiempo reconoce las diferencias importantes de la tradición, la cultura y los valores. Además, ha servido de camino para que actualmente haya un reconocimiento generalizado de que se requiere una importante inversión para la obtención de más y mejores servicios una vez que se ha reconocido la necesidad desde el punto de vista socioeconómico de la provisión de la EAPI (Urban, 2005).

Al mismo tiempo, vemos como los puntos representados en los criterios de acreditación de la calidad de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1984, 1996) en Estados Unidos se encuentran entrelazados con la visión de la calidad presentada por la Unión Europea en su definición sobre la calidad de la educación inicial (Balaguer, Mestres y Penn, 1992).

#### ***g) La Educación Encierra un Tesoro (1996)***

En el informe *La Educación Encierra un Tesoro* (Delors, 1996) presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se recogió que la educación para toda la vida reposaba en cuatro principios considerados básicos: [1] aprender a conocer, [2] aprender a hacer, [3] aprender a vivir y [4] aprender a ser. Dicho concepto de la educación proporcionó una visión integrada y global del aprendizaje y consecuentemente de lo que constituye la calidad de la educación.

#### ***h) Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000)***

En el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal (2000), 164 gobiernos se comprometieron a llevar a buen fin el Informe Educación Para Todos (1990), para ello definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes del año 2015. En este Foro se concluyó que todo niño tenía derecho a acceder a una educación de calidad y, que dicha calidad, constituye la médula de la educación y un factor definitorio para mejorar la escolarización, la retención y el aprovechamiento escolar. Esta definición amplia de la calidad expone aquellas características consideradas como deseables de [1] los educandos: estudiantes sanos y motivados, [2] los procesos: docentes competentes que utilizan pedagogías activas, [3] contenidos: planes de estudios pertinentes y [4] sistemas: buena administración y distribución equitativa de los recursos. Y, aunque esta definición posibilitó crear un programa de acción para obtener una educación de buena calidad, no precisó la importancia de los distintos aspectos considerados.

De los objetivos planteados hay dos específicos que apuntan a la calidad educativa (UNESCO, 2005, p. 30):

Cuidar que desde ese momento al 2015 todos los niños y sobre todo las niñas, que se encuentran en situaciones difíciles y/o que pertenezcan a minorías étnicas, tengan acceso

a una enseñanza gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

Con todo ello se revela que es necesario conceder a los aspectos cualitativos la importancia debida, más que a los aspectos cuantitativos.

*i) Consejos Europeos de Lisboa (2000), Estocolmo (2001), Barcelona (2002) y Consejo Europeo de 2004*

La Unión Europea, en el Consejo Europeo de Lisboa (2000), se marcó como objetivo estratégico convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social (Parlamento Europeo, 2000).

En el Consejo Europeo de Estocolmo (2001) se concreta el objetivo anterior en tres objetivos estratégicos: calidad, accesibilidad y flexibilidad (Parlamento Europeo, 2001).

En el Consejo Europeo de Barcelona (2002) se abogó por una economía basada en el conocimiento, se adoptó un programa detallado de trabajo y aumentó el número de destrezas básicas. El término competencia se definió como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y la inclusión de la disposición para aprender, además de saber cómo (Consejo Europeo, 2002).

Es en la Cumbre de Barcelona del 2002, donde con un clima económico y político favorable, la Unión Europea propuso la necesidad de incrementar las medidas dirigidas a la conciliación de la vida familiar y laboral, especialmente a través de la creación de servicios para el cuidado de la infancia. Para ello se propuso el aumentar el número de plazas en EAPI. Se acordó establecer la fecha del 2010 como meta para conseguir que la educación de los niños de 3 años hasta la edad escolar obligatoria estuviera totalmente subvencionada al 90% y que para los niños de 0 a 3 años estuviera subvencionado al 33%. Este compromiso político se une al deseo a nivel europeo de que esta prestación debe ser de buena calidad. Se destaca que, en la primera infancia, mejorar la calidad de la EAPI sigue siendo la más poderosa de todas las oportunidades disponibles para oponer resistencia a la consolidación de las desventajas (UNICEF, 2008).

Además, en los objetivos de Barcelona se menciona que se debe conceder una importante atención a la consecución sobre las instalaciones de EAPI, como uno de los servicios que facilitaría dicho equilibrio.

En 2004 la Comisión Europea encarga el documento Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida, Un marco de referencia Europeo, que se aprueba en el 2006 con el nombre de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo, 2006).

***j) Defining Quality in Education (2000)***

En el año 2000 UNICEF pone especial énfasis en las dimensiones deseables de la calidad tal como se han definido en el Marco de Acción de Dakar (UNICEF, 2000b). Determinados aspectos de este enfoque de la educación fundamentado en los derechos son recogidos por este organismo en su documento *Defining Quality in Education* (2000). En él se detallan cinco dimensiones de la calidad [1] educandos, [2] entornos, [3] contenidos, [4] procesos y [5] resultados, basadas en los derechos del niño como persona y en el derecho de todos los niños a la supervivencia, la protección, el desarrollo y la participación (UNICEF, 2000a). Tanto los aspectos de la calidad de la educación definidos por la UNESCO (Pigozzi, 2004), como los reconocidos por la UNICEF se inspiran en las ideas fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño.

***k) 32ª Conferencia General de la UNESCO (2003)***

En la 32ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO se aprobó el Informe Mesa Redonda Ministerial sobre una Educación de Calidad de la UNESCO (2003), donde se reiteró la importancia de lograr una educación de buena calidad, como una prioridad importante. En esta Conferencia organizada por la UNESCO y la Fundación Santillana, se planteó la discusión en cuanto a si una educación de calidad consiste en formar las emociones, las habilidades prácticas o la razón.

***l) 47ª Conferencia Internacional de Educación (2004)***

Con posterioridad, en la 47ª Conferencia Internacional de Educación (2004), aumenta el número de países interesados por mejorar la calidad de la educación para todos. Las prioridades de acción que se establecen son:

- Elaborar una estrategia global.
- Aumentar el acceso y la equidad para todos los jóvenes.
- Mejorar la manera de innovar y de crear.
- Actuar de manera resuelta para compensar la desigualdad de género.
- Establecer estrategias que den prioridad a las competencias para la vida.
- Centrarse en las justificaciones más comunes de la exclusión.
- Reconocer la importancia de los docentes y formadores.
- Utilizar los conocimientos disponibles y fomentar la investigación.
- Mejorar la utilización de los recursos.



- Promover alianzas y fórmulas de asociación en todos los niveles.

***m) Informe Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad. Education of All Global Monitoring Report (EFA) (UNESCO, 2005)***

En el Informe Educación para Todos, el Imperativo de la Calidad (UNESCO, 2005) se recoge que, aunque las opiniones sobre la calidad parecen lejos de ser lineales en el debate y la acción internacional, existen tres principios que son ampliamente compartidos y pueden resumirse en la necesidad de:

- Una mayor pertinencia.
- Una mayor equidad en el acceso y los resultados.
- Respetar los derechos de la persona.

Se ha estimado que “esos principios no sólo orientan e informan los contenidos y procesos educativos, sino que además representan objetivos sociales más generales a los que la educación debe contribuir” (UNESCO, 2005, p. 30).

***n) Seminary International Quality Early Childhood Education: Every Child's Right (Malta, 2008)***

En el Seminario Internacional Quality Early Childhood Education: Every Child's Right (Malta, 2008) (Educación de la Primera Infancia de Calidad: Derecho de todo niño) se llegaron a las siguientes conclusiones que van a modificar sustancialmente las actuaciones sobre la infancia:

- Las niñas y los niños pequeños son ciudadanos con derechos propios, que es preciso respetar, ya que son especialmente vulnerables y se ven afectados por la injusticia social y la desigualdad.
- Es responsabilidad pública que se respete y garanticen los derechos del niño y que todos puedan vivir para llegar a su pleno potencial. La EAPI es también una necesidad fundamental de toda sociedad, ya que, mediante el cuidado y educación de la infancia construimos y reconstruimos la comunidad, garantizamos la continuidad de la tradición y se hacen posibles la innovación y la transformación.
- En los últimos tiempos la EAPI, sobre todo por razones económicas, ha recibido una atención sin precedentes en la esfera pública y política a escala internacional.
- La igualdad, el nivel de estudios alcanzado y el inicio temprano del aprendizaje a lo largo de toda la vida se convierten en motivos añadidos para invertir en EAPI, al igual que un reconocimiento cada

vez mayor de los derechos de las niñas y niños a escala nacional e internacional.

- Los responsables políticos están cada vez más inclinados a reconocer que la calidad de la mano de obra dedicada a la primera infancia es fundamental para el logro de objetivos ambiciosos. Las investigaciones a nivel internacional sustentan este reconocimiento.
- La Unión Europea, con los objetivos cualitativos en los servicios para niños de 1996 procuró un marco multidimensional para la calidad, estableciendo, entre otros, los objetivos para la política, las inversiones, la participación y la profesionalización, pero, nunca se llevó a cabo un programa de acción de diez años para alcanzar los objetivos tal como propuso la Red de Cuidado de Niños de la Comisión Europea.
- Hoy día la diversidad es más acusada que nunca. La riqueza de las tradiciones, experiencias, prácticas y aspiraciones debe considerarse como un activo para el desarrollo futuro. Por otra parte, la diversidad se refleja en agudas desigualdades entre sus países y regiones y en el seno de los mismos.

***ñ) Informe de Seguimiento de la Educación para todos (EPT) en el mundo. Superar la desigualdad: ¿por qué es importante la gobernanza? (UNESCO, 2009)***

En dicho informe se efectúa una evaluación minuciosa de los progresos realizados para la obtención de una serie de objetivos en el campo de la educación: [1] la atención y educación de la primera infancia; [2] la universalización de la enseñanza primaria, la paridad e igualdad entre los sexos; [3] la reducción del analfabetismo y [4] el logro de una educación de buena calidad.

***p) Comunicación sobre Igualdad entre mujeres y hombres de la Unión Europea (2009)***

Es en la Comunicación sobre Igualdad entre mujeres y hombres donde se indica la necesidad de desarrollar servicios EAPI que sean asequibles, accesibles y de calidad para fomentar la distribución equitativa de las responsabilidades privadas y familiares entre las mujeres y los hombres.

***q) Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe – 2016***

Esta publicación se basa en un capítulo del informe Eurydice Indicadores estructurales para el seguimiento de los sistemas de educación y formación en Europa 2016 (Parlamento Europeo, 2016). El informe, que se publicó en noviembre de 2016, proporciona información básica al Monitor de Educación y Formación 2016. Examina las estructuras y reformas en cinco áreas clave:

1. Educación y cuidado de la primera infancia
2. Logros en habilidades básicas
3. Salida temprana de la educación y la formación
4. Enseñanza superior
5. Empleo para graduados

La información abarca 40 sistemas europeos de educación y formación. Se recogió mediante un cuestionario completado por expertos nacionales y representantes de la Red Eurídice.

### **2.3. Nociones de calidad en EAPI**

El concepto de calidad en EAPI tiene una tradición de cerca de 40 años de debate académico. En los últimos años, ha aumentado significativamente la sensibilidad social hacia la EAPI y a su importancia tanto para el desarrollo del niño como para la prevención de desigualdades y fracasos en niveles posteriores. Se ha reconocido por parte de los responsables políticos que “el acceso equitativo a la atención y educación de calidad en la infancia, puede fortalecer los cimientos del aprendizaje permanente para todos los niños y apoyar de forma amplia las necesidades educativas y sociales de las familias” (OCDE, 2001, p. 7).

Además, existe el creciente reconocimiento de que la EAPI es un campo multidisciplinario que toma su base de conocimientos de una amplia gama de áreas académicas (OCDE, 2001). Por lo tanto, la calidad ha pasado a ser un tema clave en el campo de la primera infancia a través de líneas de investigación, medición, normas y directrices sobre las mejores prácticas (Abbott y Rodger, 1994; Brennan, 1994; Stonehouse, 1994; Vincent, Ball, Kemp y Radcliffe, 2002; Walker, 2004) incorporándose en el análisis y las instituciones de la primera infancia (Grieshaber, 2000; Moss, 2003; Moss y Petrie, 2002; Vincent et al., 2002). Consecuencia de esto ha sido que el ámbito de la EAPI reciba más atención y recursos, pero al mismo tiempo han elevado las expectativas hacia la calidad y sus posibles resultados, porque “la relación positiva entre el cuidado infantil de calidad y prácticamente todas las facetas del desarrollo de los niños que se ha estudiado es uno de los hallazgos más consistentes en el desarrollo científico” (Shonkoff y Phillips, 2001, p. 313). Este enorme legado nos pone en alerta acerca del carácter problemático de la noción de calidad y de su arraigo histórico, cultural y paradigmático y de los distintos intentos de definir en términos universalistas, inmutables o desde una perspectiva crítica (Dalli et al., 2011). A través del tiempo y en múltiples investigaciones se ha tratado el tema de la definición de calidad en EAPI, pero éste sigue siendo un concepto escurridizo, debatido, discutido y sin acuerdo (Burchinal

y Cryer, 2003; Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Fleer y Kennedy, 2006; Ishimine, 2009; Mooney, Cameron, Candoppa, McQuail, Moss y Petri., 2003; Moss, 1994; NICHID, 2002; Sylva, Siraj-Blatchford y Taggart, 2003).

## 2.4. Educación de calidad como concepto dinámico

Según el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo la mayoría de intentos de definición de lo que es una educación de calidad se caracterizan por dos principios (UNESCO, 2005):

- El primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y por consiguiente su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido.
- El segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como, en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando.

En el EFA, Education of All Global Monitoring Report (UNESCO, 2004a), publicado con el subtítulo: “El imperativo de la calidad” se afirma:

Que no se podrá lograr la educación para todos sin mejorar la calidad y que es la calidad la que determina no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, sino también, en qué medida su aprendizaje se plasma efectivamente en una serie de beneficios para ellos mismos. (UNESCO, 2005, p. 3)

La UNESCO, da un ejemplo de pluralidad de significados al examinar, concebir y expresar la calidad educativa desde distintos paradigmas. Cada aproximación llevará a indicadores distintos para determinar la presencia de calidad en los diversos sistemas y a qué niveles, y tendrá distintos significados para distintos actores sociales (Albornoz, 2005; Pulido Chaves, 2009). En el informe se hace hincapié en que las diferentes nociones de calidad se asocian con las distintas tradiciones y enfoques educativos (UNESCO, 2004a):

- El enfoque humanista, uno de los precursores del constructivismo, se centra en la idea de que los estudiantes construyan sus propios significados y la unión de la teoría y la práctica como base para el desarrollo y acción social. La calidad dentro de esta tradición se interpreta como el grado en que los estudiantes traducen el aprendizaje en la acción social.

- El enfoque conductista, supone que se debe guiar a los estudiantes y su comportamiento debe ser controlado hacia fines específicos. Se mide la calidad de forma precisa y los incrementos de los aprendizajes.
- Los enfoques críticos se centran en la desigualdad en el acceso y los resultados de la educación, y en el papel de la educación en la legitimación y reproducción social de las estructuras sociales. La educación de calidad se ve como impulsora del cambio social que fomenta el análisis crítico de las relaciones sociales de poder y asegura que los estudiantes participen activamente en el diseño de su experiencia de aprendizaje.
- Los enfoques indígenas rechazan la educación de calidad importada de centros; aseguran la relevancia para el contenido local e incluyen el conocimiento total de la comunidad (UNESCO, 2004)

## 2.5. Retos para la construcción de una definición de calidad

Después de este breve repaso anterior, podemos ver que hay una serie de retos que planean sobre cualquier intento de realizar una definición. Parafraseando a Muñoz-Repiso (2000) la falta de definición explícita y más concreta lleva a la ambigüedad, ya que hablar de calidad en educación es adentrarse por senderos de indefinición y controversia, porque es un término que usamos con demasiada frecuencia dando por supuesto que todos sabemos a qué se refiere, pero, probablemente, con un alto grado de polisemia. Y que el hecho de que la calidad educativa siempre implique un juicio sobre los contenidos de la educación parece ser uno de los motivos que dificulta construir mejores definiciones sobre ella. Dichos contenidos se construyen desde una cierta teoría y determinados paradigmas y si no se presentan de manera explícita será difícil llegar a acuerdos básicos para hacerla operativa (Peralta, 2008).

El término calidad poco parece diferenciarse de otras como excelencia, niveles, logro, eficiencia, eficacia, dando idea del carácter polisémico del término y derivado de la carga de significados que conlleva (Gairín y Casas, 2003). Para Aguerrondo, hay que ponerse en guardia frente a aquella concepción que entiende la calidad de la educación como eficiencia y eficiencia como rendimiento escolar, ya que, ha sido un error simplificar una idea global como la calidad educativa en una “definición demasiado simplificada y muy parcial” que la transforma en una medición inscrita en un marco puntual casi positivista y muchas veces hasta conductista (Aguerrondo, 2005).

Se requiere pasar de una definición instrumental de la calidad educativa a una sustantiva que integre la dimensión de eficiencia a su interior, en un marco mayor y significativo en términos de la finalidad de la educación (Aguerrondo, 2005). Para esta autora el término

tiene una serie de características: [1] Es compleja y absoluta. [2] Es global, multidimensional y permite múltiples aplicaciones a cualquiera de los elementos que entren en el campo educativo, y al tiempo que abarca todo, también permite una síntesis. [3] Es social e históricamente determinada. [4] Es un concepto determinado y su definición surge de las demandas del sistema social al educativo. [5] Está preestablecida, bien por patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica o por la formación social concreta, en un país asimismo concreto. [6] Se constituye en imagen-objetivo de transformación. [7] Se define en los diferentes contextos a través de las demandas y necesidades de la sociedad e implica definir y redefinir la estructuración de los modelos preestablecidos. Por ello su pertinencia es específica para una época determinada. [8] Se constituye en patrón del control de la eficiencia del servicio. [9] Sirve de modelo de control para orientar y ajustar las decisiones y reajustar los procesos.

Farstad (2004), cuando define el concepto de calidad, señala que esta debe cumplir ciertas normas y criterios expresos y mensurables que, por lo general, guardan relación con el contenido, los procedimientos y los resultados. Lo que se pone en evidencia en el concepto de calidad educativa es la definición misma de la educación (Sammons, Thommas y Mortimore, 1997), ya que la educación es un fenómeno social extremadamente complejo, donde los papeles no están tan nítidamente repartidos, los procesos no se reducen a la mera gestión de recursos y los productos no son totalmente mensurables de manera cuantitativa (Muñoz-Repiso, 2000).

La calidad de la educación es, sobre todo, una aspiración que viene a oponerse a algunos excesos planificadores, o por lo menos, a completar y equilibrar la creciente y simplista tendencia a considerar que los problemas básicos de la política educativa son problemas de número (García Garrido, 1992). Para Dahlberg, Moss y Pence (1999), el concepto de calidad en una sociedad moderna e industrializada se vincula con un discurso que busca el orden y la seguridad basándose en la objetividad y la cuantificación, donde prima la definición de un estándar único a través de la especificación de criterios. Es a través de estos estándares como se juzga con certeza la calidad de un producto. Es decir, el concepto de calidad es esencialmente sobre la definición de... “a través de la especificación de los criterios, una norma generalizable contra la que un producto se puede juzgar con certeza” (ibíd.: 93). En el contexto de la EAPI, es una cualidad construida que es ... “de carácter subjetivo y se basa en los valores, creencias e intereses, en lugar de en la realidad objetiva y universal” (Moss y Pence, 1994, p. 4). Por lo tanto, es más exacto hablar de las perspectivas de calidad que casi cualquier constructo universal de calidad (ibíd.).

Por otra parte, Dahlberg, Moss y Pence (1999) afirman que los criterios especificados surgen de dos formas, por un lado, con la aplicación de los conocimientos disciplinares

o la experiencia práctica o bien, a través de políticas, administrativas o de otro tipo de autoridad. En consecuencia, sostienen que la definición de calidad es un proceso didáctico inherentemente exclusivo, realizado por un grupo especial cuyo poder y pretensiones de legitimidad que les permita determinar lo que ha de entenderse como verdadero o falso (Dahlberg, Moss y Pence, 1999). Este enfoque subjetivo pone más énfasis en la identificación de la calidad como algo tangible y visible, con sujeción a los valores y principios de los procedentes de acceder a ella, que en los procesos implicados en el desarrollo y prestación de un servicio de EAPI de calidad (Moloney, 2011).

Para evitar los inconvenientes que suscita el término Dahlberg, Moss y Pence (1999) plantean hacer un análisis epistemológico del concepto. Según estos autores las concepciones contemporáneas de calidad educativa derivan de dos posturas epistemológicas distintas como son el pensamiento moderno y el pensamiento postmoderno. Como se describe a continuación:

- El pensamiento moderno, fundamentado en la racionalidad técnica ve el concepto de calidad como “la salvaguardia de un orden, homogeneización, estandarización y certeza a través de la objetividad y la cuantificación de un mundo inamovible que se justifica en el supuesto de la existencia de una esencia de la calidad que se puede reconocer, que es objetiva y símbolo de una verdad universal que existe y solamente se espera llegar a descubrir. En este enfoque lo relevante es encontrar instituciones, sistemas escolares, escuelas perfectas que respondan a un programa perfecto dentro de una gestión perfecta” (Schön, 1993, p. 31).
- El pensamiento postmoderno plantea la duda sobre los criterios universales de la calidad, destacando la incertidumbre y coexistencia de múltiples puntos de vista sobre una misma realidad. Para esta postura, son aspectos esenciales la diversidad, las perspectivas múltiples, la subjetividad y los contextos históricos heterogéneos. Piensan que lo bueno o mejor es producto de prácticas discursivas, abiertas al desacuerdo y a la negociación y siempre contextualizadas. Nunca puede ser entendido como algo universal e inherente. Sus propuestas y metodologías de evaluación requieren procesos más dialógicos, distintos a la noción de los juicios expertos y a la aplicación de criterios cuantificables y objetivos (Schön, 1992; Stake, 2006).

Esto nos lleva a un concepto de calidad de la educación donde es preciso distinguir dos planos de análisis complementarios (Muñoz Repiso, 2000):

- El plano de los fines: para qué y para quién se educa, qué tipo de resultados se quiere lograr. Se sitúa en un terreno ideológico, pertenece al mundo de los valores y tiene un componente ético.
- El plano de los procesos o medios: cómo y con qué recursos se lleva a cabo la educación. Se sitúa en el plano técnico, es el terreno de la eficacia en la gestión de los recursos para lograr las metas propuestas, pero por sí mismo no garantiza la calidad.

Y es que, como diría Mercedes Muñoz-Repiso (2000, pp. 1-2), “ambas forman parte indispensable de lo que se entiende por calidad, que no consiste solo en una estrategia para realizar eficazmente una serie de tareas, sino en alcanzar unos objetivos valiosos, dirigirse a metas que valgan la pena en sí”.

## **2.6. Definiendo la calidad en EAPI. El concepto de calidad en EAPI**

Después del repaso que hemos realizado sobre las distintas etapas y los puntos clave sobre la calidad pasamos a ver las definiciones de calidad en EAPI que nos han aportado distintos autores.

### **2.6.1. La divergencia entre los supuestos de calidad en EAPI**

Para Miguel Ángel Zabalza (1998) existe una gran divergencia entre los supuestos de calidad en los que se sitúa tanto la percepción ordinaria (lo que la gente normal piensa al respecto) como en la visión burocrática (lo que las Administraciones Educativas tienden a considerar calidad) con respecto a lo que los teóricos de la educación insistimos en resaltar como componentes básicos de la calidad educativa (visión profesional) (p. 2).

Por ello, continúa Zabalza, si aplicamos el concepto de calidad a la educación esas tres acepciones de la calidad (referida a los valores, a los procesos y resultados y la referida al nivel de satisfacción) se complementan. Podemos decir que estamos ante una escuela de calidad, un programa educativo de calidad, ante un programa de calidad o ante un material didáctico de calidad cuando podemos reconocer en ellos los cuatro componentes citados: [1] Una identificación con valores formativos claves, [2] Un proceso educativo reconocido como valioso, [3] Unos resultados de alto nivel y [4] Unas infraestructuras suficientes y adaptadas a las características de la situación (Zabalza, 1998).

### **2.6.2. Los valores fundamentales en el bienestar infantil**

El desafío es establecer estándares de calidad que sean universales y que reflejen suficientemente la diversidad de la infancia vistos dentro de un contexto cultural amplio e histórico (Woodhead, 1999). Según Tobin (2005, p. 421) “la calidad es una



construcción cultural y, por tanto, las normas de calidad deben reflejar las preocupaciones y los valores locales y no imponerse a través de barreras culturales”. Tobin (2005) enfoca las normas de calidad como construcciones culturales y afirma que el significado de la calidad surge de las negociaciones entre los interesados en las comunidades locales.

### **2.6.3. Los resultados de la calidad**

Debby Cryer (2006) se plantea que tal vez no habría que preguntarse sobre qué es la calidad, sino más bien, sobre qué resultados se producen bajo esta definición de calidad, y así, dependiendo de los resultados deseados, la respuesta a la pregunta de qué es calidad vendrá por sí sola. Cryer (2006) hace cinco planteamientos al respecto: [1] Es posible una definición de calidad de la educación infantil que establezca unos criterios básicos para la construcción de políticas educativas sin que esto lleve aparejado una imposición y homogeneización de la experiencia educativa. [2] Cómo podemos realizar los procesos de supervisión y evaluación de los programas educativos. [3] Las necesidades educativas de la primera infancia tienen respuesta con la actual educación inicial. Ésta educación inicial se adecúa a las condiciones sociales y culturales de las familias. [4] Se sustenta en principios científicos respecto al aprendizaje y al desarrollo infantil. [5] Y como cada persona tiene su propia creencia y define la calidad desde un contexto específico no es fácil llegar a un consenso sobre el concepto de calidad educativa especialmente para la primera infancia.

Según Cryer (2006, p. 27) este tema puede ser definido “desde muchas perspectivas y puede incluir una variedad de indicadores”. Pero, sobre todo, son los resultados buscados y producidos los que reflejan las opiniones de las partes interesadas en la calidad; solo si las partes están involucradas y valoran los resultados, entonces y sólo entonces, llega la definición a ser válida en este contexto (Cryer, 1999).

### **2.6.4. La redefinición permanente**

Peter Moss opina que la calidad en EAPI es un concepto relativo, una realidad objetiva y que las definiciones cambian a través del tiempo de acuerdo a los valores, creencias, necesidades y otros requerimientos que involucran a varios actores (Moss, 1994). La redefinición constante de este enfoque lleva a plantearse la validez de la definición corriente del proceso de calidad dudando del posible acuerdo sobre una definición. Balaguer (2004) destaca que hay una serie de supuestos que han guiado este proceso: “la calidad es un concepto relativo, basado en valores y creencias; [...] la definición de calidad es un proceso que es importante en su propio derecho; [...] y el proceso debe ser continuo y democrático” (Balaguer, 2004, p. 8). Y aunque la educación infantil es siempre producto de los valores específicos de una sociedad y su historia, del contexto

social y político y de su comprensión de los niños, la infancia y los programas preescolares (Moss, 2004), y aunque “la calidad no es un concepto universal” (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart, Elliott, 2003, p. 46) hay similitudes únicas (Rogoff, 2003) que pueden conformar una definición de calidad que refleje los primeros años. Qué queremos decir con esto, que existen valores y temas que son tan importantes para el bienestar y el aprendizaje de los niños que deben constituir la base de las perspectivas sobre la calidad (Balaguer, 2004).

### **2.6.5. La evolución de la definición en el tiempo.**

Para algunos investigadores la definición de calidad debe evolucionar con el tiempo ya que la alta o baja calidad en educación infantil es una experiencia subjetiva, contextual y cultural y no un objetivo de la realidad (Balaguer, Mestres y Penn, 1992; Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Moss y Pence, 1994; Moss, Dahlberg y Pence, 2000; Pence, 1998). Para otros es posible llegar a un acuerdo sobre aquellos indicadores que caracterizan una mejor o peor calidad en la etapa infantil y en la escuela (Andersson, 1999; Harms, Clifford y Cryer, 1998; Kärby, 1997; Kärby y Giota, 1994, 1995; Kärby, Giota, Sheridan y Däversjö Ogefelt, 1995; Sylva, 1994; Sylva, Melhuish, Sammons y Siraj-Blatchford y Taggart, 1999; Tietze, Cryer, Barrio, Palacios y Wetzell, 1996). La principal diferencia entre ellos es que el primero se basa en las perspectivas políticas, filosóficas y las distintas visiones de la sociedad y la segunda se funda en la investigación sobre las teorías del aprendizaje y el desarrollo y en la experiencia práctica de la educación infantil y la escuela. El desafío es establecer estándares de calidad que sean universales y que reflejen suficientemente la diversidad de la infancia vistos dentro de un contexto cultural amplio e histórico (Woodhead, 1999).

### **2.6.6. La calidad como concepto multifacético**

La calidad en EAPI se ve como un concepto multifacético que se construye a partir de la superposición de múltiples discursos de distintos ámbitos académicos ya comentados en el capítulo de infancia (Dalli et al., 2011).

### **2.6.7. Concepción relativista de la calidad**

Según esta concepción la importancia de la calidad en términos de EAPI está reconocida y bien documentada, sin embargo, no existe una definición única de lo que constituye la “calidad”. El concepto de una norma universalmente aceptada de la calidad se ha puesto en duda a favor de una más relativista, donde el enfoque basado en los valores reconoce cambios de calidad en el tiempo y los contextos. Se construye la calidad dentro de un significado particular, no es un término neutral, existe calidad en EAPI cuando las normas reguladas para ello se cumplen.

Tanto Casassus (1999) como Moss (1994) afirman que este concepto ha pasado a ser una panacea en educación bajo la cual todo se aborda, y, además, argumentan que “la calidad en los servicios de la primera infancia es un concepto construido, de carácter subjetivo y basado en los valores, creencias e intereses más que en la realidad objetiva y universal” (Moss, 1994, p. 4).

Al intentar definir la calidad de EAPI vemos que:

Es obvio que entrarán a jugar valores subjetivos. El concepto de calidad puede ser controvertido, dependiendo de qué aspecto del servicio está siendo considerado y quién realiza la definición. Nuestras definiciones están teñidas por las realidades que podamos encarar, incluyendo qué es factible económicamente, como también nuestras prioridades, creencias y tradiciones. Esto es realmente cierto cuando se realizan intentos para definir los ambientes de calidad de la atención y de la educación inicial (EAPI). (Cryer, 2006, p. 27)

Por todo ello, toda definición de calidad será en cierta medida transitoria; “la comprensión, el logro, los indicadores de la calidad [..], son procesos dinámicos y continuos de reconciliar el énfasis de diferentes grupos de intereses” (Balaguer, Mestres y Penn, 1990, p. 26). Entre los diferentes grupos de intereses se identifican las perspectivas de los padres, los hijos y los proveedores de los servicios (Calvert, 2004; da Silva y Wise, 2006; Layzer y Goodson, 2006). Se puede considerar el cuidado de los niños y niñas como “un servicio a los padres; será una manera de fomentar el desarrollo de los niños; y a su vez, parte de una amplia gama de servicios para los niños y los padres” (Hwang, Broberg y Lamb, 1991, p. 117). Pero como afirma Debby Cryer (2006, p. 27) “cada persona tiene su propia creencia y define la calidad desde un contexto específico”. Por todo ello Moss y Pence (1994) sugieren que es más exacto hablar sobre las perspectivas de la calidad que de un estándar universal de calidad.

### **2.6.8. Las diferentes perspectivas**

Farquar (1990) identifica que existen numerosas perspectivas en relación a la calidad en EAPI y que a pesar de que estas pueden coincidir en cierta medida, pueden ejercer énfasis muy diferentes. Estas perspectivas según Farquar (1990) y Katz (1992) pueden incluir:

1. La perspectiva del desarrollo del niño, que incluye las perspectivas de todos los involucrados en el desarrollo de los niños, incluidos investigadores y evaluadores.
2. La perspectiva del gobierno o punto de vista normativo, que dirige las normas nacionales a principios de los servicios educativos y supervisa el cumplimiento de tales.

3. La perspectiva social de los servicios, incluidas las perspectivas de todos los interesados en proporcionar educación infantil adecuada a las necesidades de las poblaciones desfavorecidas.
4. La perspectiva de los padres, que puede variar en sus necesidades por la cultura familiar y la moral, las preocupaciones sobre el desarrollo del niño y la preparación para la escuela.
5. La perspectiva del niño, que define a los niños en el día a día de sus experiencias de educación infantil.
6. La perspectiva de la política social, que se ocupa principalmente de los retornos medibles para el Estado.
7. Las perspectivas del personal, que a menudo se relaciona con condiciones satisfactorias de trabajo y las relaciones establecidas entre personal, niños y padres.
8. La perspectiva cultural, que define la calidad en términos de las normas sociales y los valores, costumbres y creencias de la comunidad en particular que se examina.

### **2.6.9. Interacción y cuidados según Scarr**

Desde la perspectiva del desarrollo del niño, Scarr (1998) define la calidad en EAPI como:

El cuidado de niños (caracterizado por) la interacción cálida y de apoyo con los adultos en un ambiente sano, seguro y estimulante, donde la educación temprana y las relaciones de confianza se combinan para apoyar el desarrollo físico, emocional, social e intelectual de los niños. (p. 100)

Esta perspectiva ha dominado la investigación durante largo tiempo. Se centra en las conexiones entre los aspectos y las experiencias del cuidado de los niños y su bienestar actual y futuro.

### **2.6.10. Perspectiva de Fenech, Sumsion y Goodfellow**

Fenech, Sumsion y Goodfellow (2006) lo plantean desde otro punto de vista cuando afirman que igualmente importantes, a su juicio, son las dimensiones ambientales contextuales y el trabajo adulto de calidad, como los salarios del personal, el acuerdo de objetivos generales, el ejercicio de la autonomía para emitir juicios profesionales, la carga y la satisfacción en el trabajo.

### **2.6.11. Múltiples formas de entender la calidad**

Hay una creciente toma de conciencia del impacto del contexto, y el entendimiento de que puede haber múltiples formas de entender la calidad (Balaguer, Mestres y Penn, 1992; Dalhberg et al., 1999; Moss y Pence, 1994; Evans, 1994; Farquhar, 1993; Woodhead, 1996). Estos autores han identificado la importancia de la definición de la calidad desde diferentes perspectivas, es decir, se entiende que existen múltiples maneras de entender las formas en que la calidad se puede medir y entender. El solo término “calidad” puede sugerir un estándar uniforme, medible, donde no existe ninguno (Dahlberg et al., 1999) y actualmente se sugieren términos alternativos que incluyen la eficacia de factores que son más específicos que los programas y enlazan de forma explícita características a la mejora de los resultados del niño (Center on the Developing Child, 2007).

### **2.6.12. Definición de calidad en EAPI cercana a los postulados de la UNICEF y la UNESCO**

La UNESCO sostiene que un sistema de educación inclusiva y de calidad logra que todos los niños estén matriculados en la escuela, completen el tiempo de permanencia, cumpliendo con la edad teórica deseada y logrando los resultados de aprendizaje adecuados.

Además, podríamos decir que la EAPI es de calidad cuando ejerce de primera etapa del sistema educativo con sus propias peculiaridades y funciones, facilita el acceso a sus servicios a toda la población, proporciona experiencias adaptadas a las necesidades de la infancia, presupone una continuidad de la atención, satisface las necesidades e intereses de todos los implicados y posibilita el desarrollo de todas las capacidades de los niños (Morrissey y Warne, 2007; Young, 2002).

Para la UNICEF (2000b) los niños tienen derecho a educación, pero a una educación de calidad. Una educación de calidad que incluya:

Los estudiantes están sanos, bien alimentados y listos para participar y aprender, apoyados en el aprendizaje por parte de sus familias y comunidades. Ambientes saludables, seguros, protectores y sensibles al género y que proporcionan recursos y servicios adecuados. El contenido se refleja en los currículos y materiales correspondientes para la adquisición de las competencias básicas, especialmente en las áreas de alfabetización, aritmética y competencias prácticas para la vida y conocimientos en áreas tales como el género, la salud, la nutrición, la prevención del VIH/SIDA y la paz. Procesos mediante los cuales maestros capacitados y centrados en el niño, utilizan los métodos de enseñanza en la buena gestión de las aulas y las escuelas y usan la evaluación para facilitar el aprendizaje y reducir las disparidades. Los resultados que abarcan

los conocimientos, habilidades y actitudes, están vinculados a objetivos nacionales para la educación y la participación positiva en la sociedad. (UNICEF, 2000b, p. 3)

Esta definición ve la educación como un sistema complejo dentro de un contexto político, cultural y económico. A mismo tiempo, encontramos que hay una serie de tendencias al abordar el concepto de educación de calidad:

- Definiciones centradas en el producto: Una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible.
- Definiciones centradas en el proceso: No apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos o finales, sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles en orden a lo que se nos demanda y a las posibilidades y limitaciones reales que se tienen.
- Centradas en el profesorado: Se concibe como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno.
- Centradas en el alumno: El esfuerzo por mejorar la calidad tiene como destinatarios finales a los alumnos y han de verse beneficiados por ella. Se busca que todos los alumnos y de acuerdo con sus posibilidades, aprendan más y mejor, aprendan a aprender por sí mismos, desarrollen el gusto por el estudio, el deseo de saber más y alcancen progresivamente una madurez personal, social y moral.
- Centradas en el currículum: consiste en planificar y evaluar el currículum óptimo (según los criterios de cada país) para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden.
- Centradas en el centro educativo: La calidad de la educación en cuanto se manifiesta en un producto válido dependerá fundamentalmente de lo que acontece en la escuela, de las estructuras y procesos de las instituciones educativas.

Con todo lo visto hasta este momento diremos que la EAPI será de calidad cuando: actúe preventivamente para evitar problemas de desarrollo, responda a las necesidades de los niños y niñas, potencie al máximo las capacidades infantiles, atienda a sus expectativas e intereses, actúe de forma colaborativa compartiendo programas y estrategias, analice procesos y resultados, compense las desigualdades, gestione

óptimamente los recursos disponibles e implique a toda la comunidad educativa en la mejora de la EAPI (Flett, 2008; Morrissey, 2007; Moss y Dahlberg, 2008; Peralta, 2008).

## Capítulo 3.

# PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA (EAPI)

Una escuela debe ser un lugar para todos los niños, no basada en la idea de que todos son iguales, sino que todos son diferentes. (Malaguzzi, 2001, p. 31)

Los servicios para la primera infancia pueden ser un lugar de socialización para los pequeños, pero también de relación social para los adultos, proporcionando servicios que permitan a los adultos encontrarse, comunicarse, favoreciendo el intercambio y la ayuda mutua. La Escuela Infantil se convierte así, en una comunidad educativa en el más amplio sentido del término (Rinaldi, 1994).

En este capítulo se presenta la importancia de la EAPI como agente socializador y previsor de riesgo social. Se muestra la crucial importancia de los programas de calidad dirigidos a la primera infancia, abogándose por su expansión, sobre todo en el caso de los niños y niñas más desfavorecidos. Además, se realiza una revisión sobre diferentes investigaciones sobre el impacto de la EAPI y sobre diferentes programas y experiencias de intervención en EAPI en todo el mundo.



### **3.1. Importancia de la EAPI como agente socializador y previsor de riesgo social**

Hay un esfuerzo generalizado por garantizar a los niños el derecho a la educación, con especial incidencia en el acceso a la escuela, y frecuentemente no se presta el mismo interés a la calidad de la enseñanza. Sin embargo, está claro que es un elemento fundamental de la educación que determina no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, sino también en qué medida su aprendizaje se plasma efectivamente en una serie de beneficios para ellos mismos y para la sociedad. (Aboud, 2006; Dahlberg et al., 1999; Howes et al., 2008; Love et al., 2003; Moss y Petrie, 2002)

En general, un buen número de investigaciones respaldan una serie de postulados desarrollados por la UNESCO (2007) fundamentales para la infancia y para la EAPI:

- Los primeros años de la vida son un periodo clave para el desarrollo en sus distintos ámbitos (cognitivo, socio-emocional, biológico).
- El desarrollo y el aprendizaje pueden mejorarse mediante programas de atención y educación en la primera infancia.
- Los efectos de esos programas serán probablemente más importantes para los niños de medios desfavorecidos que para sus homólogos más privilegiados.
- Los programas de calidad son los que tienen en cuenta los diferentes contextos culturales, sociales y económicos.

Sin embargo, actualmente somos conscientes de que los niños más vulnerables y desfavorecidos cuentan con menos posibilidades de acceso a programas y proyectos de calidad. La mercantilización de los servicios educativos hacia la que tienden las sociedades actuales, juega contra el objetivo de alcanzar una mayor justicia social o sostenibilidad mediante la atención y educación a la primera infancia. Además, las metas de calidad de los programas para la primera infancia son difíciles de alcanzar en contextos con mínimos recursos, donde se pueden ver no como un servicio básico esencial sino como un lujo inalcanzable.

Nos encontramos gobiernos cuya prioridad ha sido alcanzar los objetivos de matriculación de la Educación para Todos (EPT en adelante) pero sin recursos o profesionales capaces de cumplir con el imperativo de la calidad (UNESCO, 2004). Si la calidad de los servicios es baja, los niños sufren la exclusión silenciosa respecto a un aprendizaje que valga la pena (Lewin, 2007), y son los grupos más pobres y vulnerables los que tienen mayores probabilidades de verse excluidos de los servicios de calidad, tanto durante la primera infancia como en la enseñanza primaria (UNESCO, 2006).

Se han identificado varios argumentos interconectados, procedentes de diversas líneas de razonamiento, para comprender la importancia de la EAPI como agente socializador y previsor de riesgos sociales:

- La tesis fundamental sobre la cual se pueden construir políticas y servicios para la primera infancia es el respeto del derecho del niño a la atención, desarrollo y educación.
- Garantizar igualdad de oportunidades para todos se convierte en un prerrequisito para la justicia social y exige que las medidas tomadas a favor de la primera infancia compensen las desventajas tempranas.
- Invertir en la primera infancia puede suponer, a nivel general, una gran motivación económica; ya que las intervenciones eficaces, si se realizan de manera temprana, pueden reembolsar con creces sus costes, y pueden resultar más rentables que las intervenciones más tardías.
- El argumento basado en el desarrollo sostenible mira más allá de la consecución de la equidad para la población mundial actual e intenta asegurar la equidad pensando en las generaciones futuras.

Los profesores Iram Siraj-Blatchford y Martin Woodhead (2009) plantean que estos mismos argumentos llevan a plantearse una serie de interrogantes que pueden tener posibles incidencias políticas. Por ejemplo:

- ¿Cuánto dinero, tiempo y esfuerzo debería invertir la sociedad en la educación y atención de los niños pequeños incluso desde antes del nacimiento hasta su ingreso en la escuela, más allá de lo que ya invierten las familias?
- ¿Cuál debería ser el equilibrio de las inversiones en los servicios para la primera infancia? ¿Entre todos los niños pequeños o poniendo particular atención en los niños más vulnerables y desfavorecidos?
- ¿Qué pasos hay que dar para asegurar que los gobiernos incluyan la primera infancia entre sus prioridades para el desarrollo de políticas y servicios?
- Al desarrollar una comprensión de la EAPI ¿cómo se pueden usar mejor los argumentos sobre los derechos del niño, la justicia social, el desarrollo humano, las inversiones económicas y la sostenibilidad?
- ¿En qué medida estos diferentes aspectos de la argumentación se complementan recíprocamente?

- ¿Qué más necesitan los diseñadores de políticas para que se convenzan de que existen motivaciones de sobra, claras y contundentes, para invertir recursos públicos en la primera infancia?
- ¿Qué rol puede desempeñar la investigación sobre programas eficaces como base para el desarrollo de políticas y servicios integrados dentro de los sistemas, conocimientos y valores locales para el desarrollo del niño?

Haveman y Wolfe (1994) consideran que el éxito de los niños está determinado por las decisiones, intereses, recursos y limitaciones que los adultos crean; y son los gobiernos los que establecen el entorno básico en el que las familias y los niños toman sus decisiones (Haveman y Wolfe, 1994), operando con acciones directas en los niños, pero sobre todo estableciendo el entorno económico en el que las familias de los niños actúan. En base a esto, los padres eligen (si pueden) la forma, los recursos y el tiempo a dedicar a sus hijos. Asimismo, los niños también pueden tomar decisiones sobre su educación y su vida en respuesta a los recursos e incentivos previstos para ellos.

A menudo, la vinculación de la inversión pública a los resultados específicos de los niños es difícil debido a problemas de medición y disponibilidad de los datos para la inversión directa e indirecta. Sin embargo, en los estudios no se puede ignorar el papel de la inversión del gobierno en la determinación de los resultados de los niños (Haveman y Wolfe, 1994). Los efectos de estas políticas pueden ser de dos tipos:

- Directas: Son aquellas que tienen efectos directos sobre los niños y sus posibilidades de éxito en el futuro se consideran como inversión social en los niños, teniendo un impacto significativo sobre los resultados de ellos. Ejemplos de estas políticas son la inversión en sistemas de salud y educación, presupuestos de las escuelas públicas, programas de capacitación laboral para jóvenes, lucha contra la delincuencia de la comunidad, servicios de guardería y educación infantil, la alimentación de los niños y los programas de nutrición y de salud maternas y los programas de salud infantil (Haveman y Wolfe, 1994; Phipps, 1999).
- Indirectos: Esta inversión es más complicada de definir; ejemplos de ellas serían las condiciones macroeconómicas en combinación con la disponibilidad o falta de disponibilidad de una red de seguridad social, que influyen en el nivel de seguridad económica percibida por los padres y los niños (Haveman y Wolfe, 1994; Phipps, 1999).

Según Zabalza (2010), se deben mantener diversas orientaciones o líneas de futuro en las políticas y los servicios a la infancia, considerando una serie de cuestiones como son:

- Los servicios compensatorios de la pobreza y la marginación.

- Los servicios de apoyos a las familias.
- La compactación de servicios municipales.
- El sistema formativo integrado.
- La infancia como referente general.

La finalidad de lo anteriormente expuesto es conseguir integrar las demandas de familias y niños, diversificar los servicios y las ciudades educadoras, vinculándolas al territorio, abriéndolas al entorno y concitando la sinergia de la comunidad local.

### 3.2. Equidad y EAPI de calidad

Yelland (2000), en su revisión de estudios longitudinales y meta análisis sobre los efectos a largo plazo de la educación infantil (Barnett, 1995; Belsky y MacKinnon, 1994; Haskins, 1989; Hubell, 1983; Lunenburg e Irby, 1999; Macron, 1999; Reynolds, 1995; Schweinhart y Weikart, 1999), señaló que:

Se podría sostener que un niño que no tiene un buen comienzo en los primeros años se verá perjudicado en su posterior desempeño por el efecto acumulativo de esa falta de habilidades y conocimientos que se vuelve cada vez más problemático y difícil de superar. (Yelland, 2000, p. 3).

La justicia social y los objetivos de inclusión social requieren que todos los niños tengan igual acceso a oportunidades y servicios (Siraj-Blatchford y Woodhead, 2009). En este sentido, definir la equidad en el desarrollo de la primera infancia supone definirla con respecto a la equidad en las oportunidades de acceso a programas y servicios de calidad, ligándose con el acceso y calidad de los programas. Sobre todo, teniendo en cuenta que los programas para niños pequeños y sus familias se han convertido en uno de los enfoques más prometedores para aliviar la pobreza y para conseguir la equidad social y económica a nivel de la comunidad mundial (Engle, Black, Behrman, DeMello, Gertler, Kapiriri, 2007; Grantham-McGregor et al., 2007).

Y es ahí donde las evidencias muestran la crucial importancia de los programas de calidad dirigidos a la primera infancia y se aboga por su expansión, sobre todo en el caso de los niños y niñas más desfavorecidos. Las desigualdades se agravan en función de donde vivan los niños, acrecentándose en la primera infancia por efecto de las insuficiencias de las escuelas primarias disponibles para los grupos más necesitados y desvalidos (UNESCO, 2008).

En opinión de Woodhead (2006), son muchos los países donde no se desarrolla plenamente el potencial de la EAPI para promover la equidad y cambiar la vida de los niños más desfavorecidos. Éstos son los que tendrán menos probabilidades de acceder a

un programa para la primera infancia y si acceden será de menor calidad que los que son accesibles para niños cuyas familias cuentan con recursos monetarios. Por ello, existe el peligro de que la EAPI prolongue la pobreza intergeneracional y acreciente las desigualdades. Con todo esto es necesario tomar medidas, en primer lugar, para asegurar la equidad en el acceso a la EAPI, y, en segundo lugar, para garantizar que los más vulnerables y desfavorecidos tengan acceso a servicios de calidad.

El reto que se plantea entonces es como llevar a cabo un servicio integrado en un marco de actuación que acepte que los niños empiezan a aprender desde su nacimiento y reconozca la importancia de un aprendizaje permanente y donde se considere que la educación proporciona una base mejor que el bienestar para el desarrollo de un servicio basado en el derecho universal. Para ello es necesario un marco integrador que abarque no sólo el aprendizaje sino también el cuidado y el bienestar de los niños pequeños. La política y la práctica que permita ir más allá de la educación temprana y el cuidado como entidades separadas (Moss y Bennet, 2006).

La OCDE (2001) a partir de los Starting Strong ha abogado por

una asociación fuerte e igualitaria... (que) apoye un enfoque de aprendizaje permanente desde el nacimiento y una transición suave para los niños y reconozca a la EAPI como una parte importante del proceso de educación ... (y se centre) en los puntos fuertes de ambos enfoques. (p. 11)

### **3.3. Eficacia de las experiencias EAPI de calidad**

Está ampliamente aceptado que el aprendizaje de los niños desde su nacimiento es el resultado de su actividad propia como niño y de la conducta adaptativa que está programado en el cerebro desde su nacimiento (Blakemore y Frith, 2005). Pero es fundamental el apoyo de los demás individuos, tanto iguales como adultos (Siraj-Blatchford, 2005), para que introduzcan al niño en los diversos instrumentos culturales, tales como el lenguaje, que le permita construir cada vez estructuras mentales cada vez más complejas (Rogoff, 2003). Está demostrado que los niños son aprendices receptivos en un mundo cada vez más complejo. Por lo tanto, sin el apoyo adecuado durante la infancia las diferencias en el desarrollo se hacen más pronunciadas y aumentan con la edad (Ducan et al., 2007).

Hay pruebas sólidas que sugieren que según el tipo de intervención puede ser especialmente beneficioso para los niños desfavorecidos (Carneiro y Heckman, 2003; Karoly et al., 1998, 2005), y que la calidad de las experiencias que los niños reciben están fuertemente vinculadas a la salud, educación y economía entre los adultos (Camili, Vargas, Ryan y Barnett, 2009; Chambers et al., 2006; Coghlan et al., 2009; Waldfogel y Washbrook, 2010).

Distintas investigaciones han permitido que se establezcan algunos puntos de acuerdo comunes en las formas más adecuadas de EAPI desde el nacimiento hasta la escolarización formal, para los niños y sus familias. Por ejemplo, Evangelou, Sylva, Wild, Glenny y Kyriacou (2009) en el informe sobre la investigación Los Primeros Años del Aprendizaje y el Desarrollo (Early Years Learning and Development) desde una visión socioconstructivista del aprendizaje, piensa que el desarrollo del niño y el entorno sociocultural están estrechamente vinculados y con una difícil separación.

Para conseguir que todos los niños se beneficien de EAPI los servicios deben ofrecer una alta calidad, pero, qué significa alta calidad (DECET, 2007). Según el estudio DECET hay una serie de preguntas compartidas por profesores y políticos relacionados con la ciudadanía, la cohesión y la inclusión social que se dan en las sociedades actuales marcadas por una creciente diversidad, por la fragmentación y la individualización.

Teniendo en cuenta lo anterior hay tres cuestiones básicas a tener en cuenta:

- Qué tipo de servicio de EAPI en sí mismo es adecuado para dar a cada niño una imagen sólida y positiva de pertenencia y la seguridad en sí mismo que le permita seguir creciendo en los años posteriores.
- Qué tipo de servicio para la EAPI fomenta la construcción de comunidades en las que distintas personas pueda comunicarse entre ellas.
- Y qué tipo de servicio contribuye a la justicia social.

En la Comunicación Eficacia y Equidad en los Sistemas Europeos de Educación y Formación, elaborada por la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeos (Comisión Europea (COM), 2006), la EAPI se presenta explícitamente como un medio eficaz para establecer las bases del aprendizaje posterior, prevenir el abandono escolar, favorecer la equidad en los resultados e incrementar los niveles globales de competencia.

Está demostrado que los programas de intervención más eficaces son los que aúnan una educación intensiva, temprana, centrada en el niño y desarrollada en centros educativos, así como un serio compromiso y formación por parte de los padres, junto con una programación de actividades educativas en el hogar y medidas de apoyo familiar (EACEA, Eurídice, 2009). También coincide en que el profesorado de EAPI debería poseer titulaciones equivalentes al grado universitario y contar con formación especializada (Comisión Europea-COM, 2006).

Schweinhart y Fulcher-Dawson (2008) identificaron cinco características clave para conseguir la eficacia a largo plazo en los programas modelo para la EAPI y que describimos a continuación:

- 1) Incluyen niños que viven en familias en situación desfavorecida o que, por cualquier otro motivo, corren el riesgo del fracaso escolar.
- 2) Cuentan con profesionales cualificados y les proporcionan apoyo constante.
- 3) Para conseguir el desarrollo infantil se sigue un currículo de calidad probada, interactivo, donde para diseñar las actividades de aprendizaje, colaboran tanto los niños como los profesores.
- 4) Se preocupan por que los profesores pasen una cantidad importante de tiempo con los padres, informando acerca del desarrollo de sus hijos y de cómo continuar las experiencias de aprendizaje del aula en sus hogares.
- 5) Realizan una evaluación continua y permanente de la calidad del programa y de la preparación de los niños para la escuela, cubriendo un ciclo de realimentación útil para los centros y los programas.

Del estudio de estas expectativas se puede concluir lo siguiente:

- Los programas modelo eficaces cuentan con apoyo y proyectos de formación, enseñanza y aprendizaje en centros EAPI para los padres, e iniciativas para el desarrollo comunitario integral.
- Tienen mejores resultados y son más sostenibles y duraderos aquellos programas que atienden de una manera integral todas las dimensiones del desarrollo de los niños y de una manera simultánea desde su concepción.
- Para lograrlo, los programas tienen que reconocer el papel central de las familias como el primer y más importante ambiente de desarrollo para la vida del ser humano y por su relevancia en el resto de la vida del niño.
- Promover la articulación entre la familia, la comunidad, las organizaciones de sociales y el estado, es la condición indispensable para logra la calidad y la cobertura en el desarrollo de las políticas nacionales y locales para el desarrollo de la primera infancia.

A nivel internacional diversas investigaciones han venido a confirmar que se pueden llegar a producir efectos de tipo parcial o integral, con distinto impacto y perdurabilidad en el tiempo, cuando se dan ciertas condiciones de calidad, así como un tiempo básico de permanencia de los niños y sus familias en un programa de intervención. En la

Comunicación Eficacia y Equidad en los Sistemas Europeos de Educación y Formación, elaborada por la Comisión en septiembre de 2006, se dice:

Los programas de intervención más eficaces son los que aúnan una educación intensiva, temprana, centrada en el niño y desarrollada en centros educativos, así como un serio compromiso y formación por parte de los padres, junto con una programación de actividades educativas en el hogar y medidas de apoyo familiar. La mayoría de los expertos también coincide en que el profesorado encargado de las actividades de EAPI debería poseer titulaciones equivalentes al grado universitario y contar con formación especializada. (Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeos, Eficacia y Equidad en los sistemas europeos de educación y formación-COM (2006) 481 Final, de 8 de septiembre de 2006).

Se han puesto de relieve las consecuencias potencialmente beneficiosas de la EAPI de alta calidad en:

- El funcionamiento social (Howes, 1998; Peisner-Feinberg y Burchinal, 1997; Vandell, Henderson y Wilson, 1998).
- El desarrollo cognitivo-lingüístico o el rendimiento académico (Broberg, Wessels, Lamb y Hwang, 1997; Burchinal et al., 2000; Peisner-Feinberg et al., 2001).
- Para los niños económicamente desfavorecidos que asisten a programas de intervención temprana de alta calidad (Campbell et al., 2001; Reynolds, 2000; Schweinhart, Weikart y Larner, 1986).

Debido a la gran cantidad de investigaciones sobre el impacto de la EAPI, los resultados se presentan por separado en muchos estudios por lo que se ha optado por realizar agrupaciones a la hora de su análisis y posteriores conclusiones. Haremos una breve, pero intensa revisión:

1. Según el efecto de las intervenciones los estudios existentes pueden agruparse en a corto, medio y largo plazo.

a) *A corto plazo* son aquellos estudios que abordan los efectos de las intervenciones que se producen en el mismo momento en que se encuentran los niños esto es muy importante por su oportunidad, por las implicaciones que tiene en su calidad de vida en el presente y por las bases que establece de cara al futuro. Depende en cuanto a sus resultados de [1] la calidad de la intervención, [2] El tiempo de permanencia y la oportunidad de la intervención y [3] el grado de vulnerabilidad social.

Algunas investigaciones a corto plazo son por ejemplo el Proyecto North Carolina Abecedarian (Abecedarian Project) (1972) en EEUU que determinó que los niños



pequeños más vulnerables son también los más afectados positivamente por la intervención temprana de alta calidad; el Programa de Salud y Desarrollo del Niño en EEUU; los proyectos Visitas a domicilio, Proyecto Cali y PRONOEI en América Latina.

b) *A medio plazo* son aquellos estudios que demuestran los efectos de las intervenciones tempranas en la etapa escolar. Cuanto más oportunas, integrales, pertinentes y permanentes sean mantendrán una relación de mayor efecto. Algunas investigaciones de este tipo son: Los programas preescolares de Head Start y The children of the cost, quality and outcomes study go to school en EEUU.

c) *A largo plazo* son aquellos estudios que abordan los efectos de las intervenciones que se producen a lo largo del tiempo. Ejemplo de ello son el Proyecto de Educación Preescolar Efectiva (EPPE).

Como han demostrado los estudios longitudinales experimentales que evalúan los programas para la primera infancia existen pruebas convincentes de la efectividad de estos programas. Además, análisis recientes han descubierto pruebas de las mejoras en el desarrollo temprano de los niños que participaban tanto en estudios a pequeña como en los programas a gran escala, que se han llevado a la práctica en países de bajos ingresos. Estos programas-modelo eficaces engloban tanto apoyo y proyectos de formación para padres, enseñanza y aprendizaje con base en centros de servicios, como iniciativas para el desarrollo comunitario integral.

2. En algunos estudios se han realizado evaluaciones de programas experimentales a partir de estudios antiguos como el High/Scope, y en otras ocasiones se han evaluado nuevos programas. Es el caso de Chambers et al., (2006) que compararon programas tradicionales, académicos y de desarrollo cognitivo de los niños, y el realizado por Camilli, Vargas, Ryan y Barnett (2009) sobre los efectos de las intervenciones de la intervención temprana en el desarrollo cognitivo y social, donde utilizaron datos de 123 estudios. O los proporcionados por Darrow (2009) que evaluó 17 programas de la primera infancia.

3. Otra forma de agrupamiento es la planteada tanto por Richard Clifford y Debby Cryer en EEUU, Brenda Taggart en Reino Unido y Wolfgang Tietze en Alemania, donde hacen referencia a diversas investigaciones realizadas en Estados Unidos y Europa para medir la calidad de la EAPI y su impacto en el desarrollo de las personas que participan en estos programas (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal, Palacios 1999; Harms, Clifford y Cryer, 1998; Tietze, Rossbach y Grenner 2005). Pueden agruparse en:

- Experimentales o cuasiexperimentales: como el Proyecto Perry y el Carolina Aberderarian, que están elaborados con muestras pequeñas que siempre incluyen un grupo experimental y otro de control.

- Investigaciones a gran escala con observación de programas vigentes. Llevados a cabo en Estados Unidos, Reino Unido, Alemania y Chile.
- Estudios econométricos, analizan en programas de educación inicial el coste-beneficio de la inversión.

### 3.4. Efectos de los programas EAPI de calidad

Actualmente están bien documentados los efectos y logros de la EAPI en la escolaridad posterior. En la revisión de la literatura realizada por Raban (2000) sobre diversos estudios se encontró que “estos programas para la infancia son rentables, reducen posteriores repeticiones escolares, reducen las necesidades de recursos para la educación especial, aumenta las tasas de finalización de la escuela y ha disminuido las tasas de delincuencia posterior” (p. 15). Raban (2000) evidenció en los estudios investigados lo siguiente:

- Una mayor finalización de la secundaria (Roderick, 1994).
- Resultados positivos de socialización (Johnson y Walker, 1991).
- Más resultados para las chicas (Coughty, DiPietro y Strobino, 1994).
- La falta de repeticiones de curso e intervenciones menores (Barnett, 1995; Campbell y Ramey, 1994).
- Más asentaron comportamientos (Rowe y Rowe, 1997).
- Aspiraciones de educación, empleo, motivación y compromiso de escolaridad (Rutter, 1985; Sylva, 1994).
- La prevención de la delincuencia crónica (Yoshikawa, 1995) y el comportamiento antisocial (Commonwealth of Australia, 1999).
- Mayores beneficios con largos períodos de tiempo en programas de primera infancia (Kolb, 1989; McCain y Mustard, 1999; Reynolds, 1995).

Por su parte, Boocock (1995), en la revisión de la literatura que realizó sobre investigación longitudinal en educación infantil, encontró que:

- Existen evidencias de que la participación en un programa para la primera infancia promueve un desarrollo cognitivo en el corto plazo y prepara a los niños a tener éxito en la escuela.

- La experiencia en educación infantil parece ser una fuerza positiva muy fuerte en la vida de los niños más desfavorecidos y de familias con menores ingresos.
- La asistencia a centros de atención y educación para la primera infancia puede reducir las diferencias de logro que enfrentan los niños más desfavorecidos, aunque parece que estos efectos parecen disminuir con el tiempo.
- El empleo materno fuera de casa, incluso durante la infancia, no parece perjudicar a los niños e incluso puede producir beneficios si se regula una atención y educación infantil de alta calidad.

Diversos estudios longitudinales (por ejemplo, el Perry Preschool Study/High Scope y el Proyecto Effective Provision of Pre-School Education - EPPE) han demostrado que la EAPI de calidad ayuda al aprendizaje de los niños, a sus logros académicos, a tener una mejor autoestima y a sus actitudes y aprendizaje para toda la vida (Burchinal et al., 2000; NICHD, 2002; Schweinhart, Barnes y Weikart, 1993). También han mostrado como las variaciones en la calidad de la EAPI afecta a los niños en su aprendizaje cognitivo, social y emocional (Anderson, 1989, 1992; Ceglowski y Bacigalupa, 2002; Clifford y Bryant, 2003; Siraj-Blatchford et al., 2002; Sylva et al., 2004). La calidad en EAPI conduce en mayor medida a que los niños puedan controlar su comportamiento convirtiéndose en socialmente competentes e interactivos con sus compañeros (NICHD, 2005). El estudio longitudinal del Programa Promesa realizado durante más de 20 años demuestra que (Arango et al., 2004):

- El rendimiento de los niños en la escuela es mejor.
- Se reduce la deserción y permanecen más tiempo en la escuela.
- Son mejores miembros de sus comunidades y que construyen mejores proyectos de vida.

Algunos otros efectos de la intervención de la EAPI de calidad en los niños y niñas puestos en evidencia por los estudios e investigaciones revisados son:

- La EAPI de alta calidad en los primeros años tiene unos efectos beneficiosos que persisten en la edad adulta (Campbell et al., 2008; McCorminck et al., 2006).
- Los efectos de los programas EAPI de calidad en la infancia son discernibles en los logros cognitivos y académicos de los adultos, incluidas habilidades de lectura, matemáticas y en los resultados de formación profesional (Campbell et. al., 2008).

- Algunas investigaciones sugieren que la capacitación más allá del nivel de secundaria se relaciona con mejoras en el desarrollo social de los niños (Loeb, Fuller, Kagan y Carrol, 2004).
- En los niños en situación de riesgo, la EAPI de calidad actúa como amortiguador de efectos de los factores de riesgo en relación con el rendimiento académico en la escuela y en relación con problemas de conducta (Burchinal et al., 2006; Dearing et al., 2009; McCartney, Dearing, Taylor y Bub, 2007).
- Burchinal et al., (2006) evidencian en su estudio sobre el programa Head Start que una atención de calidad podría ser un medio importante de protección para reducir los problemas de conducta e incrementar las habilidades académicas en un grupo de niños que corren el riesgo de múltiples factores.
- La EAPI de alta calidad tuvo los mejores efectos para amortiguar situaciones de pobreza en niños e incluso con EAPI de menor calidad (McCartney et al., 2007).
- Hallazgos similares, sobre el efecto de protección que supone la calidad en EAPI los presentan McCartney, Dearing, Taylor y Bud (2007). Para estos autores una mayor atención de calidad a los niños amortigua los efectos negativos de los bajos ingresos cuando se proporciona ayuda al aprendizaje y cuando se conduce a mejoras en el entorno del hogar.
- Los beneficios para los niños incluyen un mejor desarrollo social, el comportamiento social positivo y una mayor independencia (Melhuish, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford, 2008b).
- El cuidado sensible y receptivo está ligado con los mejores resultados cognitivos en los niños (Loeb et al., 2004).
- En estos programas los padres se benefician del apoyo para el aprendizaje de sus hijos dándoles una mayor capacidad de respuesta a sus hijos (Love et al., 2004).
- Algunos de los beneficios de la EAPI de calidad no se pueden ver hasta el final de la adolescencia y la adultez temprana (Melhuish, Belsky, Leylabd, Barnes y Research Team, 2008a).
- Los padres del programa Early Head Start (EHS) leen más a sus hijos que los padres en grupo control (Love, Kisher, Ross, Raikes,

Constantine, Boller et al., 2005), y proporciona un entorno de aprendizaje más estimulante en el hogar (Melhuish et al., 2008a).

- Melhuish (2004a) recoge los efectos positivos de la educación preescolar a corto plazo planteados en forma concluyente en Estados Unidos, Suecia, Noruega, Alemania, Canadá, Irlanda del Norte y Nueva Zelanda.
- En Estados Unidos (Peisner-Feinberg y Burchinal, 1997) y en Irlanda del Norte (Melhuish y otros, 2000) expusieron los efectos sobre el conocimiento y las calificaciones.
- Varios estudios, que usan la escala de examen ECERS (Melhuish, 2004a y b) han expuesto la contribución de la calidad al progreso del desarrollo de los niños.
- El Instituto Nacional de Salud Infantil de los Estados Unidos y el Estudio de Desarrollo (NICHD) hallaron que las características familiares tienen un gran impacto para los niños en los resultados antes que en los factores del preescolar. Sin embargo, el efecto de la asistencia a los centros EAPI (contra la no asistencia) en el progreso del desarrollo, es mayor que el efecto de la desventaja social. Además, para los niños asistentes a centros EAPI, el efecto de la asistencia a un centro específico se puede cuantificar como la mitad de todos los factores de antecedentes sociales (NICHD, 2002).
- El EPPE (Estudio de Educación Eficaz en Preescolar y Primaria) halló que la EAPI se relaciona positivamente con el desarrollo cognitivo, social e independencia a los cinco años de edad. Estos hallazgos son similares a los de Estados Unidos e Irlanda del Norte (NICHD, 2002; Melhuish et al. 2001, 2002).
- Melhuish (2004a) reflejó los hallazgos de la desventaja educativa que han servido como base de iniciativas políticas en todo el mundo (Young, 1996).
- El EPPE demuestra el rol de la EAPI como medio efectivo de la intervención inicial para niños con necesidades educativas especiales. (Sammons, Smees, Taggart, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford y Elliot, 2002).
- El EPPE es el primer estudio a gran escala que utilizando el modelo de multiniveles demuestra, de forma convincente, que los centros EAPI tienen efectos duraderos en el desarrollo de los niños.

- Los programas de intervención temprana pueden proporcionar apoyo práctico, así como apoyo emocional mientras el niño está en el centro (Dearing et al., 2009; Melhuish et al., 2008a).

Todos estos hallazgos dan credibilidad a la conclusión alcanzada, a través de los estudios revisados, de que la EAPI de calidad puede suponer una diferencia duradera y actuar como un factor protector para la infancia sobre todo en situación de riesgo.

### **3.5. Algunas experiencias y programas innovadores y de calidad en EAPI**

El análisis realizado de diferentes programas y experiencias de intervención en EAPI en todo el mundo ponen de manifiesto la preocupación en este ámbito. Vamos a realizar una revisión sobre algunos de los llevados a cabo y que han tenido un impacto positivo en los niños a los que se ha dirigido.

#### **3.5.1. *The High/Scope Curriculum-Perry* - El aprendizaje activo a través de experiencias claves**

El curriculum High/Scope fue desarrollado por el equipo que trabajó y evaluó el Programa Perry Preschool en las Escuelas Públicas de Ypsilanti en Michigan de 1962 a 1967. El High/Scope, dirigido por David Weikart, nace como propuesta curricular del proyecto Ypsilanti Perry Preeschool Project. El currículo de High/Scope se centra en el concepto de aprendizaje activo en los niños; es decir, entender el mundo de las experiencias y la interacción directa con las personas, cosas e ideas. El aprendizaje activo es importante para el desarrollo de los seres humanos y el medio ambiente debe proporcionar oportunidades de aprendizaje relacionadas con todos los aspectos del desarrollo.

El enfoque del aprendizaje activo se basa en la teoría de Piaget sobre el desarrollo infantil y la filosofía de la educación progresiva de Dewey, en la que el desarrollo se produce por etapas jerárquicas (Hohmann, Weikart, Bourgon y Proulx, 2000). Este proyecto surge por la necesidad de buscar una solución al problema de alto porcentaje de repetición y deserción de la escuela de niños de niveles socio-culturales bajos. A través de él se trató de intervenir en las vidas de los niños que presentaban factores de riesgo y realizar un seguimiento del impacto de la intervención en el éxito de los niños según su progreso escolar (Schweinhart, Barnes y Weikart, 1993).

Es un programa de educación infantil para niños desde recién nacidos hasta los 5 años, y que está diseñado para niños con o sin necesidades especiales y de diversos niveles socioeconómicos y grupos étnicos. El programa tiene como objetivos la mejora

cognitiva, socio-emocional y el desarrollo físico de los niños, así como impartir conocimientos que ayuden a los niños a triunfar en la escuela y ser más productivos y responsables a lo largo de sus vidas.

El plan de estudios se basa en la idea de que los niños son aprendices activos que aprenden de lo que hacen, así como de lo que oyen y ven. Se ofrece un balance de las actividades planificadas por los niños (por ejemplo, jugar con juguetes, juegos) y las previstas por los adultos (por ejemplo, el tiempo de grupo, excursiones, eventos especiales). El aula se estructura en diversas áreas, como la casa, el arte, bloques y áreas de reserva, lo que permite a los niños encontrar, usar y devolver los materiales que necesitan para llevar a cabo sus actividades elegidas. En su rutina diaria, los niños deciden lo que van a hacer, llevan a cabo sus planes, y revisan sus actividades con adultos y otros niños. Se involucran en el juego individual y social y en actividades de grupos pequeños y de todo el grupo más amplio. Se espera conseguir el desarrollo de la iniciativa, el sentido de responsabilidad, la cooperación social y la competencia individual. El plan de estudios tiene una versión para bebés y niños pequeños (desde recién nacidos hasta los 3 años) y una versión para niños en edad preescolar (3 a 5 años).

Los estudios del plan de estudios HighScope se han llevado a cabo en los programas de *Head Start* en los Estados Unidos, así como en las clases de preescolar en los Países Bajos, Reino Unido, Canadá, Indonesia, Irlanda, Corea, México y Sudáfrica.

### **3.5.2. Enfoque de Reggio Emilia - Escuchar realmente a los niños pequeños**

La Comuna de la Infancia de Reggio Emilia nació en Italia después de la Segunda Guerra Mundial dirigida a todos los niños desde el nacimiento hasta los seis años. Loris Malaguzzi guió y dirigió este proyecto desde el principio, canalizando la energía de las familias y formando posteriormente a los maestros.

Es una red de educadores, padres de familia y ciudadanos que buscan elevar la calidad de vida y la calidad en las escuelas y centros para niños pequeños. En ella se tiene la visión de un mundo donde todos los niños son honrados y respetados por su potencial, sus capacidades y su humanidad. Y donde se tiene la misión de crear una comunidad diversa de activistas y educadores para promover y defender los derechos de los niños, las familias y los educadores de todas las culturas, a través de una colaboración de colegas inspirados en las filosofías y experiencias del proyecto educativo 0-6 de Reggio Emilia. El enfoque se da en cada niño, no aisladamente, sino en conjunto con otros niños, familia, profesores, ambiente escolar, comunidad y el resto de la sociedad. Se cree que el bienestar del niño debe estar garantizado para que pueda aprender.

Sus propósitos son (Malaguzzi, 2001):

- Desafiar los roles tradicionales de profesor-alumno.
- Crear un enfoque de colaboración para la educación de la primera infancia.
- Respetar los intereses individuales de los niños.
- Proteger los “derechos especiales” de los niños con discapacidades.
- Satisfacer las necesidades de los niños y la comunidad.

En Reggio Emilia se inicia con la idea de que los niños tienen capacidades, potencialidades y curiosidad e interés en construir su aprendizaje. Además, son capaces de comprometerse en interacciones sociales y negociar todo lo que el ambiente les ofrece. Se parte de las siguientes bases:

- Currículo emergente: se basa en los intereses de los niños y en la planificación del equipo de trabajo sobre ellos.
- Proyecto de trabajo: profundidad en el estudio de los conceptos y el interés de la idea. Puede ser a corto o largo plazo. Dirigida por los alumnos y facilitada por los profesores. Se trata de mejorar el aprendizaje permanente.
- Desarrollo representacional: se utilizan las artes gráficas y múltiples formas de representación como herramientas para el desarrollo cognitivo, lenguaje y habilidades sociales.
- Colaboración: se trabaja en pequeños y grandes grupos y se pone gran énfasis en la colaboración dentro de los grupos.
- El docente como investigador: en Reggio Emilia los profesores tienen un papel complejo dentro del plan de estudios; los profesores son aprendices, investigadores, guías y reflexionan sobre su propio aprendizaje.
- Documentación: se utiliza como evaluación y promoción. Según Katz (1996), la documentación contribuye de seis formas a la calidad de la educación:
  - Mejora el aprendizaje de los niños
  - Toma en serio las ideas de los niños
  - Permite al profesor planificar/evaluar con niños
  - Aumenta el reconocimiento y la participación de los padres



- Alienta al profesor en la toma de conciencia del proceso de investigación
- El aprendizaje de los niños se hace visible
- El medio ambiente como tercer maestro. Se presta especial atención a la apariencia y disposición de la clase. Se fomenta la integración de otras aulas y de la comunidad.

### **3.5.3. Currículo creativo - *Creative Curriculum***

Los objetivos del Currículo creativo corresponden plenamente al Marco de Head Start para el desarrollo y el aprendizaje temprano de los niños (1965). Los programas Head Start busca preparar a los niños pequeños más vulnerables de Estados Unidos para lograr el éxito en la escuela y la vida. La filosofía del programa Currículo creativo es que los niños aprenden mejor con la práctica. El aprendizaje no es sólo repetir lo que otro dice, sino que requiere de un pensamiento activo y de experimentar para averiguar cómo funcionan las cosas y aprender de primera mano sobre el mundo en que vivimos.

El objetivo más importante del plan es ayudar a los niños a convertirse en aprendices entusiastas. Esto significa animar a los niños a ser exploradores activos y creativos que no tienen miedo a probar sus ideas y pensamientos. Se trata de fomentar en los niños el ser independientes y seguros de sí mismos, es lo que se llama “los estudiantes inquisitivos”. Se le enseña a aprender no solo en la infancia sino para toda su vida, permitiéndoles que aprendan a su propio ritmo y proporcionándoles un sentido positivo de sí mismos, lo que marcará una gran diferencia en sus vidas.

Parte de un enfoque integral de la educación para niños de tres a cinco años. El plan de estudios aborda cuatro áreas de desarrollo: social/emocional, físico, cognitivo, y, desarrollo del lenguaje.

Este programa se caracteriza por:

- Requiere que el espacio físico del aula se estructure en diez áreas de interés: bloques, juego dramático, juguetes y juegos, arte, biblioteca, descubrimiento, arena y agua, música y movimiento, cocina y equipos.
- Las diez áreas de interés están diseñadas para el contenido del plan de estudios.
- Está diseñado para promover habilidades en los niños como observar, explorar y solucionar problemas.
- Incluye una lista de comprobación para los maestros del desarrollo y progresos de los niños.

### 3.5.4. *Te Whāriki - A woven mat for all to stand on. Una alfombra tejida para que todos puedan pararse en ella*

Surgió en Nueva Zelanda (1996) dentro de un contexto de políticas dirigidas a crear un sistema educativo sin fisuras desde la infancia a la universidad. Te Whāriki es un plan de estudios especialmente diseñado para la educación de la primera infancia por el Ministerio de Educación. En él se define la calidad desde la base de una pedagogía de relación con los resultados de aprendizaje re-conceptualizado lejos de las áreas temáticas tradicionales y para alcanzar los objetivos de las cinco líneas del plan de estudios: ser, pertenencia, participación, comunicación y exploración expresadas en términos de bienestar de los niños y niñas, basados en potenciar los principios de desarrollo integral, familiar, comunitaria y de relaciones. Esto supuso cambios pedagógicos en todos los servicios para la infancia y el desarrollo de nuevas herramientas de evaluación.

Te Whāriki es un marco para proporcionar el aprendizaje temprano de tamariki/los niños y el desarrollo dentro de un contexto sociocultural. Se hace hincapié en la asociación de aprendizaje entre *kaiako*/profesores y los padres y *whānau*/familias. Los *kaiako*/profesores tejen un plan de estudios integral de aprendizaje y desarrollo en el marco de la primera infancia y en el contexto más amplio del mundo del niño.

Hay cuatro principios fundamentales para el currículo de educación infantil:

- Empoderamiento - *Whakamana*
- El desarrollo integral - *Kotahitanga*
- Familia y la comunidad - *Whanau tangata*
- Relaciones - *Nga hononga*

Los hilos y las metas se derivan de los principios y se tejen alrededor de estos principios en los patrones que reflejan la diversidad de cada servicio de EAPI. En conjunto, los principios, las líneas, objetivos y resultados del aprendizaje establecen el marco para la whāriki/plan de estudios.

La búsqueda constante de la calidad se logra a través de un sistema permanente de superación cuyos componentes principales son la capacidad de los docentes de participar en procesos de evaluación, la estructuración de las funciones de apoyo y la apertura permanente al conocimiento de lo que supone la calidad.

### 3.5.5. Plan de estudios de Suecia - Objetivos de un moderno sistema de pre-escolar

La educación y atención a la primera infancia (EAPI) en Suecia ha sido una prioridad desde hace varias décadas. Sus directrices fueron elaboradas por el gobierno con la Ley de Educación a comienzos de 1970 y son las siguientes:

- Cuidado de alta calidad del niño.
- El objetivo de ofrecer una cobertura completa.
- Los municipios son los principales organizadores.
- Financiados con fondos públicos.

La EAPI es una parte natural de la sociedad del bienestar moderno sueco y una parte de la realidad cotidiana de más de un millón de familias con niños. A parte de hacer posible que los padres combinen la paternidad con el trabajo o los estudios, la meta de la EAPI ha sido la prestación de actividades pedagógicas de alta calidad para apoyar y estimular el desarrollo y aprendizaje de los niños y contribuir a las mejores condiciones para su crecimiento. Esta doble función se encontraba ya en el informe nacional de la Comisión de Atención de los Niños de 1968 y se convirtió en el punto de partida para la expansión del sistema sueco para la infancia.

Para la Agencia Nacional para la Educación Sueca (2006), el objetivo de la escuela es promover el aprendizaje en los niños creando un entendimiento de su entorno. En el plan de estudios destaca el derecho de los niños a desarrollar el conocimiento que necesitan ahora y en el futuro en forma de hechos, habilidades y comprensión. El plan de estudios se basa principalmente en las teorías socio-culturales, lo que significa que los niños aprenden a través de comunicarse e interactuar con otros y con su entorno (Säljö, 2000), el conocimiento y el aprendizaje tienen sus raíces en la práctica social y cultural en la que los niños están incluidos, en las relaciones y la experiencia que cada niño tiene (Sheridan, Pramling Samuelson y Johansson, 2009).

A principios de la década de 1990 se realizó en Suecia uno de los primeros estudios a largo plazo sobre los efectos de los servicios EAPI (Andersson, 1992). El mismo concluyó que el cuidado y educación en la primera infancia estaban asociados con una mejora en los resultados académicos a los 13 años, y que la entrada en un servicio de cuidado infantil desde una etapa temprana tiende a pronosticar el desarrollo de un adolescente creativo, socialmente seguro, popular, abierto e independiente (Andersson, 1992).

La investigación muestra que el plan de estudios ha contribuido a aumentar la conciencia educativa y la calidad de los centros EAPI que ya tenían una alta calidad (Sheridan, Giota, Han y Kwon, 2009).

### **3.5.6. Esquina de curiosidad – Curiosity Corner Scope and Sequence**

Es un programa cognitivo de desarrollo integral del niño desarrollado en el Reino Unido para proporcionar una base sólida del idioma, alfabetización, matemáticas, ciencia, escucha, habilidades sociales, creatividad y autoestima positiva a través de un

enfoque instructivo. Su objetivo es desarrollar las actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para que los niños tengan más tarde éxito en la escuela, haciendo especial hincapié en las habilidades de lenguaje y en la alfabetización de los niños. Se basa en la investigación que apoya la promoción del lenguaje oral y la alfabetización como factores clave en el rendimiento académico posterior (Huffman, Mehlinger y Kerivan, 2000; Whitehurst y Lonigan, 1998).

El programa ofrece capacitación, apoyo y material didáctico para los profesores. Los profesores cuentan con materiales atractivos y estrategias explícitas para enseñar los nombres de las letras y los sonidos a través de vocabulario significativo (Neuman, Copple y Bredekamp, 1999; Burns, Griffin y Snow, 1999). Comprende dos conjuntos de 38 unidades temáticas semanales, temáticas que se relacionan con la vida del niño, sus intereses y entorno. Los profesores presentan a los niños experiencias por medio del diario secuencial de actividades de aprendizaje.

Se invita a las familias a participar en el aprendizaje de sus hijos a través de actividades tanto dentro como fuera del aula.

### **3.5.7. Programa PROMESA**

El Programa PROMESA fue diseñado para desarrollar un enfoque alternativo para satisfacer las necesidades para el sano desarrollo de los niños pequeños mediante la creación de un ambiente adecuado físico y psicológico, e influir en el diseño de programas para el cuidado y desarrollo de la niñez temprana en Colombia y en otros países. El programa se inició en 1978 con la participación de las familias y la comunidad cercana, con una serie de enfoques innovadores de cuidado y desarrollo de la infancia como: Estimulación Temprana, Preescolar en el Hogar, Niño/a Niño/a y Juega y Aprende a Pensar. Las estrategias utilizadas fueron la participación, la articulación interinstitucional, la formación presencial y auto dirigida, y la conformación de redes.

Se trabajó en los siguientes aspectos:

- Desarrollar la habilidad de la familia para atender al niño.
- Desarrollar la habilidad de la escuela, otras instituciones y la comunidad para atender al niño.
- Desarrollar la habilidad individual y comunitaria de solución de problemas.

En PROMESA estaba implícito el concepto de desarrollo comunitario integral e integrado, basado en el principio de que los individuos deben involucrarse en su propio proceso de desarrollo, y que para que ese desarrollo ocurra, deben tener un proceso simultáneo de cambio en los aspectos intelectual, físico, económico y sociocultural de su

vida y de su ambiente. Este proceso lleva al fortalecimiento del auto concepto individual y colectivo de los participantes, y de su habilidad para identificar y resolver problemas (Arango y Nimnicht, 1990). Se trabajó gradualmente hacia la generación de un programa participativo de desarrollo integral comunitario y a la organización de una fundación local, no gubernamental, para fortalecer los propios procesos de desarrollo de la comunidad (Arango y Nimnicht, 1990).

Entre los beneficios obtenidos por este programa se encuentra un mayor aprendizaje en los niños, la mejora integral de su salud y el aumento de la autoestima de las madres. Así mismo, se garantizó la sostenibilidad del proyecto a largo plazo debido a la implicación de las familias y comunidades en el desarrollo de su propio desarrollo social.

Según Arango, Nimnicht y Peñaranda (2004), hay una serie de conclusiones importantes aprendidas gracias a esta experiencia. Por ejemplo:

- Uno de los objetivos principales debe ser el consolidar la capacidad de las familias y las comunidades para atender las necesidades físicas y psicológicas de sus hijos.
- Cuando a los padres, con bajo nivel educativo, se les capacita y se hace un seguimiento adecuado se pueden convertir en agentes educativos de los programas participativos integrados para la primera infancia.
- Los programas para niños pueden servir de base para un desarrollo social integrado y sostenible y una oportunidad para la intervención y el cambio.

Es decir, el desarrollo social es un proceso largo que necesita una masa crítica compuesta por personas debidamente organizadas dispuestas a intervenir en una variedad de procesos y acciones educativos participativos para llegar a producir un efecto acumulado (Arango et al., 2004).

### **3.6. Evaluación de los programas EAPI de calidad**

El control y la evaluación en un programa son necesarios para poder comprobar el nivel de calidad alcanzado, ya que su desarrollo, no en todos los momentos lleva a resultados satisfactorios y no garantiza alcanzarla en todos los casos. Según Tietze (2006) se debería controlar:

- La calidad de la orientación: si existe un currículo comprobado y válido, unas ideas escritas pedagógicas específicas para el centro, si son accesibles a todos y si se asegura su aplicación en la práctica.

- La calidad de la estructura: calificación pedagógica del personal, número de niños por aula, ratio educador/niños, personal, instalaciones, equipamiento, etc.
- La calidad del proceso: el trato, los estímulos, el tipo de interacciones, el tono y el clima de la interacción que el niño recibe en los diferentes campos del desarrollo.
- La calidad de la gestión y organización.
- La calidad del contexto.
- Las mediciones de resultados en los niños a largo plazo.
- La prolongación de estas medidas en el tiempo a niños con discapacidad y el peligro de desarrollo.

Este análisis nos lleva a contemplar los aspectos que debe contener una experiencia EAPI para lograr el máximo desarrollo de todos los niños y niñas respetando la individualidad de cada uno. En este sentido, la evaluación de la EAPI debe realizarse a través de un enfoque metódico que contemple criterios de coherencia, eficacia, eficiencia, funcionalidad y equidad (Aboud, 2006; Dahlberg, et al., 1999; García, Mirete, Marín y Romero, 2008, Howes et al., 2008; Love et al., 2003; Moss y Petrie, 2002):

- Coherencia: entendida como la medida en que profesores y padres tienen ideas y percepciones similares sobre las líneas educativas y fines de la etapa, compartan un proyecto común y participen conjuntamente para alcanzar el mejor desarrollo.
- Eficacia: desde esta dimensión se trata de que el niño logre los resultados esperados en los ámbitos cognitivo, físico, afectivo y social propios de su estadio de desarrollo.
- Funcionalidad: se refiere a la medida en que se proveen las condiciones necesarias de documentación e infraestructuras que faciliten el desarrollo de las funciones y de los implicados.
- Eficiencia: como parte de un clima escolar positivo, seguro, con orden, normas claras y razonables; una atmósfera agradable, flexible, relajada y de satisfacción por el trabajo; alta participación, implicación, compañerismo y colaboración.
- Equidad: además, la calidad ha de pasar por la prueba de la equidad, ya que un sistema de educación que discrimina a un grupo específico, cualquiera que sea, no cumple su misión (UNESCO, 2005).

Está claro que la calidad de la enseñanza es un elemento fundamental de la educación que puede determinar no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, sino también en qué medida su aprendizaje se plasma efectivamente en una serie de beneficios para ellos mismos y para la sociedad. Bajo esta perspectiva es necesario tener en cuenta que:

- Es básico partir de la perspectiva científica basada en los resultados obtenidos de la investigación.
- No hay que perder de vista los aspectos derivados de la eficacia.
- Es conveniente tener en cuenta la perspectiva burocrática resultado de las dos anteriores.

Las evaluaciones de los distintos programas y proyectos han demostrado claramente los efectos positivos de los centros EAPI en comparación con otros servicios para la infancia. Lo que la investigación hoy en día se pregunta es qué tipo de programa es más eficaz para los centros EAPI, por qué tienen resultados positivos y que elementos de esos programas contribuyen a su eficacia.

La principal fuente de pruebas, durante varias décadas, fueron las elaboradas por estudios realizados en EEUU, que sirvieron de base a las diversas políticas y campañas en defensa de los niños. Actualmente, se estudian los programas puestos en práctica en países de bajos ingresos y se observan tanto los estudios de pequeña como de gran escala. A través de ellos se han obtenido pruebas de mejoras en el desarrollo temprano de los niños que participaban en estos programas. Hoy día existen pruebas convincentes, por parte de los estudios longitudinales experimentales que evalúan los programas en centros EAPI, la mejora en las experiencias y el rendimiento escolares, además de los resultados positivos a lo largo de toda la vida.

## Capítulo 4.

# CALIDAD EN CENTROS EAPI

Según Miguel Ángel Zabalza (2010), la relación entre sociedad y educación infantil es consustancial a la propia existencia y configuración de los servicios a la infancia. Es una relación bidireccional: las escuelas infantiles nacen para dar respuesta a problemas emergentes de la sociedad en relación a los niños pequeños y sus familias; y, a su vez, una vez instalada una mayor sensibilidad social, comienza a plantearse un tipo de demandas que desbordan con mucho a la escuela y acaban comprometiendo a toda la comunidad social. Se entra con ello en una nueva época.

En este capítulo se presenta el marco de los centros EAPI de calidad, sus bases teóricas y líneas de investigación a nivel internacional. Se dan distintas versiones de la definición de calidad en centros EAPI y la propuesta por esta investigación.



## 4.1. La calidad en los centros educativos

El debate sobre la calidad en los centros se inició con el Informe sobre La igualdad de Oportunidades de Educación (SEOT) (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966), también conocido como el Informe Coleman, encargado por el Departamento de Salud, Educación y Bienestar Social de EEUU en 1966. El informe se basó en un extenso estudio de las oportunidades educativas sobre una muestra que incluyó a casi 650.000 estudiantes y profesores en más de 3.000 escuelas. Los datos sobre los estudiantes fueron la edad, género, raza e identidad étnica, el nivel socioeconómico, las actitudes hacia el aprendizaje, la educación y metas profesionales y las actitudes raciales. También se incluyeron las calificaciones de los maestros. Los resultados reflejan el desempeño en las pruebas de evaluación de la capacidad y el rendimiento en habilidades verbales, no verbales, las asociaciones de comprensión de lectura y matemáticas. Los datos sobre los maestros y directores incluyen disciplina académica, evaluación de facilidad verbal, el salario, la educación y la experiencia en la enseñanza y las actitudes hacia la etnia. La novedad de este estudio fue la premisa de que la igualdad de oportunidades debe ser evaluada por la igualdad de los resultados en lugar de por los recursos educativos disponibles. Con ello se trató de dar una respuesta a la cuestión de cuánto y de qué manera son capaces las escuelas de superar las desigualdades con las que los niños llegan.

Los resultados más importantes del estudio fueron dobles: [1] Mostró que las variaciones en la calidad de la escuela mostraban poca asociación con los niveles de logro educativo cuando se compararon en todas las escuelas a los estudiantes de estratos sociales similares. Sin embargo, los antecedentes familiares sí mostraron una asociación importante. [2] Se asoció el logro educativo de un estudiante no sólo en relación con su propio entorno familiar sino con los antecedentes de los otros estudiantes.

El Informe Coleman fue y sigue siendo objeto de controversia y debate entre la comunidad educativa durante años y dio lugar a numerosos estudios posteriores. Entre ellos, cabe citar el realizado por Hanushek (1986) en su revisión de los hallazgos de 38 estudios cuantitativos sobre los factores determinantes del rendimiento de los estudiantes. En ellos se evalúan el impacto de la ratio profesor/alumno, la formación del profesorado, la experiencia docente, los salarios de los maestros, los gastos por alumno y los recursos administrativos. Para Hanushek, entre estos estudios “no parece haber ninguna relación fuerte o sistemática entre los gastos de la escuela y el desempeño estudiantil” (Hanushek, 1986, p. 1.162).

Investigadores como Hedges, Laine y Greenwald (1994) no aceptan estas conclusiones ya que consideran que se basan en inadecuados métodos estadísticos y en los datos de los niveles socioeconómicos más bajos de la población. Ellos volvieron a analizar los

estudios utilizados por Hanusek encontrando “una relación positiva entre el dinero gastado en la educación y la producción [que] es suficientemente grande como para ser de importancia práctica” (Hedges, Laine y Greenwald, 1994, p. 5). Se ve entonces la necesidad de elaborar medidas más precisas para examinar las relaciones que se establecen, ya que la medición con las existentes, evidencia su inconsistencia sobre todo porque carecen de especificidad. Esto hace que las diferencias en la calidad sean inconsistentes. Este tema, en la década de los 80, se ve marcado por dos circunstancias. Por un lado, comenzó a ponerse de relieve la importancia de profundizar en lo que las escuelas hacen, y por otro, la presión por parte de investigadores y responsables políticos para la recolección de datos del proceso de aprendizaje y de la rutina en la escuela (McKnight et al., 1987; Murnane y Raizen, 1988; Porter, 1991; Powell, Farrar y Cohen, 1985).

En este momento, muchos años después del Informe Coleman, en la investigación sobre la escolarización y el proceso educativo es evidente que todavía no se han encontrado las características definitivas de las escuelas de calidad. Pero se pone de manifiesto que ésta depende de múltiples elementos interdependientes.

## **4.2. Investigación sobre calidad en centros EAPI**

El fenómeno de la calidad se ha convertido en una cuestión clave en el campo de la educación de la primera infancia, lo que ha dado lugar a líneas de investigación, medidas, normas y directrices para mejorar la práctica (Abbott y Rodger, 1994; Brennan, 1994; Greenman, 1998; Stonehouse, 1994; Vincent et al., 2002; Walker, 2004). Diversas investigaciones han venido a demostrar que los programas infantiles, sobre todo los de alta calidad, tienen una gran influencia en el desarrollo de muchas de las habilidades cognitivas y sociales, consideradas como esenciales en la preparación para la escuela tanto por investigadores como por educadores (Barnett, 1995; Belsky, Vandell, Burchinal, Clarke-Stewart, McCartney y Owen, 2007; Burchinal, 1999; Dunn, 1993; NICHD Early Child Care Research Network, 2000a, 2002, 2003a) y que, la mayor calidad de las clases en programas de educación para niños pequeños es un factor de predicción de los resultados en dichas habilidades. Se ha demostrado que las intervenciones de alta calidad en educación para la primera infancia pueden beneficiar significativamente el aprendizaje de los niños, los logros académicos, la autoestima y las actitudes hacia el aprendizaje permanente (Burchinal et al. 2000; NICHD, 1998, 2002; Peisner-Feinberg y Burchinal, 1997; Schweinhart, Barnes y Wiekart, 1993; Sylva, 1994). Y que aquellos niños y niñas que participan en programas y centros de mayor calidad tienen muchos mejores resultados que los niños que asisten a programas y centros de menor calidad.

Varios estudios han demostrado que existe una conexión entre la calidad del aula medida según procesos observables (por ej., la sensibilidad del educador) y la estructura (por ej., la capacitación del maestro) en programas para niños pequeños y el desarrollo cognitivo y social de los niños (Barnett, 1995; Belsky, Vandell, Burchinal, Clarke-Stewart, McCartney y Owen, 2007; Burchinal, 1999; Currie, 2001; Dunn, 1993; Loeb, Fuller, Kagan y Carrol, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 2002). Hay evidencias que demuestran que sólo los programas y centros que cumplen altos estándares producen beneficios importantes y duraderos a los niños que atienden (Brown y Scott-Little, 2003; Gilliam y Zigler, 2004; Gomby, Lerner, Stevenson, Lewit y Behrman, 1995). Además, aunque hay poca controversia dentro de la comunidad profesional acerca de los elementos críticos que definen un centro EAPI de calidad, es decir, profesores bien preparados, baja ratio profesor/niños, estimulación y planes de estudios acordes con el desarrollo (Shonkoff y Phillips, 2000) muchos de los sistemas para promover y asegurar la calidad siguen siendo fragmentados e insuficientes.

Cryer (1999) señala que se vuelve especialmente importante examinar las relaciones entre los resultados en el desarrollo infantil y las prácticas que son utilizadas para educar en los centros a los niños y niñas. Una evidencia de esto es que a mayor calidad educativa infantil, mayor desarrollo cognitivo, desarrollo social y comprensión léxica y que los niños que asisten a centros educativos de mayor calidad presentan en promedio mejor rendimiento cuando se evalúan determinados aspectos (Herrera, Mathiesen, Villalón y Suzuki, 2001).

Este hallazgo es concordante en distintos estudios internacionales similares como por ejemplo el Effective Provision of Preschool Education (1998), el European Child Care Education (1997) y en Early-Childhood Education and Care: Quality Counts (2002). En estos ellos se ha visto que a mayor calidad de las intervenciones, mejores y más positivos son los efectos que se aprecian en el niño en las distintas áreas del desarrollo social, cognitivo y emocional (Andersson, 1989, 1992; Ceglowski y Bacigalupa, 2002; Clifford y Bryant, 2003; Love, Schochet y Meckstroth, 1996; Lamb, 1996; Sammons, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford, Taggart y Elliot, 2003; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden y Bell, 2002; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford y Taggart, 2004; Vandell y Wolfe, 2000).

Como ya hemos visto anteriormente los debates en torno a la noción de la calidad de la EAPI tienen una larga tradición y lo mismo ocurre con respecto a la idea de calidad de los centros EAPI. Haciendo historia nos encontramos con tres líneas dominantes en las discusiones académicas en la literatura internacional sobre la calidad en centros EAPI:

- una se ocupan de las discusiones filosóficas sobre el significado de la calidad en centros EAPI,

- otra está relacionada con la investigación interesada en averiguar el impacto de los centros EAPI sobre los resultados del niño, y
- a día de hoy podemos añadir una nueva línea marcada por el discurso de la calidad en los centros EAPI en el nuevo milenio.

Vamos a comentar cada una de ellas.

#### 4.2.1. Línea filosófica

En esta línea históricamente podemos establecer cuatro épocas o generaciones sobre la investigación sobre la calidad en centros EAPI (Farquhar, 1990; Melhuish, 2001; Melhuish y Moss, 1991; Pence y Pacini Ketchbaw, 2006; Scarr y Eisenberg, 1993):

*1ª época:* En la década de los 50 del siglo XX la investigación se centró en la opinión dominante de que el mejor ambiente para crecer un niño pequeño es en casa y bajo la protección de su madre. Se cree que la atención fuera de casa podría dañar el desarrollo social y emocional de la siguiente generación (Bowlby, 1953), y que separar a un niño de corta edad de su madre podría ser incluso peligroso.

Entre 1960 y 1970 la sociedad estuvo marcada por la gran expansión industrial y tecnológica que requirió la incorporación de la mujer al trabajo y la atención fuera del hogar de los niños pequeños se convirtió en una necesidad. Se llegó al consenso de que lo que importaba para el desarrollo no es si el cuidado de los niños se realiza fuera o dentro de casa sino la calidad de ese cuidado sea donde sea (Phillips, 1987; Schaffer, 1990). En estos momentos el foco de la investigación recayó sobre los aspectos estructurales de la calidad, como el espacio, los materiales, la ratio, etc.... aspectos que son de fácil seguimiento y evaluación y que pueden ser comparados nacional e internacionalmente de acuerdo a normas preestablecidas.

*2ª época:* La investigación tuvo como objetivo identificar los elementos del entorno que podrían ser manipulados para producir una provisión de alta calidad para los niños y sus familias (Howes y Rubenstein, 1985; McCartney, Scarr, Phillips, Grajek y Schwarz, 1982). Se refleja la idea de que la calidad no sólo depende de la existencia de medidas estructurales, sino también de las interacciones que se establecen entre estas y las características del proceso. Se crean herramientas de evaluación para medir el nivel general o global de la calidad de los centros EAPI, como por ejemplo la Escala ECCERS (Escala de Valoración de la Primera Infancia para el Medio Ambiente) (Harms y Clifford, 1980), su equivalente para niños pequeños la ITERS (Harms, Cryer y Clifford, 1998), las revisiones ECERS-R (Harms, Clifford y Cryer, 1998) y ECERS-E (Sylva, Siraj-Blatchford y Taggart, 2006) y la CLASS (Pianta, La Paro y Hamre, 2008).

La investigación longitudinal posterior sobre la calidad de la EAPI evidenció que la asistencia a los centros EAPI se asocia con beneficios para los niños (Sylva y Wiltshire, 1993), y que los niños que habían recibido atención fuera del hogar habían desarrollado más competencias sociales y habilidades cognitivas que aquellos que sólo se había educado en el hogar (Andersson, 1989; Clarke-Stewart y Fein, 1983; Clarke-Stewart, 1987, 1990). Además, también se demostró que, en condiciones materiales similares, los centros para la primera infancia pueden funcionar de forma muy diferente desde una perspectiva de calidad. Esta realidad condujo a la percepción creciente de que los aspectos estructurales son necesarios, pero no suficientes para proporcionar alta calidad en la educación infantil.

*3ª época:* Posteriormente, en la década de los 80 y 90 del siglo XX el foco en la investigación refleja un concepto más ecológico de la calidad. La investigación se centró en aspectos de la conducta de los adultos y principalmente en la profesionalidad y la competencia de los profesores, es decir, se investigó sobre la interacción de los profesores con los niños y su competencia para crear un ambiente en los centros EAPI que estimule en los niños un aprendizaje cognitivo y socio-emocional equilibrado (Bredenkamp y Copple, 1997; Kärrby, 1992, 1997; Pascal y Bertram, 1994; Sheridan, 1997). La investigación se centró por una parte en cuestiones para comprender cómo los profesores entienden, interactúan, se comprometen y muestran sensibles a las necesidades, derechos e intereses de los niños. Y, por otra parte, en conocer qué experiencias, qué valores desarrollan y aprenden y qué oportunidades tienen los niños de aprender y desarrollarse tanto en relación con sus propios objetivos de aprendizaje como con los de la sociedad. Las investigaciones encontraron que existía una vía predecible a partir de los elementos regulables de calidad a los procesos de calidad, y de allí, a las relaciones con los profesores y a las relaciones entre los niños. Además, hicieron incidencia en la necesidad de investigar cómo afectan, en el desarrollo del niño, estas variables en su conjunto con las variables de la familia (Howes y Olenick, 1986; Melhuish, 2001).

*4ª época:* A mediados de la década de 1990 se considera que no es suficiente con ver qué sucede en el interior de los centros y de ver qué hacen los niños durante ese tiempo allí como una actividad aislada. Se abre un nuevo enfoque en la investigación que conduce a una orientación filosófica que se pregunta “¿quién dice qué es la calidad en los centros EAPI?” (Farquhar, 1993; Moss y Pence, 1994; Woodhead, 1996). La calidad pedagógica en la educación para la infancia debe considerarse a la luz de su cultura específica, las condiciones sociales, las actitudes para la educación y los valores fundamentales de la sociedad en la que crecen los niños y en las que la EAPI existe. Es la noción de la calidad como multi-dimensional y existente “a los ojos del espectador” y capaz de ser entendida de una variedad de perspectivas distintas (Farquhar, 1991; Moss y Pence, 1994). La sociedad está en sí misma en constante cambio y desarrollo y los centros de

EAPI deben estar relacionados con los cambios de esa sociedad (Bruner, 1996; Säljö, 2000).

Siguiendo esta línea de trabajo Lilian Katz plantea al menos cuatro perspectivas desde las que ver un programa de calidad en un centro EAPI: a) el “arriba-abajo”, es la perspectiva vista por los adultos que visitan o los observadores, b) el “abajo hacia arriba” es la perspectiva desde el ajuste experimentado por los niños en el entorno, c) el “de afuera hacia dentro” es la perspectiva de la experiencia de los padres; d) el “interior” es el punto de vista del profesorado que proporciona el programa.

A finales de 1990 una parte de esta línea de investigación vio la necesidad de volver a renovar (re-conceptualizar) la base de estudio de la educación de la primera infancia, lejano al enfoque exclusivo del desarrollo infantil e incorporando conocimientos de otras múltiples disciplinas (Stott y Bowman, 1996). Critican que la mayoría de las teorías del desarrollo se basan y reflejan ideas y valores occidentales pretendiendo que sean de aplicación universal (Burman, 1994; Lübeck, 1996; Moss, 1994; Singer, 1993; Walkerdine, 1984; Woodhead, 1996) y que contribuyen a privar de sus derechos a los pobres y los débiles (Burman, 1994). Para ellos, los modelos existentes de calidad se ajustan al pensamiento europeo y americano que supone que el desarrollo del niño puede ser aislado como un tema “separable tanto para el estudio como de la intervención profesional y es insostenible y poco útil” en la mayoría de contextos de estudio del mundo (Woodhead, 1996, p. 10). Viendo la calidad como algo relativo, pero no arbitrario, Woodhead (1996) propone un enfoque “más contextual, más global y más abierto...a las cuestiones de calidad” que tendría en cuenta “¿Quiénes son los actores?, ¿Quiénes los beneficiarios? y ¿Cuáles son los indicadores de calidad?” (p. 10). A la vista de todos estos planteamientos Moss y Pence (1994) y Woodhead (1996) se posicionan hacia una noción de calidad en centros AEPI discutible, de perspectiva y abierto al debate.

Dalli y otros (2011) consideran que como respuesta a estos argumentos se comenzó a re-diseñar una nueva base en el conocimiento de la calidad en centros EAPI para tener en cuenta las nociones de que:

- Las teorías cambian y así también lo hacen sus implicaciones para la práctica (Berk y Winsler, 1995).
- Las teorías deben ser juzgadas no sólo desde el punto de vista de lo bien que describe o explica el comportamiento sino en lo útiles que son en la optimización del potencial en un contexto dado (Carpenter, Dixon, Rata y Rawlinson, 2001).
- Los valores subyacen en toda la teoría y la práctica (Cannella, 1997).

- Los niños no existen fuera de un contexto social (Jenks, 2005).

#### **4.2.2. Línea de la medida de la calidad**

A la vez que se producían estos debates filosóficos sobre la calidad de los centros EAPI, creció el interés en la investigación y en la política sobre el impacto de la asistencia a los centros EAPI sobre el desarrollo de los niños y niñas, conectado a los discursos sobre la eficacia y la importancia de los programas de intervención temprana en las poblaciones de riesgo, como una forma de inversión para el futuro.

La investigación en este tipo de proyectos se inició con el Proyecto Abecedario en los años 70 (Campbell y Pungello, 2000; Campbell y Ramey, 1994) y han continuado hasta la actualidad. Otros proyectos son el Head Start (Ontai, Hinrichs, Barba y Wilcox, 2002), el Estudio Longitudinal de Chicago (Ou, 2005), el Proyecto Perry High/Scope Preschool (Dearing, MacCartney y Taylor, 2009; Schweinhart et al, 2005).

En los años 90 y principios del 2000, reclama la atención los resultados proporcionados por el Estudio de Cuidado Infantil Temprano (NICHD). Uno de los motivos por los que comenzó este estudio fue el desafío a la primera etapa de la investigación de la calidad en EAPI conocida como la “controversia Belsky” (Belsky, 1988; Clarke-Stewart, 1998; Phillips, McCartney, Scarr y Howes, 1987) sobre el impacto del cuidado infantil en el apego del niño a la madre. Con el objeto de resolver esta controversia el NICHD invitó a la comunidad investigadora a resolver esta cuestión ideológica y políticamente sensible de una forma científica (Dalli et al., 2011) con el fin de:

... ir más allá de las cuestiones globales acerca de si el cuidado de niños es bueno o malo para los niños... [y] el enfoque sobre cómo los diferentes aspectos de la atención, tales como la cantidad y la calidad - están relacionados con diversos aspectos del desarrollo de los niños. Más específicamente, los investigadores están evaluando la relación entre el cuidado de niños y cognitivo de los niños y el desarrollo del lenguaje, la relación de los niños con sus madres, y sus conductas de auto-control, el cumplimiento y el problema, así como las relaciones entre pares y la salud física... (Peth-Pierce, 1998, p. 2)

Se diseñó un estudio complejo que trataba de evitar las limitaciones de los estudios anteriores. Se tuvieron en cuenta múltiples variables incluyendo las características del entorno de cuidado de los niños y sus familias y se realizó la evaluación de los niños y niñas con varios métodos.

#### **4.2.3. El discurso de la calidad de los centros EAPI en el nuevo milenio**

En la primera década de este milenio se han construido nuevos discursos que giran en torno a un punto de vista de la calidad como un proyecto en continua evolución en la

configuración de la práctica de la primera infancia. Dos nuevas prioridades marcan estos discursos [1] por un lado mejorar los centros EAPI de calidad y [2] por otro mejorar la colaboración. Supone un reto mantener una autoevaluación continua mediante la incorporación de prácticas que resistan los cambios en la gestión, la dotación del personal y la cultura organizacional del centro. Este discurso de calidad continua, autoevaluación y auto-mejora se asocia a un nuevo patrón de profesor-investigador que documenta, investiga y difunde sus prácticas investigadoras, participando en la reflexión sistemática y la acción para mejorar la práctica (Dalli, 2010; Meade, 2010).

Estos nuevos discursos ilustran un concepto de calidad de los centros EAPI cargada de valores (Melhuish, 2001). Vamos a destacar algunos de ellos.

#### ***a) La calidad de los centros EAPI como diferencia demostrable***

Melhuish en el Proyecto de Prestación Efectiva de la Educación Preescolar (EPPE) argumentó que la medida es una cuestión importante en los debates sobre la calidad en centros EAPI, concluyendo que si bien las medidas de calidad que se basaban en los métodos de observación eran comunes también eran defectuosas. Argumentó dos razones para esto: [1] las medidas de ajustes (por ejemplo ECERS, ITERS) no tienen en cuenta que incluso en el mismo escenario, la experiencia de los diferentes niños varía; y [2] los métodos alternativos que tratan de poner remedio a esto mediante la observación de los niños (por ejemplo NICHHD, ORCE) tienen éxito en la obtención de una comprensión más precisa de la experiencia de los niños, pero tiene el inconveniente significativo de ser muy costoso en tiempo de los investigadores y produce resultados que no pueden generalizarse a otros niños. Melhuish (2001) habló de “hacer una diferencia” como una forma de definir la calidad en la infancia, es decir, pasar a una definición de la calidad donde se ve la calidad según lo indicado por “efectos demostrables beneficiosos sobre el desarrollo infantil” (Melhuish, 2001, p. 4).

#### ***b) La calidad de los centros EAPI como concepto relativo, de perspectiva, construida a nivel local y compleja***

El conocimiento actual sobre la calidad enfatiza la importancia de una cuidadosa evaluación de cómo los significados de la calidad son diferentes; esta diferencia no sólo existe a través del tiempo sino también a través y dentro de los lugares. Un tema importante ha sido el énfasis que se ha puesto en el compromiso crítico con los discursos de calidad como una medida en contra de los posibles efectos de la colonización de las nociones universales (Cannella y Viruru, 2004; Viruru, 2001). Peter Moss (2005) advierte que los discursos dominantes contemporáneos de la calidad asumen que el concepto es neutral, medible y libre de valores y expresa su preocupación por los efectos de posicionar estos conceptos asumidos de calidad en el centro del trabajo de la pedagogía de la primera infancia. En concreto, argumenta que cuando el



significado de calidad se da por sentado otras posibilidades para hablar sobre el trabajo pedagógico se cierran. Moss propone una alternativa que implicaría hablar de la labor pedagógica como “la creación de sentido” en el que se da la bienvenida a “la pluralidad, la contingencia, la subjetividad, la provisionalidad, el proceso político y la ética” (Moss, 2005, p. 405). En diferentes contextos otras voces críticas como Fenech y Sumsion (2007), Manning-Morton (2006) y Prentice (2009) han hecho declaraciones similares insistiendo en la importancia de problematizar el concepto y estimular la continuación de “las conversaciones a fin de que las medidas y de los actos de calidad pueda ser tan compleja como la práctica” (Graue, 2005, p. 522).

### ***c) La calidad de los centros EAPI como experiencia de vida de los niños***

Para Philip Gammage “el mejor entorno para el aprendizaje lo crean los maestros que están mejor informados y tienen la teoría actual en sus manos” (Gammage, 2003, p. 353). Este autor sostiene que los maestros que están mejor situados para crear los mejores ambientes de aprendizaje para niños y jóvenes son los que tienen la capacidad para revisar y evaluar de forma continua la pedagogía y el currículo. Según Odegaard (2006), los adultos están acostumbrados a pensar en los niños preocupados por el aquí y el ahora y no se dan cuenta de la iniciación de los niños en los relatos emotivos y de su necesidad de historias para darle sentido a las situaciones y los estados emocionales. Esta es una nueva visión que desafía no sólo los discursos dominantes de la capacidad pre-verbal de los niños para construir significados, sino que también arroja luz sobre la creencia ampliamente difundida de que los niños no tienen problemas en sus vidas (Odegaard, 2006).

En conjunto, apuntan a la necesidad de considerar cómo los discursos dominantes consideran a los niños pequeños y en consecuencia la calidad pedagógica y el currículo de este grupo de edad (Dalli et al., 2011). Gammage (2003) ha argumentado que la pedagogía de calidad exige un alto nivel de alfabetización académica y la capacidad de los adultos a comprometerse con la investigación actual.

### ***d) La calidad de los centros EAPI como un derecho de los niños***

Según Freeman (2007), el más fundamental de los derechos de los niños es el derecho a tener derechos. Con los Derechos del Niño en 1989 la Convención de las Naciones Unidas generó las preguntas sobre lo que significa la figura de los derechos del niño en la teoría y la práctica. La palabra derechos es difícil de definir y cuenta con diversas interpretaciones a favor y en contra de lo que constituye los derechos del niño (Alderson, 2000, 2002; Alston, 1994; Freeman, 1992). Por ejemplo, el discurso de las necesidades del niño ha sido un dispositivo teórico de gran alcance para la construcción de imágenes de la infancia, el cuidado y la educación y para juzgar la calidad de las relaciones entre adultos y niños (Woodhead, 1997). Por otro lado, el discurso de los

derechos del niño considera a este como agencial, capaz y competente para expresar su opinión (Alderson, Hawthorne y Killen, 2005; Lansdow, 2005; Smith, 2003, 2007).

***e) La calidad de los centros EAPI para quién (cuestionamiento post-estructural)***

Los análisis de la infancia como una construcción socio-política (Baker, 1998; Bloch, Kennedy, Lighfoot y Weyenberg, 2006; James, Jenks y Prout, 1998; Rose, 1990) argumentan de manera convincente y persistente que los temas sobre el niño, el maestro y el niño, son temas que se rehacen en los diarios, en la política y en el discurso educativo a nivel global. Usando las ideas post-estructuralistas la infancia se ve como un dominio intensamente regulado y la educación de la primera infancia como una tecnología del gobierno (Foucault, 1994), o como un sitio donde los sujetos se construyen (Ailwood, 2004). Se estudian los parámetros del discurso actual centrándose en las interrelaciones de poder y producción del conocimiento (Ailwood, 2003; Duhn, 2008; Fendler, 2001; Løkken, 2009; Osgood, 2006; White, 2005). En este punto es importante estar alerta sobre las maneras en que los discursos y los sujetos se producen, para crear espacios para el análisis de las posibilidades y limitaciones de las actuales prácticas y teorías en la educación infantil. Estos análisis son la base para las discusiones de calidad que pretenden ir más allá de las perspectivas tecnicistas (Gammage, 2003; Moss, 2005).

***f) Los discursos de calidad de los centros EAPI en las tendencias demográficas***

Otra teoría emergente es la del niño como sujeto único y solitario en el contexto de la infancia de la clase media occidental (Gammage, 2003). Para estos niños y sus familias, los centros EAPI se convierten cada vez más en un sitio importante que facilita la socialización de los niños únicos. Con cada vez mayor número de niños en centros EAPI y con la disminución de la media de su edad para su entrada, los estudios a gran escala están empezando a abrir nuevas cuestiones acerca de estos cambios. Esto ilustra la evolución del contexto en el que los niños en muchas partes del mundo viven su infancia.

***g) La calidad de los centros EAPI en el discurso de la política social***

Con la “intervención temprana en la infancia” Harrison y Ungerer (2005, p. 26) sugieren que los centros EAPI pueden ser una intervención eficaz para los niños desfavorecidos o para los niños con necesidades educativas especiales. Desde una perspectiva de política social, pero con un enfoque en el aquí y el ahora, Cass (2007, p. 97) partió de la premisa de que “la EAPI de buena calidad es beneficiosa en la mejora social/bienestar emocional y los resultados cognitivos de desarrollo para todos los niños, especialmente para los niños de bajos ingresos y los desfavorecidos”. Cass hizo hincapié en la importancia de los centros EAPI para las madres como trabajadores para evadir la

pobreza, punto también subrayado por Ailwood (2004). Este autor insiste en que cualquier discusión sobre el centro EAPI como un sitio para la intervención temprana debe ser apoyada por el compromiso crítico con el cambio de roles de las mujeres como trabajadores y ciudadanos. Cass (2007) también sostiene que las perspectivas relacionadas con la intervención temprana a menudo están dominadas por la teoría del capital humano en el que se coloca al niño como un futuro ciudadano dentro de un discurso más amplio que tiene como objetivo mejorar la participación en la educación y el empleo en los sectores desfavorecidos de la población. Dentro de este discurso, la infancia se construye como la etapa “de la intervención, donde dar forma y moldear agentes de cambio para el futuro” (Ailwood, 2004, p. 20), sin el reconocimiento de lo que Gammage (2003) señaló como significativo para la calidad en la intervención temprana que es que el niño debe tener la oportunidad de ser.

#### ***h) La calidad de los centros EAPI y la investigación neurológica***

En la última década la investigación neurobiológica ha pasado a ser algo común en los debates sobre la infancia sobre todo cuando se quiere defender la calidad. La investigación neurobiológica ha alertado de que los primeros años de la vida son sin duda una fase importante en la vida de los niños (Gammage, 2003). Fundamentado en estas ideas ha surgido un nuevo discurso de calidad dependiente de lo que Cicchetti, Gunnar (2009) y Meltzoff (2009) han denominado la investigación traslacional o investigación que cruza las fronteras disciplinarias. Según Meltzoff (2009) la investigación es necesaria ya que el dibujo que presenta la evidencia de una sola disciplina, como por ejemplo la psicología, limita la comprensión de los niños pequeños y de sus experiencias y por lo tanto no capta el carácter complejo de la calidad (Dalli y otros, 2011).

### **4.3. Definición de calidad en centros EAPI para esta investigación**

Después de la amplia revisión teórica realizada podemos decir que una escuela es de calidad si ...

- Consigue que todos los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender.
- Cuenta con los objetivos de enseñanza pertinentes y actualizados.
- Se implementa estrategias para prevenir el fracaso y la deserción.
- Promueve el acceso de los estudiantes, retención y graduación de conformidad con los objetivos de aprendizaje.
- No discrimina y trabaja en la diversidad.

- Toma en cuenta la situación desigual de los estudiantes, las familias y las comunidades en las que viven y promueve un apoyo especial para aquellos que así lo requieran.
- Promueve y permite un desarrollo integral.
- Genera un ambiente escolar positivo y respetuoso.
- Desarrolla un entorno de protección de los derechos de los niños.
- Tiene suficientes recursos humanos y materiales de acuerdo con las necesidades.
- Promueve la participación de los miembros de la comunidad.

De esta forma, se entiende que un centro EAPI es de calidad cuando todos y cada uno de los niños y niñas alcanzan el desarrollo máximo de sus capacidades, habilidades y competencias físicas, biológicas, lingüísticas, cognitivas y socioafectivas, teniendo en cuenta su contexto socio-cultural, a partir del trabajo realizado por los docentes y el resto de los profesionales en colaboración con las familias y la comunidad educativa.

#### **4.4. Características de centros EAPI de calidad**

Con respecto a las características que debe contener un centro EAPI de calidad existen distintas interpretaciones según diferentes autores. De acuerdo con Kinch y Schweinhart (1999) un centro EAPI de calidad incluye las siguientes características:

- Los recursos financieros. Utiliza los recursos financieros más allá de lo que pagan los padres, por ejemplo, los subsidios para familias de bajos ingresos y las donaciones de individuos y fundaciones.
- Creación de alianzas. Forja una variedad de alianzas con organizaciones para traer recursos adicionales. Por ejemplo, un centro puede colaborar con una organización comunitaria en los esfuerzos de recaudación de fondos.
- Educación de los padres. Busca maneras de educar a los padres sobre el valor de la educación infantil y el papel que ellos juegan en la misma. De este modo, los padres se convierten en mejores consumidores y son más propensos a apoyar los programas.
- Prestaciones al personal. Busca un sueldo adecuado y otros beneficios para su personal. Además, asegurar el tiempo para una planificación adecuada y disponer de oportunidades para el desarrollo profesional. Establecimiento de comités consultivos.

- Fortalece las relaciones con la comunidad mediante el establecimiento de un consejo de administración o una junta asesora de la comunidad y se realiza el reconocimiento de las necesidades.
- Reconoce las necesidades de las familias y el estrés al que pueden estar sometidas, y trabaja de forma flexible con ellas, haciendo un programa de actuaciones viable para los padres.
- Las estructuras institucionales. Se idean planes para el futuro a través de estructuras que promuevan la calidad, la compensación y la asequibilidad.
- Altos estándares. Ha establecido políticas y normas claras por escrito sobre la misión, la filosofía y enfoque educativo.

#### **4.5. Investigación sobre factores de calidad en centros EAPI**

La Comisión Europea a través de la Red de Atención a la Infancia (1996) estableció que los factores de Calidad en los Servicios para la Infancia debían garantizar que los niños europeos tengan la oportunidad de experimentar:

...una vida sana; unas vías de expresión espontánea; el que se les reconozca y valore como individuos; el reconocimiento de la dignidad y autonomía en sus acciones; confianza en sí mismos y entusiasmo por aprender; un entorno estable de aprendizaje y atención; la amistad y cooperación de los demás; la igualdad de oportunidades sin que haya diferencias por razón de sexo, raza, discapacidad, variedad cultural, etc.; apoyo como miembros de una familia y una comunidad; la felicidad... (Ferradas, 1998, p. 38)

Partiendo de la definición de calidad propuesta en el capítulo anterior podemos pensar que si vamos a determinar la calidad debemos tener criterios justificados para hacerlo. Para ello vamos a ofrecer un panorama sobre los datos más destacados sobre el tema para nuestro estudio.

En la década de los 90 se propuso una serie de modelos de calidad en centros de educación infantil que recogían los resultados de la investigación desarrollada hasta ese momento, pero también presentaban hipótesis de trabajo para el futuro. Entre ellos se destacan los de Howes, Phillips y Whitebook (1992) y de Munton, Mooney y Rowland (1995), el “Conceptual Framework of Quality Practices for Early Child Care” (Gallagher, 1997) y el “Modelo de predicción de la calidad estructural” (Cryer et al., 1999). A pesar de las lógicas diferencias entre ellos, radicadas básicamente en que se centran en un tipo de dimensiones más que en otras y en la organización de las relaciones entre éstas, existe un acuerdo básico en muchos de sus aspectos. En todo caso, se observa una clara influencia de la línea de investigación de eficacia escolar.

Desde otra perspectiva, también fueron ilustrativas las propuestas de indicadores de calidad como los Estándares de la NAEYC (1997) o el Sistema de Indicadores de calidad para los programas de Educación Infantil propuesto por Curtis (2000). Cobran especial interés, por su pertinencia y calidad, algunas ambiciosas investigaciones desarrolladas posteriormente. Entre ellas destacan los proyectos “The Effective Early Learning Research Project” (Pascot y Bertram, 1997) y “Effective provision of pre-school education” (Sylva et al. 1999, 2004), donde se indaga acerca de cuáles son las características que hacen que un centro EAPI sea de calidad. O el estudio internacional “Pre-primary Project” de la IEA, llevado a cabo durante 15 años en diez países (Weikart, Olmsted y Montie, 2003) que buscó determinar cómo los procesos y las características estructurales de los centros de EAPI influían en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños y niñas.

En Iberoamérica, aunque existe un creciente interés por conocer los factores de calidad de la EAPI, y se han elaborado algunas listas de criterios de calidad (p.ej., Peralta, 1990, 1992; Zabalza, 1996, 1998; Gallego Ortega, 1999; Myers 2004), la investigación empírica sobre factores de calidad en centros EAPI desarrollada en la Región es muy escasa. Existen algunos trabajos cuyo interés es evaluar la calidad de programas y centros, que han aportado algunos interesantes resultados sobre los factores asociados. Así destacan los trabajos en España de Lebrero (1998, 2002) y Lera (1996, 2002, 2007). En su trabajo, Lera (2007) encuentra que, en las aulas con decoración más adecuada para los niños, se realizan más actividades creativas y lúdicas y éstas estimulan el aprendizaje de conceptos matemáticos. También que los niños que tienen profesores con un estilo docente menos tradicional consiguen un mayor desarrollo. En Chile hay que señalar el estudio de Villalón, Suzuki, Herrera, y Mathiesen (2002). En México, en el trabajo enmarcado en una evaluación nacional de niños de 3º de preescolar (INEE, 2008), estudia los factores socio-culturales y escolares asociados a los aprendizajes de los niños, en el marco de una evaluación nacional de esta etapa. Allí encuentran que el aprendizaje escolar está asociado a las condiciones socioculturales en que se desarrollan los educandos y las condiciones en que operan los centros educativos donde los preescolares reciben su instrucción.

Sin embargo, mucho más interesantes son los estudios diseñados específicamente para conocer los factores de calidad. En esa línea destaca especialmente el trabajo de Covadonga Ruiz de Miguel (2002), en el que analiza los factores de calidad en aulas de educación infantil. En el mismo, propone un modelo causal de los factores asociados al desempeño de los niños en cinco áreas de desarrollo infantil: personal, lecto-escritor, social, cognitivo y motor fino. Concretamente el modelo muestra cinco constructos que influyen de forma directa en el desarrollo infantil: grupo, implicación de los padres, actividades, relaciones entre los niños, y relaciones entre el profesor y los niños. También es de especial interés la investigación internacional “Investigación

Iberoamericana sobre Eficacia Escolar” (Murillo, 2007), porque, aunque estudia los centros de educación primaria, comparte muchos puntos en común con la presente investigación. Así, estudiando 100 centros de nueve países de la región con una aproximación tanto cuantitativa como cualitativa se encontró que los factores de calidad de los centros son: sentido de Comunidad, clima escolar y de aula, dirección escolar, currículo de calidad, gestión del tiempo, participación de la comunidad escolar, desarrollo profesional de los docentes y altas expectativas globales.

Pero ¿cómo se mide la calidad en los centros EAPI? Los distintos instrumentos más utilizados fueron desarrollados para medir la calidad en entornos de la infancia y todas ellas cumplen una serie de propósitos. Los enumeramos y detallamos a continuación agrupándolos según diferentes categorías:

#### **4.5.1. Los que tienen en cuenta diferentes aspectos de los centros EAPI**

El más utilizado de estos han sido el entorno de la Primera Infancia Rating Scale – ECERS (Harms y Clifford, 1980), su versión revisada (ECERS-R: Harms, Clifford y Cryer 1998), y similar a escalas adoptadas para las aulas de infantil (ITERS: Harms, Cryer y Clifford, 1990) y para el hogar - FDCRS (Harms y Clifford, 1989). Estos miden la calidad del entorno físico, plan de estudios, las interacciones cuidador-niño, la salud, la seguridad, la programación de tiempo, el juego interior y exterior espacios, las calificaciones de maestros, materiales de juego, la administración central y las necesidades de reuniones de personal.

El ECERS-R (Harms, Clifford y Cryer, 1998) se desarrolló para evaluar el ambiente de la clase en centros con niños desde los dos y medio hasta los cinco años de edad. Aunque el instrumento es un inventario de 43 elementos que proporciona una medida global de la calidad del ambiente de la clase, para este estudio, recogen sólo dos de los siete dominios: Espacio y Muebles (ocho ítems) y las Actividades (diez ítems), seleccionado para complementar esas construcciones estarán cubiertas por CLASS. Los restantes 25 elementos se agruparán en las siguientes cinco áreas: Rutinas de Cuidado Personal, Lenguaje-Razonamiento, Interacción, Estructura del programa, Padres y Profesionales. Cada elemento dentro de estos dominios se califica en una escala de siete puntos con los siguientes descriptores asociados con las varias puntuaciones: inadecuados (1), mínimo (3), bueno (5), y excelente (7). Las puntuaciones de los ítems se promedian para producir una media puntuación para cada uno de los dos dominios.

#### **4.5.2. Los que miden las interacciones entre los profesores y los niños**

Uno de los principales han sido la Escala Caregiver Interaction (CIS) y las Escalas Arnett sobre la Conducta del Cuidador (Arnett, 1989) y Orce (Registro de observaciones de la prestación de cuidados y medio ambiente), que fue desarrollado

para el uso en el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo (NICHD - Early Child Care Research Network, 2005).

La escala CLASS (versión preescolar) proporciona una evaluación de la calidad de interacciones entre maestros y niños en un aula con respecto a cuatro dominios: el apoyo emocional, la organización del aula, apoyo educativo, y resultados de los estudiantes (La Paro, Pianta y Stuhlman, 2004). Estos dominios son evaluados sobre la base de las interacciones observadas entre los profesores y estudiantes en el aula, sin tener en cuenta la presencia de los materiales varios, el medio ambiente físico, la seguridad, o el uso de un plan de estudios específico. Así, en la clase, la atención se centra en cómo los maestros utilizan los materiales que tienen y en la naturaleza de las interacciones que tienen con los estudiantes. CLASS se basa en la teoría del desarrollo y derivados de los estudios de observación a gran escala, tales como el estudio NICHD (Cuidado de la Primera Infancia y Desarrollo de la Juventud), y se utiliza cada vez más en el desarrollo de niños y estudios de educación temprana, a menudo en conjunto con ECERS-R.

Los cuatro dominios de CLASS se basan en los resultados de dimensiones que se puntúan en una escala de siete puntos (1 a 7). Los observadores califican cada una de las 11 construcciones aproximadamente cada 30 minutos alrededor de dos horas, produciendo a un mínimo de cuatro ciclos de observación. Las puntuaciones para cada dimensión y dominio se promedian entre los ciclos de observación para dar una calificación promedio en el día de observación.

#### **4.5.3. Los que se tienen como base para la mejora de la calidad del cuidado infantil**

Se pueden utilizar para [1] el desarrollo profesional docente, [2] para que el docente conozca sus propios comportamientos y prácticas y pueda promover resultados positivos en los niños [3] como estrategia de evaluación de profesores. Ejemplos de ello serían el CLASS (Pianta, La Paro y Hamre, 2007), My Teaching Partner (Kinzie, Whitaker, Neesen, Kelley, Matera y Pianta, 2006), The Quality Interventions for Early Care and Education (QUINCE), the Family Day Care Environment Rating Scale - FDCERS (Harms y Clifford, 1989), el Early Childhood Environment Rating Scale-Revised - ECERS-E (Harms, Clifford y Cryer, 1998) y el Partners For Inclusion model (Bryant, 2007; Wesley, 1994).

#### **4.5.4. Los que se utilizan para la evaluación formativa de los programas en los que se está intentando mejorar su calidad**

La observación y examen periódicos de las diferentes dimensiones pueden ayudar a identificar los puntos débiles que requieren mayor atención y ser una fuente de



información detallada sobre los aspectos de calidad que necesitan mejoras. Ejemplos de ello son: la ECERS-R, FDCERS, o la versión de bebés y niños pequeños Infant/Toddler Environment Rating Scale (Harms, Cryer y Clifford, 1990).

#### **4.5.5. Los que usan las observaciones en el aula para supervisar o rendir cuentas en lugar de o como complemento a las medidas de los resultados de los niños**

Los datos de observación se utilizan en combinación con los datos de los resultados del niño como parte del seguimiento de los programas en curso y para informar para la mejora de dicho programa. Ejemplo de estas son: el Head Start (2005), el elaborado por Lamb (1998), el NICHD (2006), el de Peisner-Feinberg y otros (2001) y el de Vandell (2004).

#### **4.5.6. Los que son útiles para la investigación**

Por ejemplo, un extenso cuerpo de trabajo analiza la relación de las medidas de observación para los resultados del niño, especialmente en la educación y atención infantil, en los entornos educativos y en menor medida en la atención domiciliaria (Burchinal et al., 2008). Además, estas medidas se utilizan en los estudios de evaluación para determinar si una intervención para mejorar la práctica en la educación infantil en el hogar o en un centro educativo ha afectado en la práctica del maestro o en la calidad del mismo (Bryan, 2007; Pianta, 2007).

### **4.6. Factores de calidad en centros EAPI**

Revisando la literatura vemos que hay una cantidad considerable de investigaciones respecto de esta cuestión, formulaciones de factores relativamente comunes y otros diversificados por la distinta naturaleza de las situaciones. Pero es tan amplio el número de factores que pueden influir en los resultados educativos que es difícil el poder determinar relaciones lineales las condiciones de la educación y sus frutos (productos). Vamos a comentar alguno de ellos:

a) Para Smith (1996), la calidad es una cuestión de valores colectivos que deben ser negociados teniendo en consideración las perspectivas de las distintas partes interesadas y la perspectiva del niño es uno de los más importantes. En 1996, Smith, en una conferencia sobre la calidad en centros EAPI, enumeró diez factores de calidad en centros EAPI. Estos serían: [1] Interacciones sensibles y solidarias entre los adultos y los niños, [2] relaciones entre adultos y niños, [3] el tamaño del grupo, [4] capacitación del personal y su formación, [5] la estabilidad del personal, [6] planes de estudio y enfoque del programa, [7] armonía en el grupo de pares, [8] la comunicación con los

padres, [9] los salarios del personal y las condiciones favorables de trabajo y [10] entornos físicos seguros y saludables.

b) En una revisión exhaustiva, la OCDE identificó siete aspectos de la calidad que se resumen a continuación: (OECD, 2006, pp. 129-130):

- Orientación hacia la calidad: Gobierno de participación a través de iniciativas nacionales de legislación, regulación y política.
- Calidad estructural: Las estructuras generales necesarias para garantizar la calidad en los programas de primera infancia.
- Concepto y práctica educativa: El marco curricular, conocimientos básicos de personal y la aplicación de éstos en la práctica.
- La interacción o proceso de calidad: La experiencia cotidiana de los niños.
- Calidad de la explotación: La gestión y el liderazgo (incluida la política y el proceso) que guían la forma en que opera un servicio de educación infantil.
- Normas de calidad para los resultados de los niños o el rendimiento: El medio ambiente y las interacciones que mejoren el presente y el futuro bienestar de los niños.
- Normas relativas a los padres / la comunidad y la participación: Alcance a grupos de padres, los esfuerzos para mejorar el aprendizaje en el hogar como respuesta al entorno a los valores culturales locales y las normas, y la participación integrada en la programación.

Estos aspectos pueden ser reconfigurados dentro de los dos tipos de calidad: la calidad de proceso y la calidad estructural. En esta línea, algunos autores e informes encuentran tanto aspectos de contexto como de proceso o producto (Darder, 1991; Dalhberg, 1999; OCDE, 2001, 2006). En la investigación llevada a cabo por Cryer et al. (1999) para dilucidar la relación entre ambas vienen a determinar que esta continúa, demostrando que, al examinar la variación en la calidad del proceso contabilizado para alguna variable estructural específica, buena parte de su poder de asociación está compartido por otras variables. Es decir, la calidad estructural y la de los procesos de calidad están asociadas y la regulación de la calidad estructural puede afectar al proceso de calidad bajo diferentes sistemas en la atención y educación temprana. (Cryer et al. 1999, p. 340).

Se han realizado críticas a esta interpretación al considerarse el concepto de calidad como poco relevante para programas dirigidos a niños de culturas minoritarias cuando se confronta con los programas destinados a la clase media. Una vez revisadas estas críticas, Cryer (2006) concluye que los elementos: protección, aprendizaje y relación de

la calidad de proceso están siempre presentes en las definiciones pero que los contenidos específicos y los indicadores para medir estos contenidos fluctúan en una amplia gama. Además, Cryer, insiste en que la investigación debe ser utilizada cuando sea posible para elegir el criterio que sea necesario para cada componente, y destaca, que se si encuentra relación entre la definición y los resultados, la definición se vuelve válida para aquellos que valoran ese resultado.

c) Ha habido una investigación más amplia que intenta vincular a un gran número de variables de distintos niveles para identificar los procesos implicados. La publicación del Estudio Nacional de Atención personal del Niño (Whitebook, Howes y Phillips, 1989) marcó un nuevo punto de inflexión en la calidad de la investigación, dando lugar, a la realización de una gran cantidad de estudios e investigaciones descriptivas (Doherty y Stuart, 1997; Doherty, Lero, Goelman, Tougas, LaGrange, 2000; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange y Tougas, 2000; Howes, Phillips y Whitebook, 1992; Kontos, Howes, Shinn y Galinsky, 1995; Lyon y Canning 1995; Pence, 1992; Peth-Pierce, 1998). En este sentido, los proyectos de investigación innovadores han tratado de tener en cuenta no sólo las variables internas para el cuidado de niños, tales como las interacciones entre adultos y niños o las condiciones de trabajo del personal, sino también variables externas, incluidas las relativas a las familias, como el estatus socioeconómico, que antes eran tratados, en el mejor de los casos, como variables de control (Andersson, 1989, 1992; Hausfather, Toharia, LaRoche y Engelsmann, 1997; Howes y Olenick, 1986; Goelman y Pence, 1987).

d) Teniendo en cuenta las distintas investigaciones y autores se puede inferir que hay una interpretación utilizada y relativamente estable para referirse a la calidad de los centros EAPI donde el ambiente educativo puede estar caracterizado por la calidad estructural y por la calidad del proceso (Phillips y Howes, 1987):

- Calidad estructural lo conforman aquellas características que crean el marco para los procesos. El tamaño de los grupos, la ratio adulto-niño, la formación y la experiencia de los docentes y directivos son ejemplos de estas variables de calidad estructural y que forman parte del entorno de los niños y el ambiente que los rodea (Phillips y Howes, 1987; Phillipson, Burchinal, Howes y Cryer, 1997).
- Calidad de proceso se refiere a aquellos aspectos que los niños experimentan y que incluyen: las interacciones docente-niño, entre niños y las actividades y rutinas de atención diaria. Estos aspectos del proceso tendrán una influencia directa en su bienestar y en su desarrollo infantil (Peisner-Feinberg y Burchinal, 1997; Whitebook, Howes y Phillips, 1989).

e) Martin Woodhead (1996) va más allá y organiza los factores de calidad en centros EAPI en tres amplias categorías:

- Indicadores de entrada: éstos establecerán la base para las regulaciones sobre las normas básicas de calidad. Muestran las características más permanentes y que son las más fáciles de definir y medir. Incluyen el edificio y los alrededores, el material y el equipamiento y el equipo
- Indicadores de proceso: Muestran lo que sucede diariamente. Estos indicadores son los más difíciles de identificar y homogeneizar, por ejemplo: el estilo del cuidado, las experiencias de los niños, el abordaje de la enseñanza y aprendizaje, relaciones entre adultos.
- Indicadores de salida: son los relacionados con los efectos de la experiencia. Pueden incluir: la salud, habilidades, ajustes a la escuela de los niños y niñas a la escuela y las actitudes familiares.

Así, centrándonos en los factores que se incluyen dentro de cada aspecto, se destacan (Ruiz de Miguel, 2002):

- Variables de entrada: tamaño de los grupos, edad y sexo de profesores y alumnos, formación y actitudes/valores del profesorado, disponibilidad, organización, mantenimiento y acceso de espacios y materiales (lúdicos y didácticos), y rutinas diarias (horarios, programas, implicación de los padres, etc.), ambiente, atención a necesidades educativas especiales, estabilidad de la plantilla, etc.
- Los aspectos de proceso: interacciones que se establecen entre los niños, adultos y materiales, los fines y objetivos, el curriculum y experiencias de aprendizaje, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la planificación, evaluación y acuerdo, la plantilla, la igualdad de oportunidades, las relaciones con padres y comunidad, la supervisión, evaluación y dirección.
- Los aspectos de producto: no sólo los relativos al niño (que para unos autores son más extensos que para otros), sino que se extienden a todos los implicados en el proceso: familias, docentes, centro y sociedad.

f) Más recientemente nuevas investigaciones se han unido al desarrollo de este tema aportando nuevos datos. Howes y otros (2008) e Ishimine, Tayler y Thorpe (2009) vuelven a incidir en que la calidad en los centros EAPI puede ser tratada mediante el examen de dos categorías: [1] la estructura y [2] el proceso, pero con nuevos matices con respecto a las propuestas anteriores.

- En general, la calidad estructural se refiere a los servicios, recursos, el personal, las ratios de atención a niños y las calificaciones del personal que son más fácilmente medibles para fines de observación transversal en la determinación de la calidad (Howes et al., 2008; Ishimine et al., 2009; OCDE, 2006). Cada uno de estos componentes está en gran parte sujeto a control de fuerzas externas tales como la financiación del gobierno y la educación y la salud de las políticas, que establecen los requisitos necesarios antes de que un centro de EAPI puede comenzar su función.
- La calidad del proceso, sin embargo, se centra en la naturaleza de las interacciones entre el niño y el profesor, los padres y el profesor y entre los distintos profesores, así como la naturaleza del liderazgo y el centro. Los componentes del proceso influyen en la naturaleza cotidianamente provocando ajustes e influyen directamente en la calidad de aprendizajes del niño. Tales componentes son más constructivos en la naturaleza y requieren mayor profundidad que las observaciones de calidad estructural.

g) La calidad se ve generalmente como multidimensional y se divide típicamente en la medición de la calidad estructural y calidad del proceso. Las características estructurales incluyen aspectos como proveedor, educación y formación, personal, relaciones niño-tamaño del grupo, y diversos aspectos del entorno físico que promueven la seguridad y el desarrollo de actividades. Las características del proceso incluyen aquellos aspectos de la atención que definen la experiencia de los niños en el entorno de la escuela, incluyendo la naturaleza de la relación entre el profesor y los niños, la gestión del aula y el uso del tiempo, y los enfoques del apoyo del aprendizaje y de desarrollo saludable.

El marco presentado en la Tabla 1 ha sido elaborado a partir de los modelos de Woodhead, Goodfellow, Dahlberg, Moss y Pence, OCDE, Karoly, Reardon y Cho. Se compone de factores de calidad agrupados en tres grandes categorías en indicadores de entrada, proceso y resultado.

Tabla 1. Marco de calidad a partir de los modelos de Woodhead, Goodfellow, Dahlberg, Moss y Pence, OCDE, Karoly, Reardon y Cho

Autores	Indicadores de entrada	Indicadores de proceso	Indicadores de resultado
<b>Woodhead</b> (1996, p. 23-25)	Fáciles de definir y medir <i>1-Edificios y terrenos:</i> •espacio, •aseos, •calefacción/refrigeración <i>2-Materiales y equipo:</i> •juguetes, •muebles, •recursos didácticos <i>3-Personal:</i> •calificaciones, •salarios <i>4-Condiciones:</i> •proporción de niños/personal	Reflejan las relaciones e interacciones del día a día: <i>1-Estilo de la atención:</i> •respuesta del adulto, •coherencia <i>2-Enseñar métodos de aprendizaje:</i> •satisfacer necesidades, •Control <i>3-Experiencias ofrecidas:</i> •opciones, •variedad, •rutinas y transiciones <i>4-Control y organización:</i> •límites, •normas, •gestión <i>5-Las relaciones entre los adulto:</i> •respeto, •confianza <i>6-Las relaciones entre el personal, padres y otras personas:</i> •abierto, •bienvenida, •cooperativo	Reflejan el impacto de la utilización de servicios: <i>1-Salud de los niños:</i> •niveles de crecimiento, •enfermedad <i>2-Habilidades:</i> •habilidades generales y desarrollo, Ajuste a la escuela, •transición y logros en escuela <i>3-Actitudes familiares:</i> •competencias padres, •apoyo a los niños en el aprendizaje en el hogar
<b>Goodfellow</b> (2003, pp. 1)	Variables estructurales: •relaciones adulto /niño •tamaño del grupo •capacitación del personal	Variables de proceso: •sensible respuesta prestación de cuidados •la naturaleza de los padres / personal cooperación •aplicación de plan de estudios	
<b>Dahlberg, Moss y Pence</b> (2002, pp. 98)	Criterios estructurales (entrada). Recursos y dimensiones organizativas de los centros: • tamaño del grupo, • niveles de formación del personal, • relaciones entre adultos y niños, • la presencia y contenido de un plan de estudios	Criterios de proceso ¿Qué sucede en el centro? •actividades de los niños •comportamiento del personal •interacciones entre los niños y adultos • relaciones entre el centro y los padres	Criterios de resultado •el desarrollo del niño deseable para ser asumido, se refiere también a los niños pequeños que más tarde irán a la escuela •rendimientos sociales y económicos; a veces se extienden a la edad adulta
<b>OCDE</b> (2009, pp. 13-17)	Indicadores de entrada (en nivel de programa) •duración e intensidad de programas •tamaño y composición de grupos •relaciones adulto-niño •ambientes interior y exterior	Indicadores de proceso ¿Qué está ocurriendo en el programa y en el niño? • características de la salud y la seguridad • interacciones entre los niños y adultos •asociaciones con los padres •relaciones con los niños •aprendizaje y social oportunidades para elegir (curriculum)	Indicadores de resultados: •bienestar, •socio-emocional, desarrollos, •ciudadanía •preparación para escuela 1. Objetivos específico áreas de desarrollo (Física y socio-emocional desarrollo) 2. Asunto y áreas de aprendizaje, por ejemplo comunicación y conocimientos de idiomas, arte, alfabetización emergente: •La autorregulación, •La capacidad de jugar de forma cooperativa, •Los resultados de idioma
<b>Karoly, Reardon y Cho</b> (2007)	Características estructurales: • Plan de estudios, •La educación y formación del profesorado, •Las relaciones	Características de proceso •Seguridad de la relación profesor-niño •Apoyo en la enseñanza y apoyo	

de los niños-y el personal, el tamaño del grupo	emocional
•Espacio y mobiliario,	•Maestros y gestión del aula,
•Rutinas de cuidado personal,	productividad
•Lenguaje y razonamiento ,	•Formatos de enseñanza- aprendizaje
•Las prácticas de salud y seguridad	

Elaboración propia a partir de: Dahlberg, Moss y Pence (2002); Goodfellow (2003); OCDE (2009); Karoly, Reardon y Cho (2007); Woodhead (1996).

i) Resulta interesante hacer referencia a las reflexiones que la UNESCO (2005) sugiere como las dimensiones posibles de un proceso de calidad en la educación, sobre todo en la relación maestro-niño, y que van a suponer un punto de inflexión en la calidad de los centros EAPI. Estas dimensiones serían:

- Asistencia regular y puntualidad de los maestros.
- Altos niveles de asistencia de los niños.
- Los profesores mantienen buenos registros sobre todos los niños.
- Conocen el nombre y los antecedentes de cada niño.
- El tiempo está dedicado y comprometido en positivas actividades académicas.
- Actividades y materiales relevantes e interesantes.
- Estrategias de aprendizaje participativo.
- Coincidencia de enseñanza y habilidades de interés para la preparación del niño.
- Uso estructurado y planificado de tiempo.
- Entorno de trabajo cómodo (temperatura, iluminación).
- Entorno de aprendizaje atractivo.
- El acceso a los medios de comunicación (radio, internet...).
- La preparación previa para todas las sesiones de clase.
- El liderazgo escolar eficaz.
- Apoyo profesional y supervisión.
- El respeto mutuo (maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-profesor).
- El control regular de las competencias esenciales para el aprendizaje.
- Teoría coherente sobre cómo los niños aprenden.

Estas dimensiones se establecen más para la escuela primaria que para la educación infantil, pero son fácilmente trasladables a los parámetros de un centro EAPI. Y tal como se menciona en el marco de la investigación “Como Crecer” (Ministerio de la Famille et de L’enfance MFE, 2002, p. 7), varios estudios “han demostrado que es la calidad de estos servicios, y no simplemente la asistencia, lo que afecta al desarrollo de los niños, y la buena calidad puede tener efectos positivos en el desarrollo”. En otras palabras, la calidad del servicio no sólo “cuida” a los niños, este es un servicio educativo.

j) En el análisis de las investigaciones realizado por Peralta (2008) la incidencia de los factores con mayor peso en los centros EAPI serían:

- La contribución de los padres en el diseño e implementación de los programas.
- Las interacciones entre todos los participantes, pero sobre todas las del adulto-niño.
- Un programa educativo explícito, claro y relevante apropiado para todos.
- Sistemas de monitoreo y evaluación del programa y de los aprendizajes de los niños.
- Espacios físicos adecuados y organizados, con acceso a materiales.
- Rutinas estables que organicen el tiempo diario de los niños.
- Capacitación permanente del equipo.
- Evidencia de que los niños asumen un rol activo en sus aprendizajes a través del juego.

k) En su artículo “Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles”, Azkona y Hoyuelos (2011) proponen una serie de criterios concretos para hablar de los contextos de calidad en los centros EAPI y que según sus palabras “pueden configurar el sentido de una experiencia educativa significativa para niños, niñas y personas adultas (profesionales, padres y madres)” (Azkona y Hoyuelos, 2011, p. 158). Describen los siguientes:

1. **Ámbito institucional:**

- Documento Plan estratégico, despliegue de prioridades.

2. **Ámbito de la organización y las relaciones**

- Funcionamiento de la Dirección.
- Funcionamiento del equipo docente y otras agrupaciones.



- Proyecto de convivencia y clima del centro.

### 3. Propuestas pedagógica, momentos y relación con las familias

- Documento propuesta pedagógica.
- Organización de los momentos.
- Atención a la diversidad.
- Desarrollo profesional docente: formación, etc.
- Reconocimientos y satisfacción personal docente.

### 4. Familia y entorno social

- Relación-implicación con las familias.
- Relación con partners y aliados.
- Relación con el entorno social.

### 5. Servicios

- Administración.
- Plan económico del centro y gestión de recursos.
- Limpieza.
- Personal no docente.
- Comedor.

### 6. Edificios, espacios y estética

- Edificio.
- Seguridad.
- Ámbitos y ambientes.

Cada ámbito representa una parte de la organización. Pero debe entenderse como la conjunción estética de un todo. Es decir, no puede plantearse trabajar uno o varios de los ámbitos y dejar los demás aparcados (Azcona y Hoyuelos, 2011). También se deben:

- Considerar las características tales como la conciencia cultural, el aprecio de la diversidad, la comprensión de influencias ambientales, histórico y tecnológico en la experiencia.
- Reconocer la importancia del contexto inmediato y su influencia en el bienestar y el desarrollo.

Así como el reconocimiento de que:

- El nivel de personal/niños es esencial en la prestación de un cuidado y educación responsable.
- La presencia de personal altamente cualificado y experimentado ha sido constantemente relacionada con las interacciones de alta calidad.
- Las cualificaciones y las competencias del personal para poner en práctica planes de estudio son fundamentales para el éxito.

l) Ampliando el punto de mira sobre el tema, en la investigación realizada por Bauchmüller, Gortz y Rasmussen (2011), centrada en establecer si la calidad de los centros EAPI está relacionada con los resultados del niño a largo plazo, hablan de los cinco criterios de calidad de un centro EAPI. Algunos de ellos suponen un avance por lo novedoso de su propuesta. Estos serían:

- El número de miembros del personal por niño.
- La participación de miembros de personal del sexo masculino.
- La proporción de personal con una formación pedagógica.
- La participación de miembros del personal no nativos.
- La estabilidad del personal en el centro en comparación con el año anterior.

## 4.7. Relación entre distintos factores de calidad

Una serie de estudios de investigación han identificado las variables que predicen o se asocian con los centros EAPI de alta calidad. Estos incluyen formación especializada del personal, salarios que supongan reconocimiento social, ratios adecuadas, centros sin ánimo de lucro, centros de propiedad y financiación pública, dirección con formación específica y especializada, organización del trabajo en equipo y un clima organizacional positivo (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers y Bernard, 2004; Goelman, Doherty, Lero, LeGrange y Tougas, 2000; Jacobs, Mill y Jennings, 2002; Lyon y Canning, 1995). Por ejemplo, Goelman y otros (2000) descubrieron que el nivel de formación y salarios de los maestros fueron predictivos de la calidad del preescolar. Drouin y otros (2004) y Jacobs y otros (2002), por su parte, pusieron en evidencia que el nivel de formación del profesorado se correlacionó con la educación preescolar de calidad y que los salarios de los maestros se correlacionaron con la educación preescolar de calidad. Drouin y otros (2004), Goelman y otros (2000) y Jacobs y otros (2002) descubrieron un vínculo entre la proporción de niños y profesor y la EAPI de calidad. Goelman y otros (2000) encontraron también que en la satisfacción del profesor influye contar con el apoyo de

un compañero de trabajo y que esto constituye un factor predictivo de la calidad en los centros EAPI; mientras que Drouin y otros (2004) identificaron una correlación entre las dos variables descritas anteriormente. Es importante tener en cuenta que, si bien cada una de estas variables es importante, ninguna por sí mismo crea un centro EAPI de alta calidad. Cada componente trabaja en conjunto para mejorar la calidad (Friendly, Doherty Beach, 2006).

No toda la evidencia sugiere una relación positiva entre las variables, tales como salarios de los profesores, y los resultados en la EAPI. Aunque algunos investigadores han identificado un vínculo entre las variables como el salario docente, la formación del profesorado, y los resultados de preescolar (Drouin et al., 2004; Goelman et al., 2000; Jacobs et al., 2002), Pianta (2003) encuentra que hay factores comunes que se utilizan para regular la calidad de la enseñanza, incluyendo el tamaño de la clase y el uso de un plan de estudios específico, que tienen poca o ninguna relación con la calidad o los resultados del niño en el aula.

## **4.8. Los efectos específicos de la calidad estructural y de contexto**

Se desprenden varias conclusiones del examen de los efectos específicos de los distintos elementos estructurales de cuidado infantil sobre el desarrollo infantil.

a) La ratio (o relación del número de niños por profesor) es uno de estos elementos a menudo estudiados. La gran mayoría de los estudios indican un vínculo entre la relación de los niños/educador y ciertos comportamientos o las habilidades sociales de los niños (Doherty, 1991; Phillips y Howes, 1987), pero según otros estudios, este enlace desaparece cuando determinadas variables familiares se tienen en cuenta (Palacio-Quintín y Coderre, 1999; Smith, 2003).

Existen diferentes formas de calcular la proporción de niños y adultos en un centro EAPI. La medida más exacta para los fines de la investigación, y una de la más comúnmente utilizada en los estudios, es el número total de personal y los niños observados en la misma zona durante un período determinado de tiempo. Las conclusiones se pueden resumir como siguen:

Relaciones inferiores (un número menor de niños por profesor) se han asociado con:

- Mayores niveles de calidad mundiales (Blau, 2000; Burchinal, et al, 1996; Burchinal et al, 2000; Cryer, Tietze, Burchinal et al, 1999; Goelman, Doherty, et al, 2000; Howes, Whitebook y Phillips, 1992; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney y Abbott-Shim, 2000; Phillipsen, Burchinal, Howes, Cryer, 1997; Scarr, Eisenberg y Deater Deckard, 1994).

- El proceso de mayor calidad (Blau, 2000; Elicker, Fortner-Wood y Noppe, 1999; Gevers Deynoot-Schaub y Ricksen-Walraven, 2005; Ghazvini y Mullis, 2002; Howes y Rubenstein, 1985; NICHD, 1996, 2000; McCartney et al., 1997; Palmerus, 1996; Palmerus y Hagglund, 1991; Phillipsen, Burchinal, Howes y Cryer, 1997; Rao, Koong, Kwong y Wong, 2003; Ruopp et al., 1979; Scarr, Eisenberg y Deater Deckard, 1994; de Schipper, Riksen Walraven y Geurts, 2006; Vandell y Powers, 1983; Volling y Feagans, 1995; Whitebook, Howes y Phillips, 1989).
- Mejores resultados en los niños (Burchinal et al., 1996; Holloway y Reichart-Erickson, 1998; Howes y Smith, 1995; Love et al., 2003; Sagi et al, 2002; 1979; Vernon-Feagans, Emanuel y Blood, 1997; Volling y Feagans, 1995; Sylva et al., 2004).
- Relaciones más altas (un gran número de niños por cuidador) se han asociado con niveles inferiores de calidad de proceso (Burchinal et al., 1996, 2000; Burchinal, Howes y Kontos, 2002; Rao et al., 2003; Vandell y Powers, 1983; Volling y Feagans, 1995).

**b)** El tamaño del grupo tendría una influencia del mismo orden que en el sistema familiar. De hecho, un grupo más pequeño tendría un impacto positivo sobre todo en el comportamiento de los docentes con los niños y el comportamiento de los niños entre ellos (Lowe-Vandell y Wolfe, 2000; Palacio-Quintín y Coderre, 1999; Tremblay, 2003). De manera complementaria, la cantidad de niños en proporción con el espacio disponible es otra consideración a tener en cuenta. De nuevo los resultados muestran que se asocia con el comportamiento de los adultos y niños y en su mayoría afectan a las dimensiones sociales del desarrollo del niño (Doherty, 1991).

**c)** Las características de las personas a cargo de los niños son otro de los puntos específicos que han examinado muchos estudios. Según Phillips y Howes (1987) es indiscutible el papel de la formación de profesores en la calidad del servicio; según varios autores, las diversas conductas positivas hacia los niños son más del dominio exclusivo de los más capacitados (Doherty, 1991; Ochiltrie, 1994; Palacio-Quintín y Coderre, 1999; Phillips y Howes, 1987; Tremblay, 2003). La literatura parece unánime al concluir que la formación especializada en el desarrollo y la educación infantil se relaciona con varios tipos de conductas positivas hacia los niños (Arnett, 1989; Berk, 1985; Goelman y Pence, 1987; Howes, 1983; Ruopp et al., 1979; Whitebook, Howes y Phillips, 1989). Esta conclusión se basa en los resultados obtenidos en los centros EAPI (Goelman y Pence, 1987; Howes, 1983; Kontos et al, 1995; Phillips y Howes, 1987; Ruopp y otros, 1979; Stallings y Porter, 1980; Stuart y Peper 1988).

**d)** El nivel de la educación sin formación especializada tienen un efecto relativamente pequeño, la mejor combinación es un alto nivel de educación con la formación

especializada. Por lo tanto, el personal con una buena formación inicial serían los más proclives para desarrollar el trabajo (Powell y Stremmel, 1989).

e) La experiencia es otra característica del personal a menudo discutida. Los resultados son a menudo contradictorios y es casi imposible sacar una conclusión clara en cuanto a un efecto específico de esta variable. Esta era la posición de Phillips y Howes en 1987 y posteriormente en el examen de estudios de Tremblay en 2003. La interacción de la experiencia con otros elementos, incluida la formación, sí que puede ejercer un impacto sobre los niños (Powell y Stremmel, 1989).

f) Por último, especialmente desde la década de 1990, la estabilidad del personal, la continuidad y la experiencia se han convertido en una preocupación en la investigación (Peters y Kontos, 1987; Powell, 1989), donde se tienen en cuenta como partes dentro de un centro. La calidad de la EAPI para los niños no será ajena a la estabilidad del personal (Clarke-Stewart, Allhusen y Clements, 1995, citado en Tremblay, 2003).

En los diversos estudios citados, todos estos elementos estructurales como son la ratio (niños/educador), el tamaño del grupo, la formación y experiencia del personal, etc. se consideran más a menudo como componentes de la calidad misma, es decir, los indicadores directos de la calidad de los servicios educativos. Tomando una perspectiva más amplia, se puede observar que algunos de los factores más contextuales también juegan un papel en la calidad de las experiencias de los niños.

Entonces, ¿hay algún factor relacionado con el ambiente de trabajo que no sólo afecte directamente a la calidad de los distintos tipos de cuidado de niños y que también tenga un efecto indirecto en la satisfacción laboral y el volumen de trabajo? Podemos decir que sí hay factores que rodean las condiciones de trabajo que también afectan al personal (profesores y director), así como, condiciones de servicio atractivas para atraer y retener al personal más cualificado. Además, varios estudios encuentran diferencias en la calidad de los servicios de acuerdo a su contexto legal (Doherty, 1991; Goelman y Pence, 1987, Kontos y Stremmel, 1988; Mill, Bartlett y White, 1995; Pepper y Stuart, 1992; Whitebook, Howes y Phillips, 1989).

## **4.9. Propuesta de factores de calidad**

Como base para formar un marco para este estudio sobre centros EAPI de calidad se utilizan como fuentes los modelos y propuestas de Katz (1994), Woodhead (1998), Dahlberg, Moss y Pence (1999), la OCDE (2009), Karoly, Reardon y Cho (2007) y Reggio Emilia. Es un marco teórico adecuado para explicar la relación e interdependencia entre las principales características de este estudio. Un modelo incluyente que tenga en cuenta otros puntos de vista, donde se traten todas las perspectivas de arriba hacia abajo, de abajo-arriba, de dentro a fuera, de fuera a dentro,

y que recogen la sensibilidad a los diferentes contextos. Contextos, a su vez, que no son estables, sino que cambian constantemente. Donde se parte de la necesidad de evitar la tendencia de usar modelos de calidad únicamente externos que dominan la investigación y la práctica en este campo.

Partimos de la idea de que encontrar un único modelo de centro que funcione mejor y que pueda ser transmitido de un lugar a otro hoy ha quedado desfasado, ya que no existe un único modelo de prestación que cumpla con las necesidades holísticas de los niños (Evans, 2005). Además, si la medida de la calidad es específica del contexto, es posible que las herramientas de medición a menudo no sean adecuadas para la transferencia directa de un contexto a otro (CECDE, 2006). La calidad en entornos infantiles es relativa pero no arbitraria y los modelos universales de calidad son hoy por hoy insostenibles.

Nuestro marco en el desarrollo de calidad se basa en tres cuestiones fundamentales:

#### 4.9.1. ¿Quiénes son las partes interesadas en un programa de calidad?

El marco parte del modelo de Woodhead. Desde nuestro punto de vista, son todas aquellas que intervienen directa o indirectamente o sobre las que recaen los efectos de la actividad en los centros de educación infantil. Partimos de las siguientes, tal y como queda expuesto en la siguiente figura 1.

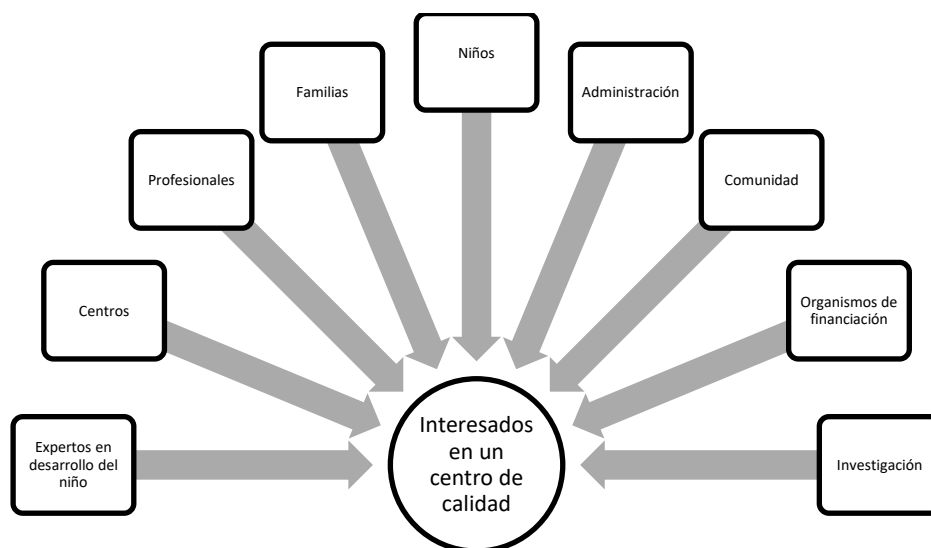


Figura 1. Partes interesadas en un centro de calidad

Fuente: Elaboración propia

#### 4.9.2. ¿Quiénes son los beneficiarios que perciben la calidad?

Siguiendo el modelo de las múltiples perspectivas de Lilian Katz nos preguntaríamos quienes son los beneficiarios de la calidad y sus distintas visiones según se ve en la figura 2.

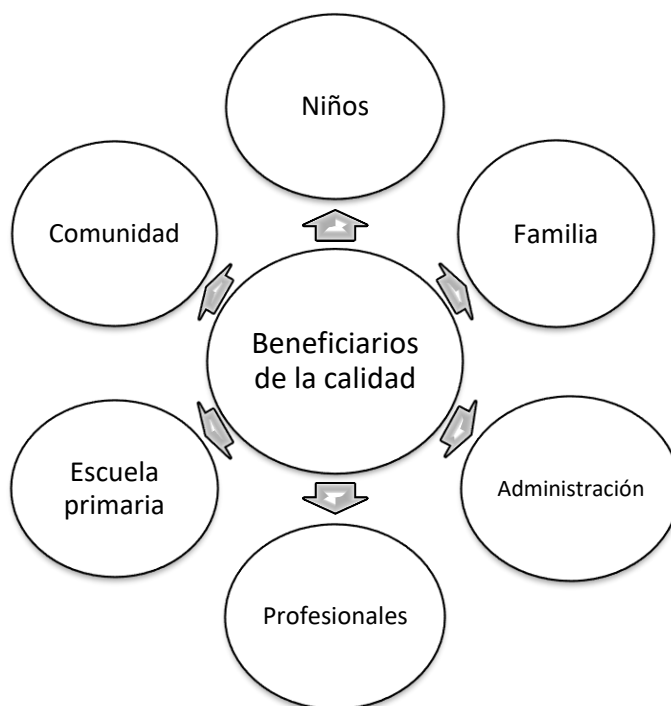


Figura 2. Beneficiarios de un centro EAPI de calidad

Fuente: Elaboración propia

#### 4.9.3. ¿Qué se toma como indicadores de la calidad?

De acuerdo a la literatura revisada, se consideran una serie de grandes tipos de indicadores para esta investigación que se enumeran a continuación:

a) Desarrollo integral

El centro consigue el desarrollo integral (socioafectivo, cognitivo y físico) de todos los niños y niñas, para lo que se tiene en cuenta la afectividad, la autonomía y las relaciones que se establecen.

b) Metas y objetivos claros y compartidos por el centro y las familias

Metas y objetivos claros, establecidos y compartidos por los maestros y las familias y comprendidos por los niños. Sujetos a modificaciones a través de un proceso de análisis

que involucre a todas las partes interesadas. El proceso para acordar las metas y objetivos puede ser más importante que los resultados

c) Agentes educativos

Presencia continua de adultos sensibles, sanos y comprometidos, cariñosos y responsables que se basan en la experiencia y la formación, con conocimientos sobre cómo se desarrollan los niños y que interactúan con ellos de una manera coherente, respetuosa, solidaria y no amenazante.

d) Relaciones positivas

Cada niño y niña se siente seguro, aceptado, comprendido, apoyado y respetado por los adultos, disfruta de relaciones positivas con otros niños.

e) Centro accesible y asequible. Espacios seguros y organizados

El centro es accesible. El espacio interior y exterior es seguro, está bien organizado, es estéticamente agradable y amigable para los niños y permite la realización de diferentes actividades.

El centro es asequible, está situado adecuadamente cerca de la casa familiar o lugar de trabajo o estudio de los padres, y está abierto en un horario conveniente para las necesidades de las familias.

f) Rutinas estables

Constituyen situaciones de aprendizaje que los niños realizan diariamente, de forma estable y permanente.

g) Programa adecuado, relevancia de los aprendizajes y actividades motivadoras

El programa es adecuado, tiene claramente formulados los objetivos, y éstos son relevantes y pertinentes, las actividades son acordes con los mismos y están adecuadamente planificadas. Estas son variadas, interesantes y con ellas los niños y niñas se sienten implicados y contentos

h) Currículo

Currículo probado que tiene una visión global del desarrollo del niño, ofrece una variedad de experiencias de aprendizaje relevantes, estimulantes y agradables, que anime a los niños a jugar, explorar y poner en marcha sus propias actividades de aprendizaje, y que respete y atienda a las diferencias individuales. Un plan de estudios de la calidad integra la educación y el cuidado, la atención a las necesidades físicas, sociales y emocionales de los niños, así como a sus necesidades cognitivas e intelectuales. Y fomente las relaciones del niño con sí mismo, con los demás y con el entorno.



i) Evaluación

Uso de métodos sistemáticos de evaluación validados por los maestros y los padres para ajustar la enseñanza a las necesidades de los niños.

j) Trabajo en equipo

Los docentes trabajan en equipo, están comprometidos con la institución y con los niños. El equipo se preocupa de la planificación y orientación de la intervención educativa.

k) Desarrollo profesional y mejora del trabajo. Entorno de trabajo/condiciones laborales adecuadas

Los docentes están preocupados por su desarrollo profesional continuo y por mejorar su trabajo. El entorno de trabajo y las condiciones laborales de los docentes contribuyen a la satisfacción de los profesionales con el trabajo y su implicación con el proyecto.

l) Estabilidad del personal en el centro

Para dar continuidad a los proyectos es necesario que el personal sea estable dentro de los centros.

m) Dirección colegiada, pedagógica y participativa

La dirección escolar es de carácter colegiado, está liderada por un profesional reconocido y tiene un enfoque pedagógico y participativo. Dedicar tiempo a la coordinación y gestión, y, además, permanece cerca del proceso diario de la educación y la socialización de los niños.

n) La participación del niño y su papel activo en los aprendizajes

En este aspecto se observa si el ambiente de aprendizaje favorece el rol protagonista del niño en la construcción de los aprendizajes, tomando en consideración sus necesidades, potencialidades e intereses. Se desarrolla una gran cantidad de actividades basadas en el juego, donde el niño pueda asumir un papel activo en los aprendizajes, que le aportan oportunidades de interacción con otros niños, exploración del entorno y resolución de problemas.

ñ) Las actividades que realizan los niños son variadas, interesantes, con ellas se sienten implicados y contentos

o) Relación docentes/familias. Información

La relación entre docentes y familias es fluida y colaborativa y es respetuosa con la cultura y valores de las familias. Los padres y madres están comprometidos con el centro y su proyecto educativo y participan en las actividades y en la toma de decisiones. Los padres y madres reciben información periódica del progreso de sus hijos.

o) Participación

Se refiere a la acción coordinada de todos los agentes involucrados.

p) Tratamiento de la diversidad

La diversidad tiene múltiples factores como es el ritmo de desarrollo de cada uno de los niños y niñas, la lengua familiar, sus respectivas capacidades, el ambiente sociocultural y familiar, los diferentes orígenes y procedencias culturales, los distintos estilos cognitivos, etc. Es, por tanto, la diversidad un ingrediente natural del centro educativo, determinada por todos y cada uno de los niños y por la realidad que cada uno aporta a su entrada a la escuela.

q) Organización de los recursos

La organización de recursos personales, materiales, económicos y de seguridad contribuye a que todas las actividades del centro se realicen según lo planificado. Hay recursos didácticos suficientes en cantidad y en calidad para desarrollar adecuadamente las actividades.

r) Relación número de niños/docente

La ratio permite una correcta relación niños/docentes.

## Capítulo 5.

# LA EDUCACIÓN Y LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

Ser un niño pobre en España no significa necesariamente pasar hambre, pero sí tener muchas más posibilidades de estar malnutrido; no significa no acceder a la educación pero sí tener dificultades para afrontar los gastos derivados de ella, tener más posibilidades de abandonar los estudios y que sea mucho más difícil tener acceso a los estudios medios o superiores [...] Ser un niño o niña pobre supone, tanto para el propio individuo como para toda la sociedad, desaprovechar esa valiosa e irrepetible “ventana de oportunidad” que es la infancia en todos los ámbitos, en el educativo, en la salud, en el compromiso y la participación ciudadana y en las relaciones sociales y personales. (UNICEF, 2010, p.19).

En este capítulo nos adentramos en una serie de proyectos y programas a nivel internacional donde se nos muestra la importancia de la EAPI como agente socializador

y previsor del riesgo social de la infancia. La mayoría de estudios se han desarrollado en países de habla hispana y anglosajona.

## 5.1. Realidad de la infancia en España

La realidad de la infancia en nuestro país transcurre comparable a la del conjunto de países de Europa. Apenas se conocen datos objetivos de épocas anteriores al siglo XVI, que es cuando empieza a prestarse atención a la educación infantil, atendiendo a las ideas humanistas que devuelven la importancia de la época clásica a las cuestiones relacionadas con las condiciones del hombre.

Los datos recogidos en la literatura de pensadores de la época, como Antonio de Nebrija (1441-1522) o Juan Luis Vives (1492-1540), nos dan una idea del concepto social y familiar que se tenía en esos momentos. En el seno familiar, las madres se encargaban de la concepción y la crianza de los hijos, es decir, de las necesidades biológicas, mientras que los padres se encargaban de la educación y de su preparación para la sociedad. Se situaba la edad de los siete años, a la que se refería Aristóteles como el comienzo de la etapa de la disciplina, como el momento en el que la instrucción de los menores había de transferirse al padre o al maestro, quien, en ese caso, debía ejercer de tutor y asumir los valores del padre ideal: austeridad, firmeza y sencillez. (Ortega, 2011). La pedagogía humanista en España también se preocupaba de la educación como herramienta de cambio social. Nebrija fue uno de sus máximos defensores, abogando por el cultivo de las capacidades de los niños frente a la disciplina o el castigo físico, para conseguir formar a ciudadanos nobles, de acuerdo a la moral católica (Ortega, 2011).

Ya en el siglo XVII, se empieza a considerar la educación como cuestión pública, y la escuela será controlada desde el Estado y la Iglesia, que se preocupaban por controlar las características de las sociedades futuras, pero es en el siglo siguiente, como ocurre en el resto de Europa, cuando se desarrolla una nueva percepción de la infancia y se pone el acento en el afecto y la atención como base para alcanzar la bondad en la etapa adulta. Se afianza en esta época un modelo romántico de familia burguesa, que derivará, ya en el siglo XIX, en la puesta en valor de la familia como eje de la sociedad y de los poderes públicos, los cuales comienzan a tomar las primeras medidas legislativas de protección social que defienden a los menores.

No se puede obviar que la realidad española, a lo largo de la historia, presenta un altísimo índice de pobreza y de familias rurales, donde las condiciones de la infancia eran bien distintas. Las tasas de mortalidad infantil eran altísimas y los niños que sobrevivían “debían ser económicamente productivos a partir de los siete años”

(Pollock, 1990, p. 7), encomendándoles como aprendices y entrenándoles para el trabajo, para lo que, en la mayoría de los casos, tenían que abandonar el hogar familiar.

Se puede decir que las condiciones y miserias de los niños pobres y rurales en España, consistieron básicamente en abandono, explotación laboral y maltrato.

El abandono había sido un recurso habitual desde el siglo XIII, tras prohibirse el infanticidio, pero en el siglo XVIII, cuando Carlos III promulga la Ley de Beneficencia, comienzan a proliferar los hospicios y las inclusas de acogida gratuitas y el abandono de los niños por parte de los padres se intensifica, llegando éstos a considerarlo una especie de derecho a la asistencia pública en favor de las familias pobres. Las cifras de abandono por aquellas fechas reflejaban una media de 14.000 niños abandonados cada año y de entre 70 y 80 inclusas, donde morían un alto número de acogidos.

A finales del siglo XIX se crea la Sociedad Protectora de los Niños (1878), que ayuda a frenar el abandono infantil con programas filantrópicos, propagandísticos y moralizadores, que mostraban a familias dichosas y concienciaban a los padres de que la infancia era una etapa feliz de la vida que había que preservar (Santos, 2008).

Si desde la Edad Media hasta el siglo XVIII el problema del trabajo infantil se concentró en los núcleos rurales, donde los niños y niñas comenzaban a trabajar en cuanto llegaban a una edad en la que podían medianamente desenvolverse ya fuera ayudando en el campo o sirviendo como criados o criadas en las casas familias acomodadas, a partir de la revolución industrial la explotación laboral de los niños se intensifica. El inicio en trabajos de manufactura, en fábricas o incluso en la industria minera, estaba generalizado entre los 10 y los 14 años de edad, hecho que se mantuvo hasta comienzos del siglo XX (Borrás, 2015).

En 1873 se aprueba la primera ley que regula el trabajo infantil y se fijan las horas de la jornada laboral y la edad para empezar a trabajar y cinco años después, se dicta la primera ley del Estado que regula aspectos relacionados con la autoridad paterna, al penar con prisión o con retirada de la patria potestad, el hecho de que los padres obligaran a trabajar a sus hijos en espectáculos públicos que pusieran en riesgo su integridad o les incitaran a dedicarse a tales profesiones o a ejercer la mendicidad. En el año 1900 se prohíbe el trabajo a menores de 10 años.

En último caso, el abandono y la delincuencia entre menores llegaron a convertirse en un problema de orden social durante el siglo XIX. Las causas de tales desórdenes se argumentaron con los abusos que sufrían los niños pertenecientes a las clases proletarias, a los que consideraron responsables de determinadas conductas criminales. Volviendo a Santos (2008), los reformadores sociales encontraron el origen de tales desórdenes en el maltrato laboral y físico que sufrían los niños provenientes de familias obreras, donde la industrialización había deteriorado los vínculos familiares. La ausencia

de las madres trabajadoras en los hogares, la carga de trabajo de los progenitores, la adopción de los niños en segundas nupcias o el alcoholismo al que se abandonaba gran parte de la clase obrera, eran los principales causantes del maltrato infantil. Por otro lado, la miseria hacía que algunos padres obligaran a sus hijos a prostituirse o a mendigar, maltratándoles si no conseguían alguna contribución económica.

La alimentación deficiente, la falta de higiene, la ignorancia y el analfabetismo instaurados en las clases más bajas y las condiciones insalubres de la vida de los niños españoles a principios del siglo XX, condujeron a la muerte a miles de ellos cada año. Comienzan entonces a crearse las Juntas de Protección de Menores y a ponerse en marcha políticas sociales para luchar contra la marginalidad. Se abren los primeros hospitales dedicados exclusivamente a la infancia, como el Hospital Asilo del Niño Jesús, en Madrid; se promulga la Ley del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión a la Mendicidad (1904) y ya, en 1936, se crea el Instituto Nacional de Asistencia Social, que se encargará de proteger a las madres, los huérfanos y a los niños con familia, principales víctimas de la Guerra Civil, aunque no todos los necesitados pudieron beneficiarse por igual.

Pereira (1992) señala que, a partir de 1945, se crean las Casas de Maternidad dependientes de las Diputaciones, y en 1948 se dicta la Ley de Constitución de la Obra de Protección de Menores, para resguardar a las embarazadas, evitar la explotación laboral de los menores de 16 años y procurar la corrección de conductas desviadas por parte de menores.

En 1958 se aprueba la Declaración de los Derechos de la Infancia y en nuestro país se fundan los primeros Hospitales Psiquiátricos de Menores y el Centro de Orientación y Diagnóstico para la Infancia (PANAP).

Con la llegada de la Democracia, se avanza en los derechos del niño, al sancionarse en el Código Penal los castigos corporales a los menores, de parte de padres y profesores, y se desarrollan las Leyes sobre Educación.

En 1989, se proclama la Declaración Internacional de los Derechos de los Niños y las Niñas, que en España se aprueba en 1990. Desde entonces, las condiciones de vida de los menores han mejorado considerablemente. A pesar de esto, todavía existen problemas que siguen afectando a los niños y las niñas en nuestros días, en materia de educación, salud y abusos por parte de la población adulta.

La crisis que sufre el país está aumentando el índice de pobreza y la introducción de las nuevas tecnologías, como Internet y el acceso a las redes sociales, están teniendo por consecuencia nuevos problemas y abusos pendientes de legislar y corregir.

## 5.2. El estado de la Educación Infantil en España

### 5.2.1. La Educación Infantil en España: repaso histórico

La Educación Infantil en España tiene su origen en el siglo XVIII, fecha en la que, por primera vez, se habla de Educación Pre-escolar, cuando el pedagogo liberal Pablo Montesino crea la primera escuela de párvulos en España, en el año 1838, siguiendo el modelo educativo que se estaba dando en otros países europeos. Estas escuelas eran gratuitas para los pobres y contaban con maestros formados según el “Manual para maestros de las escuelas de párvulos”, un tratado de pedagogía para niños menores de 10 años escrito por Montesino, que será la primera obra pedagógica publicada en nuestro país (Ruiz, 1970).

A partir de ese momento, las escuelas de párvulos empiezan a acoger un importante número de alumnos. En 1857, se establece la Ley de Instrucción Pública, conocida con Ley Moyano, que ordenará el sistema educativo español en tres periodos: enseñanza primera, segunda y superior. La primera enseñanza, que podía ser tanto privada como pública, solo abarca la edad comprendida entre los 6 y los 9 años de edad.

En 1876 se crea la Institución de Libre Enseñanza, que supondrá un giro a los modelos educativos anteriores, en cuanto a renovación pedagógica. La primera medida importante que toma es la creación del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria y la convocatoria del I Congreso Nacional de Pedagogía, en 1882, donde se incide en la necesidad de las escuelas infantiles, regulándose desde ese momento el título de párvulos. A partir de entonces, las escuelas de párvulos acogían niños de forma gratuita, desde los 3 años de edad, y estaban regentadas por maestras tituladas en la Escuela Normal de Maestras, según la pedagogía romántica de Fröbel, creador de la Educación Preescolar y del concepto de Jardín de Infancia. El pedagogo alemán defendió una educación que respetara la integridad de los niños y desarrollara actividades lúdicas y de estímulo (Calvo, 1994).

La Nueva Escuela se preocupa por el empleo de la metodología activa que promulgan educadores como María Montessori (1870-1952). Las políticas y el nuevo marco social de la República, posibilitan la igualdad de derechos entre hombre y mujeres y la educación infantil.

Pero la Guerra Civil hace que se pierda el tejido educativo, pues deja de ser accesible para la mayoría de los españoles, cuando menos los niños, a excepción de las élites franquistas. La Educación Primaria se separa en Escuelas Maternales (0-4 años) y Escuelas de Párvulos (4-6 años) y pasarán a desarrollar una labor asistencial en lugar de educativa.

En los años 60, no existía Educación Infantil, pero las migraciones de los entornos rurales a las ciudades, y de España a otros países de Europa, dan paso a una nueva adecuación del sistema educativo, promulgándose la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, que establece la educación pre-escolar de 2 a 5 años, estructurándose en Jardín de Infancia (2-3 años) y Párvulos (4-5 años). Aunque no es obligatoria, existen centros públicos gratuitos y privados, que surgen por iniciativa de órdenes religiosas (Calvo, 1994).

La incorporación de la mujer a la vida laboral da lugar al desarrollo de las Guarderías, que tendrán el carácter de centros asistenciales y no educativos, por lo que eran financiadas por ministerios como el de Trabajo o Seguridad Social. Pero la demanda empezaba a ser tan alta que no tardan en crearse centros de iniciativa privada, todos ellos llenos de lagunas pedagógicas en cuanto a su función como centros asistenciales o educativos (Alcrudo, Alonso, Escobar, Hoyuelos, Medina y Vallejo, 2012).

Con el fin de la Dictadura, la Democracia presenta una nueva institución denominada Escuela Infantil, designando la función educativa que tenía que tener la etapa pre-escolar y que sucede a los “espacios de acogida” para niños. En 1983, los Movimientos de Renovación Pedagógica surgidos durante los últimos años del franquismo, comienzan a reclamar una ley propia de Escuelas Infantiles. Hasta el momento, se reconocían dos modelos de atención a la infancia:

- Asistencial: sin proyecto educativo ni profesionales con formación específica.
- Escolar: que anticipaba los contenidos de la educación obligatoria, pero del mismo modo, sin estar fundamentados en proyecto educativo.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español (LOGSE), redactada en el año 1990, reconoce por vez primera a la Educación Infantil como una etapa plena de derechos, reconociéndose como un periodo educativo que se desarrollará entre los 0 y los 6 años. El problema es que, realmente, la etapa de los 0 a los 3 años no se llegó a implantar justificándose por problemas económicos, ya que este ciclo no estaba cubierto por el Ministerio de Educación y Cultura y dependía de las Administraciones Autonómicas, en vez de ser competencia estatal.

Otro problema lo planteaba el sistema docente, donde gran parte de los maestros -que venían de etapas anteriores-, arrastraban muchas carencias académicas. En este sentido, aparecen titulaciones específicas para la etapa de 0-3 años, como la de Técnico en Educación Infantil, que no tenía carácter universitario, pasando a ocuparse de la etapa de 3-6 años los maestros de Educación Infantil.

Alcrudo y otros (2012) añaden que, por otro lado, la LOGSE obligaba a cerrar los centros privados de Educación Infantil que, transcurrido un periodo de adaptación, no cumplieran con una serie de requisitos establecidos por la Ley, pero estos centros



presionaron y en el año 2000, el nuevo gobierno promulga la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE), que vuelve prácticamente al sistema de los años 70. La Educación Infantil vuelve a contemplarse como la etapa comprendida entre los 3 y los 6 años, pasando a ser la etapa previa nuevamente asistencial, y de nuevo, competencia de las Comunidades Autónomas.

En 2004, un nuevo cambio de gobierno paraliza la implantación de la LOCE, apareciendo en mayo de 2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE), que devuelve el carácter educativo a la etapa completa de 0 a 6 años, pero no devuelve la competencia del primer ciclo al Estado Central. Los colegios públicos incorporan el segundo ciclo de Educación Infantil, convirtiéndose en Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria (CEIP). El primer ciclo de Educación Infantil queda desamparado desde entonces, por lo que se puede concluir que el sistema educativo español, no solo no consume la salvaguarda de la Educación Infantil de manera completa, sino que la deja más desamparada en las primeras etapas, las más importantes y cruciales desde el punto de vista del desarrollo cognitivo.

### **5.2.2. La Educación Infantil en España en el momento actual**

El sistema educativo actual, que viene regido por la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, contempla la etapa de la Educación Infantil como un sistema educativo dirigido a alumnos de 0 a 6 años, que se divide en dos ciclos: el primero, de 0 a 3 años, y el segundo de 3 a 6 años. La Ley establece que la Educación Infantil es voluntaria y gratuita desde el segundo ciclo, y que esta etapa tiene una intencionalidad educativa que se desarrolla a partir de una propuesta pedagógica concreta y obligatoria para los centros, cuya finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños, utilizando métodos de trabajo basados en las experiencias, actividades y el juego, procurando la integración social y el desarrollo de la autoestima de los niños. Lo que no establece la Ley es la ratio mínima de alumnos y educadores, además, presenta medidas más flexibles en cuanto a los contenidos pedagógicos y la formación de los maestros. La LOE también deja la Educación Infantil bajo la responsabilidad de las Comunidades Autónomas lo que es motivo de marcadas diferencias territoriales.

La educación en menores de 6 años ha experimentado avances importantes en los últimos años, transformándose en centros de Educación Infantil, si bien es cierto que la educación en menores de 3 años sigue indicando un carácter asistencial, considerándose la educación durante este primer ciclo un sustituto de los padres que no pueden ocuparse de la educación de sus hijos en esos años, por asuntos laborales o personales.

Entre 2007 y 2009, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECEI) presidida por Jesús Sánchez Muliterno, lleva a cabo el Primer (2007) y Segundo (2009)

Estudio acerca de la Educación Infantil en España, para dar a conocer la opinión de educadores y padres respecto a la educación que reciben sus hijos durante esta etapa. Entre las conclusiones que obtiene en 2007, destaca las siguientes:

- El sistema educativo español no ha dejado de sufrir cambios legislativos durante las últimas dos décadas.
- Se concede poca importancia al primer ciclo de Educación Primaria.
- Hay una baja calidad en cuanto a recursos materiales y humanos, como es el caso de la formación de los educadores.
- Se da una alta ratio de niños por aula y profesionales de la educación.
- Los objetivos pedagógicos no tienen en cuenta que la Educación Infantil es la etapa más importante para el desarrollo cognitivo de los niños.
- Hay una baja implicación por parte de los padres en la educación de los niños durante estas edades, debido a los problemas que tienen para compaginar la vida familiar y laboral.

En 2008, el Consejo de Ministros anuncia el Plan Educa3, con el que se impulsa la creación de nuevas plazas en centros educativos para menores de 3 años y un año después, se recoge el Informe de Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010, en el que se concede a la etapa de 0 a 3 años mayor importancia para el desarrollo educativo de los estudiantes. Sin embargo, el estudio de Sánchez Muliterno (2009) deja en entredicho que las mejoras sean percibidas. Por el contrario, el carácter asistencial de la Educación Infantil parece acrecentarse. El número de niños por aula sigue siendo elevado y el primer ciclo presenta una tasa muy baja de cobertura por parte de las Administraciones.

En 2011, con la entrada del nuevo gobierno, el Plan Educa3 queda suprimido, lo que supone un retroceso para la enseñanza de 0 a 3 años y las mejoras conseguidas.

Pepa Alcrudo, junto a otros compañeros de la Plataforma Estatal en Defensa de la Educación Infantil de 0 a 3 Años, publica en 2014 el informe “La Educación Infantil en España”, donde incide en los mismos problemas señalados por Sánchez Muliterno años antes. Los autores consideran que la división por ciclos de la Educación Infantil fue un grave error de la LOGSE que, con la LOCE, delega al primer ciclo a una función meramente asistencial. Actualmente, con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la situación parece haber empeorado, pues el sistema está más centrado en las necesidades laborales de los padres que en la educación de los niños.

Las condiciones laborales en España, con jornadas excesivamente largas, tiene por consecuencia que este país tenga las tasas más altas en la asistencia de los niños a

centros de Educación Infantil de Europa, pero su calidad de enseñanza es de las peores. Los sueldos de los educadores son precarios y las tasas públicas por la enseñanza de primer ciclo de infantil, proporcionalmente altas. Con todo ello, a la vez que crece la necesidad de las familias de plazas en los centros públicos se produce una menor oferta por parte de las distintas administraciones y se facilita a las familias el acceso a la educación privada o concertada. Se hace necesario, por tanto, buscar fórmulas encaminadas a preservar la calidad de la Enseñanza Infantil en España.

### **5.3. Voluntad y compromiso político con la Educación Infantil**

La etapa formativa de la Educación Infantil ha sido, desde siempre, el gran escollo de las políticas educativas.

En 2006 se elabora el Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia por parte del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, con vigencia hasta 2009, que definía las líneas de desarrollo de la Política de la Infancia y la Adolescencia, encaminada a dinamizar el bienestar de la infancia y a satisfacer sus necesidades. Entre sus objetivos incluía el de garantizar una educación de calidad que desarrollara las potencialidades de los niños y los formara en valores, apostando por la igualdad y la integración. El compromiso político con esta etapa educativa se concretaba en una serie de medidas como eran:

- El reconocimiento del carácter propio y la calidad en la etapa de Educación Infantil.
- El incremento de la oferta de plazas de escolarización.
- Un servicio de apoyo a la Educación Infantil temprana que incluía unos servicios de orientación educativa y psicopedagógica, generales y específicos.
- Sistemas de evaluación del sistema educativo en cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas, dirigido a los procesos de aprendizaje, el currículo, los resultados, el profesorado y las Administraciones Educativas. La responsabilidad de la evaluación de los centros de enseñanza recaía sobre las Comunidades Autónomas.
- Ofrecer formación permanente y voluntaria al profesorado para adecuar los conocimientos y los métodos de enseñanza a las nuevas tendencias pedagógicas.

En junio de 2010 se publica el Plan de Acción 2010–2011 en materia formativa, que intenta abordar las necesidades más urgentes del sistema educativo, en colaboración con las Comunidades Autónomas. En él se habla del incremento de la oferta de plazas

escolares, a través del Plan Educa3; la incorporación de la familia al proyecto educativo; el trabajo coordinado entre los profesores de Infantil, Primaria y Secundaria; la implantación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; garantizar la formación, ofreciendo módulos correspondientes al título de Técnico Superior en Educación Infantil, incluir las lenguas extranjeras o desarrollar una educación inclusiva, con igualdad de derechos para todos los alumnos.

Otra fórmula de compromiso político con la Educación Infantil ha sido siempre la concesión de becas y ayudas económicas, que normalmente tienen carácter autonómico y diferentes modalidades, como son las ayudas al pago de matrículas, ayudas al transporte, a la compra de material didáctico y a la estancia, donde se incluirían las becas comedor. Sin embargo, respecto a otros países, siguen siendo escasas y han sido concedidas por parte de los políticos como prestaciones familiares en vez de educativas.

La educación es un tema recurrente en los compromisos electorales de los partidos políticos pero la realidad es que la Educación Infantil sigue siendo la gran olvidada, a pesar de ser el momento más importante para el desarrollo de la personalidad y la inteligencia de nuestros futuros adultos.

## **5.4. Normativa y regulación de los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP)**

La Ley Orgánica de Educación (LOE), que se aprueba en mayo de 2006, establece las normas del sistema educativo actual en España, si bien en el año 2013 fue modificada para mejorar el desarrollo educativo de los estudiantes españoles y garantizar una formación de calidad en todos los niveles del sistema escolar. La normativa establece que las Administraciones Educativas son las encargadas de garantizar las condiciones más favorables para el desarrollo de esta etapa educativa y proveer a los centros públicos de los medios que necesite, -tanto materiales como humanos-, así como de los servicios y actividades complementarias que amplíen las necesidades de los alumnos, garantizando la igualdad de oportunidades entre ellos.

La etapa educativa de Educación Infantil puede impartirse en las Escuelas Infantiles, donde ofrecerán los dos o cualquiera de los ciclos de Educación Infantil y en los CEIP y en colegios ya sean de carácter concertado o privado. Los CEIP son los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria, y estarán regidos por las Administraciones Educativas, que serán quienes determinen los contenidos educativos y los requisitos relativos a las instalaciones, la ratio, las plazas escolares, etc. No obstante, cumpliendo con el principio de Autonomía de los Centros, que recoge la ley, éstas delegarán en los colegios la elección de su programa pedagógico, su organización y su modelo de gestión, siempre que se ajuste al marco de legislación vigente. No obstante, evaluarán si

éstos se adecúan de manera conveniente a los recursos materiales y humanos con los que cuentan los colegios, pudiendo asignar mayores dotaciones de recursos a aquellos que lo necesiten.

Por otro lado, tanto los CEIP como las Escuelas Infantiles tendrán que contar con un proyecto educativo, donde habrán de recoger los objetivos y valores del centro, concretar sus currículos y atender a diversas cuestiones, como tener en cuenta el contexto sociocultural en el que se ubican y prestar una clara atención a la diversidad. De mismo modo, contarán con su propio modelo de gestión, tanto económico como administrativo, que será regulado por las Administraciones Educativas, aunque éstas podrán delegar en los órganos de gobierno del colegio las competencias que consideren oportunas.

Todos los centros deben contar con sus propias normas de organización y funcionamiento, que respondan por la convivencia y el funcionamiento interno del colegio. Por último, cada año, deberán elaborar su programación general anual, donde recogerán la organización general, teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores.

Puede darse el caso de que dentro de los CEIP haya colegios que también impartan el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de garantizar la coordinación entre los diferentes ciclos formativos. En ese caso, los colegios deberán diseñar sus programaciones contando con la participación de todos los profesores. Estos centros, serán adscritos a un instituto de Educación Secundaria Obligatoria designado por el Ministerio de Educación, que será quien desarrolle la programación del primer ciclo de la ESO en sus departamentos didácticos. Para la correcta coordinación entre etapas, los profesores del instituto y los maestros celebrarán reuniones entre departamentos.

La Ley Orgánica Educativa también establece diferentes artículos relacionados con la organización administrativa y los requisitos que deben tener las instalaciones. El Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, establece el reglamento orgánico de las Escuelas Infantiles y de los CEIP. En él se estipula que tendrán órganos de gobierno únicos, compuestos por padres y maestros de los dos niveles formativos. Éstos serán los encargados de velar porque el proyecto educativo se desarrolla con la conveniente calidad, ajustándose a lo establecido en las leyes. Además, velarán por los derechos de todos los integrantes del centro y porque cumplan con sus deberes.

Los órganos de gobierno serán unipersonales y colegiados. Los órganos unipersonales conforman el equipo directivo del centro y se encargan de garantizar que éste funciona de manera adecuada, coordinándose con el claustro de profesores, el consejo escolar y la AMPA, favoreciendo las relaciones entre todos los integrantes del centro, que componen la comunidad escolar. Ésta es sin duda, una de las condiciones necesarias

para garantizar una educación de calidad. Los órganos unipersonales o directivos están formados por el director del centro, el jefe de estudio y un secretario, aunque como en todos los casos que vamos a exponer, la composición de los órganos de gobierno dependerá de las características del colegio. En este sentido, la ley suele diferenciar entre centros con 9 o más unidades (lo que conocemos comúnmente como aulas o clases), 6, 3, 2, 1 o más unidades. Los centros con más de 9, por ejemplo, contarán con todo el equipo directivo completo; de 6 hasta 9, con director y secretario y menos de seis, con un director que hará las funciones de los otros dos.

Los órganos colegiados los componen el consejo escolar y el claustro de profesores. El primero estará formado por representantes de toda la comunidad educativa, mientras que el claustro lo compondrán maestros de los dos ciclos de Educación Infantil y de los otros niveles formativos, si los hubiera.

El consejo escolar estará compuesto por:

- El director del centro, que ejercerá de presidente.
- El jefe de estudios.
- Un número de maestros elegido por el claustro y otro, elegido por los padres de los alumnos.
- Un número de representantes de padres de alumnos.
- Un representante del Ayuntamiento del municipio.
- El secretario, que tiene voz, pero no voto en la toma de decisiones.

Dependiendo de las unidades del centro, variará el número de maestros, representantes de padres, y hasta del resto de componentes del consejo. Éstos, serán elegidos durante el primer trimestre del curso, renovándose cada dos años los maestros y los padres, de manera alterna. Para constituir el consejo escolar, se creará una junta electoral, que será la encargada de realizar el procedimiento selectivo. El consejo escolar se reunirá, como mínimo, una vez por trimestre o cuando sea convocado por el director o por un tercio de los miembros.

Por otro lado, los CEIP también contarán con órganos de coordinación docente, que serán los encargados de controlar todas las cuestiones relacionadas con el proyecto educativo, como elaborar los currículos de cada etapa o de cualquier otra responsabilidad o necesidad relacionada con la formación de los alumnos. Los órganos de coordinación estarán formados por los tutores, uno por cada clase; el equipo de ciclo y la comisión de coordinación pedagógica. Los primeros se encargarán de velar por todo lo relacionado con el funcionamiento en las aulas y las necesidades de los alumnos que las integran; los coordinadores de ciclo participarán en la configuración del proyecto

educativo y habrán de coordinarse con los órganos de gobierno para comunicar las necesidades observadas por el órgano de coordinación; la comisión pedagógica será la que instituya las líneas que seguirán los proyectos curriculares y propondrán a los órganos de gobierno cualquier procedimiento dirigido a mejorar la calidad educativa. Además, expondrán a los órganos de gobierno el plan de evaluación de todos los proyectos formativos que se lleven a cabo en el centro.

Además, los CEIP podrán contar con Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, que estarán en relación con el consejo escolar para velar por las necesidades de los niños. Las AMPAs son una buena herramienta para garantizar la calidad de los centros, ya que, como representantes de la comunidad educativa, los padres siempre comunicarán cualquier necesidad o propuesta de mejora que consideren oportuna.

Por último, respecto a la organización de los centros, serán sometidos a un sistema de evaluación, tanto interna como externa, donde periódicamente se verifique la eficacia de su calidad educativa.

Por otro lado, el Real Decreto 132/2010 de 12 de febrero, establece una serie de normas para todos los centros de segundo ciclo de Infantil, Educación Primaria y Secundaria, entre ellas, que han de ubicarse en edificios independientes, que se dediquen únicamente a la formación educativa, ya sea oficial o extraescolar. También habrán de cumplir una serie de medidas de seguridad y protección laboral, cumpliendo con un plan preventivo de seguridad y emergencia. Todos los centros contarán con espacios específicos para que los órganos de gobierno y coordinación puedan desempeñar sus funciones de manera independiente al proceso escolar; un área administrativa y una sala de profesores con el espacio y los recursos adecuados.

Los CEIP tendrán que contar con espacios donde los profesores puedan encontrarse con los padres de los alumnos o atender a aquellos que tienen necesidades especiales, donde, además, puedan celebrarse las reuniones de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

Otros requisitos con los que tienen que cumplir serán: contar con un acceso independiente del resto de instalaciones y un número de aseos y servicios higiénicos que se ajuste al número de escolares, teniendo en cuenta la legislación en materia de accesibilidad.

Otros espacios obligatorios para los Colegios de Educación Infantil y Primaria son el patio de recreo, con un área superior a los 900 m<sup>2</sup>; la biblioteca, no menor de 45 m<sup>2</sup> y un gimnasio.

## 5.5. Las competencias básicas en la Educación Infantil

Las competencias son las habilidades, ya sean cognitivas, emocionales o psicomotrices que conforman la base del aprendizaje que una persona desarrollará a lo largo de su vida. Zabala y Arnau (2007) las describen como “aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida” (p. 31).

Las competencias básicas fueron establecidas por la Comisión Europea de Educación, en el año 2000, durante el Congreso de Lisboa (Molina, 2008). El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte las define como destrezas que se orientan a la aplicación de los saberes adquiridos, integrándolos, relacionándolos y posibilitando que puedan ser utilizados en las situaciones y contextos que sean necesarios.

Se puede decir que las competencias sirven para transformar toda la preparación educativa en acciones útiles para cualquier entorno en el que se desenvuelva una persona, y, por lo tanto, sirven para enseñar a los alumnos a utilizar los conocimientos que van adquiriendo durante su etapa formativa, un proceso que se alarga durante toda la vida.

No obstante, se puede decir que la ley no aclara cuáles son las competencias básicas de la Educación Infantil, ni cómo se deben trabajar durante esta etapa, sin embargo, si describe los fines, las áreas, los objetivos y los contenidos para el segundo ciclo (3 – 6 años).

Las Administraciones Educativas dejan en manos de los centros el diseño de su propio proyecto curricular, que, en el caso de segundo ciclo, debe desarrollar las enseñanzas mínimas exigidas por la ley. En este sentido, los centros diseñan el currículo y un plan pedagógico, adaptado a las características de sus alumnos, lo que abre un amplio margen de progreso a las escuelas y a los CEIP que, por lo general, tratan de desarrollar las ocho competencias que se consideran básicas, adaptándolas a los niños y niñas menores de 6 años y relacionándolas con los objetivos y las áreas que establece el currículo. Pero, ¿cuáles son estas competencias y cómo pueden trabajarse durante esta etapa formativa? Se ha hablado antes de ocho competencias: competencia en comunicación lingüística, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana, competencia matemática, conocimiento e interpretación del mundo físico y tratamiento de la información y competencia digital.

Es sencillo darse cuenta de que todas ellas pueden manejarse contextualizándolas en el entorno de los niños y niñas durante los dos ciclos de Educación Infantil, que todo sea dicho, son los más importantes para el desarrollo cognitivo de los seres humanos.



Como hemos comentado en capítulos anteriores las investigaciones neurológicas han puesto de manifiesto la importancia de la sinapsis neuronal antes de los 6 años de vida, para facilitar aprendizajes posteriores. Francisco Kovacs (1999) o Glenn Doman (1984) subrayan la importancia del desarrollo neuronal durante la infancia y proponen métodos educativos basados en la estimulación temprana, con una metodología basada en el aprendizaje por descubrimiento, la observación e imitación, la adaptación al calendario biológico de maduración de los niños y otra serie de estrategias que los prepare para contribuir a su propio progreso y al de la sociedad en la que viven.

Las competencias, por lo tanto, serán determinantes para el diseño de todas las partes y elementos del currículo, desde los objetivos, a los contenidos, incluso en la valoración de los criterios de evaluación.

Véase la siguiente tabla 2, donde se recoge una posible relación con los ámbitos del segundo ciclo de la Educación infantil:

Tabla 2. Relaciones entre los ámbitos de educación y las competencias básicas.

	Conocimiento del entorno	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Lenguajes: Comunicación y representación
Competencia en comunicación lingüística			✓
Competencia cultural y artística			✓
Competencia para aprender a aprender	✓	✓	✓
Autonomía e iniciativa personal		✓	
Competencia social y ciudadana		✓	✓
Competencia matemática	✓		
Conocimiento e interpretación del mundo físico	✓		
Tratamiento de la información y competencia digital	✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia.

Tampoco es difícil encontrar actividades que ayuden a desarrollar las competencias básicas en esta etapa, por ejemplo:

- Competencia en comunicación lingüística: lectura de cuentos, comunicación verbal, retahílas, realización de carteles en los que se peguen letras y mensajes...
- Competencia cultural y artística: manejo de instrumentos musicales, canciones, realizar trabajos mediante diferentes técnicas plásticas, como la ténpera, plastilina, barro etc.
- Competencia para aprender a aprender: puzzles, juegos de relación de imágenes, desarrollo de la representación simbólica...

- Autonomía e iniciativa personal: enumerar sus gustos en comida, intercambio de funciones en el aula, ir solos al baño, vestirse, desnudarse, recoger...
- Competencia social y ciudadana: asambleas, representaciones teatrales, taller de valores...
- Competencia matemática: contar, dibujar los números, repartir, seriar...
- Conocimiento e interpretación del mundo físico: salir de excursión, describir como son lugares de su entorno, tocar, oler, saborear...
- Tratamiento de la información y competencia digital: trabajar con la *tablet*, buscar vídeos en Internet...

Es obvio que las competencias, pese a no estar incluidas de manera implícita en el currículo de Educación Infantil, son básicas para el desarrollo de los niños y niñas en edades comprendidas entre 3 y 6 años, por eso, los textos legales donde se describen los fines y las principales áreas de conocimiento de esta etapa, sugieren algunas de ellas, como la autonomía e iniciativa personal, lingüística, aprender a aprender, la artística, la matemática y la social. Cualquier CEIP o Escuela Infantil debe tenerlas en cuenta e integrarlas en su proyecto formativo, para promover procesos de enseñanza – aprendizaje que capaciten a los alumnos a manejarse en todos los aspectos didácticos y educativos.

## **5.6. El currículo de Educación Infantil: áreas, objetivos, currículo, ratio y recursos**

La etapa de Educación Infantil está diseñada para colaborar con el proceso formativo de los niños y niñas, en el que, como ya se indicaba en epígrafes anteriores, intervienen sobremanera la familia y el entorno de los alumnos.

El periodo que va de los 0 a los 6 años es un ciclo vital en la etapa del ser humano, en el que se desarrolla tanto intelectual como socialmente, por lo que el proceso de enseñanza – aprendizaje no puede basarse tanto en la adquisición de conocimientos como en la experimentación, en la multiplicidad de experiencias que tengan en cuenta todos los aspectos del desarrollo: físico, emocional y social. De este modo, la Educación Infantil plantea tres ámbitos de desarrollo, como son:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
- Conocimiento del entorno
- Lenguaje: comunicación y representación

En ellos se hace hincapié en la importancia de que el niño adquiriera autonomía para poder tomar decisiones que le permitan interactuar con su realidad cotidiana. En ese sentido, se presta atención al lenguaje como herramienta comunicativa, a la evolución del pensamiento o al reconocimiento de su propia identidad física y social, al relacionarse y convivir en el aula con los demás.

En Educación Infantil, los objetivos educativos van en la misma dirección que los fines y los ámbitos del currículo, de hecho, se dictan a partir de los planteamientos anteriores. Así, los objetivos de esta etapa están dirigidos a conseguir que los niños alcancen su propia autonomía a la hora de realizar cualquier actividad; conocer su cuerpo y sus posibilidades de ritmo y movimiento; relacionarse socialmente y asumir pautas de convivencia y comunicación, manejando sus emociones y afectos, y, por último, adquirir destrezas lógico – matemáticas y de lectoescritura.

De este modo, en el ámbito de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, los objetivos buscan que los niños construyan progresivamente su propia identidad personal y emocional, interactuando con el resto de alumnos y el entorno, ampliando su motricidad, tomando consciencia de sus propias responsabilidades y adquiriendo hábitos relacionados con la nutrición o la higiene.

El ámbito de Conocimiento del entorno está ideado para facilitar la inserción de los niños en diferentes entornos físicos, como pueden ser el patio, el comedor, el aula de música, el gimnasio, etc., donde puedan amplificar su conocimiento de otros ambientes diferentes al doméstico, y reconocer en ellos los elementos habituales. También se intenta que aprendan a valorar el medio natural y que reconozcan otros seres vivos o fenómenos atmosféricos, siempre con una actitud de atención y respeto. Compartir espacio, actividades y juegos con otros niños, contribuirá al desarrollo social de los alumnos, donde se pretende que conozcan otros rasgos culturales y que adquieran valores de amistad y convivencia.

Por último, el ámbito de Lenguaje: comunicación y representación, se centra en las formas de comunicación con los demás y con el entorno, como son la emisión y recepción de mensajes mediante el uso de la voz, la lectura o la escritura; el manejo de las nuevas tecnologías, algo a lo que cada día están más habituados; o el reconocimiento de que existen otras formas de expresión, como son la artística o la corporal, útiles para la transmisión de ideas, sentimientos, vivencias, etc.

En función de estos objetivos se establecen en el currículo los contenidos y criterios de evaluación, que se recogen de manera general en la siguiente tabla 3.

Tabla 3. Contenidos y criterios de evaluación en el currículo de Educación Infantil

**Ámbito: CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL**

Contenidos	Criterios de evaluación
Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen	Mostrar conocimiento y control de su propio cuerpo, tanto física como sensorialmente, demostrando confianza en sí mismo y respeto hacia los demás. Participar en juegos y actividades donde haga un correcto uso de destrezas motoras y emocionales. Realizar actividades cotidianas con cierta autonomía y progresar en los hábitos de higiene y cuidado personal.
Bloque 2. Juego y movimiento	
Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana	
Bloque 4. Cuidado personal y salud	

**Ámbito: CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.**

Contenidos	Criterios de evaluación
Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida	Reconocer y utilizar de manera correcta objetos de su entorno y saber interpretar nociones espaciales y temporales.
Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza	Aprender a relacionarse con la naturaleza, interpretar sus cambios y adoptar actitudes respetuosas con el medio natural
Bloque 3. Cultura y vida en sociedad	Distinguir los grupos sociales con los que se relacionan, como pueden ser la familia, los maestros, los compañeros, y establecer vínculos afectivos con ellos.

**Ámbito: LENGUAJES, COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.**

Contenidos	Criterios de evaluación
Bloque 1. Lenguaje verbal	Utilizar la lengua oral de manera correcta y demostrar una correcta habilidad comunicativa. Iniciarse en la utilización de la lectura y la escritura.
Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación	Explorar las posibilidades audiovisuales y aprender a utilizar las nuevas tecnologías como fuente de información.
Bloque 3. Lenguaje artístico	Expresarse a través del lenguaje artístico y musical, desarrollando su propia sensibilidad estética.

Fuente: Elaboración propia a partir de R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre.

Como se ha indicado, a partir de estas premisas, la labor de los centros será desarrollar su propio programa educativo y adaptar en él el currículo de Educación Infantil. El principio de autonomía que se concede a estos centros, como dice la ley, tiene que servir para marcar objetivos de excelencia en la educación de los niños, basándose en un desarrollo integral de sus capacidades que no se centre únicamente en interpretar los contenidos del currículo, sino que enseñe a construirlos, donde se pase del aprendizaje pasivo al activo, de la enseñanza unidireccional a la cooperativa, y para ello, es necesaria una atención individualizada que tenga en cuenta el ritmo y las necesidades de cada niño, ofreciendo propuestas, actividades y alternativas a los programas básicos oficiales. En este sentido, conviene a las Escuelas Infantiles y a los CEIP, ampliar sus programas con la introducción de lenguas extrajeras, actividades culturales extraescolares o

programas específicos para alumnos con dificultades de aprendizaje o con altas capacidades.

Zabalza (1996) señala la importancia de un proyecto educativo progresivo, que integre los dos ciclos de la Educación Infantil y proyecte una enseñanza continuada que no introduzca cambios sustanciales con el paso de etapa, sino que vaya incorporando poco a poco contenidos de mayor nivel.

Un programa educativo de calidad que trabaje todos los espacios de conocimiento del niño, como la dimensión cognitiva, la afectiva o la sociocultural, integrándolas de manera equilibrada, sin dar más importancia a una que a otras.

Cada día surge un mayor número de propuestas pedagógicas alternativas, basadas en una enseñanza que amplíe a la oficial, que inciden en la importancia de un aprendizaje cooperativo y participativo, de forma tanto grupal como individual, desde una metodología lúdica y afectiva. Sin embargo, estas técnicas suelen aplicarse en centros de carácter privado, ya que los centros públicos tienen menor libertad de acción y son cada vez más demandadas por los padres con recursos, que buscan para sus hijos los métodos pedagógicos denominados alternativos como los que se practican en las escuelas Montessori, Waldorf, Amara Berri, etc. A pesar de esto, cada día son más los profesionales de la enseñanza pública implicados en un cambio hacia sistemas más flexibles y de mayor calidad. No es tarea sencilla si se tienen en cuenta aspectos como la ratio que establece el sistema educativo para las escuelas infantiles y los CEIP, limitando el máximo de alumnos por aula y profesor a 25. En este punto, tenemos que señalar que ofrecer una educación de calidad, que responda a las necesidades individuales de los alumnos se hace muy difícil, cuando menos imposible.

Pero continuando con el repaso a las exigencias mínimas señaladas por la ley educativa, habría que dedicar unas líneas al tema de los recursos. En cuanto a los recursos personales, el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, establece que todos los centros que impartan el segundo ciclo de Educación Infantil, deberán contar con personal cualificado para el desarrollo de la función docente, que consistirá, al menos, en un graduado en Educación Infantil o un maestro especialista en Educación Infantil por cada unidad y un mínimo de tres unidades por centro. Además, deberán contar con personal cualificado para atender a alumnos con necesidades específicas.

Respecto a los recursos materiales, únicamente se añade que las instalaciones del centro deben contar con un aula por unidad, con un área adecuada para acoger hasta 25 alumnos, teniendo en cuenta que se debe dedicar un espacio de 2 m<sup>2</sup> por puesto escolar. Cada aula deberá disponer de un aseo compuesto por lavabo e inodoro. Los centros también deben contar con un patio adecuado al número de alumnos, que nunca debe ser inferior a los 150 m<sup>2</sup> y de uso exclusivo para los alumnos de Educación Infantil, durante el horario que se determine.

Conviene no confundir la calidad de un centro poniendo el acento en sus recursos: profesorado, equipamiento, ratio, instalaciones, etc., ya que lo realmente importante son los resultados y éstos no dependen claramente de la calidad de los recursos, sino del uso que se haga de ellos (Zabalza, 1996). No obstante, es importante que los centros se preocupen por ofrecer espacios que potencien la curiosidad y el interés de los niños, donde se cumpla con todas las medidas preventivas de seguridad para ellos, -en cuanto a estructuras arquitectónicas y materiales-, y de adecuación ambiental. No hay que olvidar la importancia de contar con espacios adecuados, donde puedan realizarse actividades en grupo y llevar a cabo una dinámica de trabajo que potencie la autonomía de los alumnos, sin descuidar su atención individual.

Por último, convendría señalar la importancia de los mecanismos de evaluación de los centros de Educación Infantil, ya que son la base para mejorar la organización educativa y los procesos que en ella se desarrollan (Cano, 1998). Los instrumentos de evaluación no deben limitarse a realizar diagnósticos numéricos, sino a reflejar la realidad de la escuela, por lo que han de aplicarse a diferentes ámbitos como son los procesos de aprendizaje, la actuación del profesorado, los programas formativos, el trabajo de los órganos de gobierno y coordinación, la adecuación de los recursos, etc.

La evaluación se lleva a cabo a través de los propios centros escolares y del Estado y las Comunidades Autónomas, que pueden realizar inspecciones, evaluaciones diagnósticas o estadísticas sobre los resultados escolares de los centros, además de otros informes sobre su situación económica, las condiciones de los recursos e infraestructuras, etc.

La observación de los procesos formativos en esta etapa ha de ser continua y global, basándose en la observación del desarrollo y el proceso de aprendizaje de cada alumno.

Cada centro de Educación Infantil, además, desarrollará su propio sistema de autoevaluación, basado en el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, con el fin de incorporar planes de mejora.

## **5.7. Los profesionales de Educación Infantil**

Los profesionales encargados de la atención formativa durante esta etapa habrán de contar con el título de Maestro en Educación Infantil o el Grado en Maestro en Educación Infantil. En el caso del primer ciclo, los centros podrán contar con otro personal cualificado, como son los Técnicos en Educación Infantil.

Pero para brindar una educación de calidad, la profesionalidad no debe limitarse a la posesión del título académico. Cualquier centro de Educación Infantil debe confiar en el factor humano y apostar por las habilidades sociales de los maestros además de las profesionales.

Durante los últimos diez años, la sociedad española a la que se le hace cada vez más difícil conciliar la vida personal y laboral, ha delegado a la escuela algunas de las que, hasta ahora, eran sus responsabilidades educativas. Los profesores se enfrentan a una gran responsabilidad, teniendo que ocuparse, la mayoría de las veces, de funciones que tradicionalmente eran asumidas por las familias.

Esteve (2003) señala que la calidad de la enseñanza es proporcional a la de los profesores que la imparten y que la dirección en la que debe abordarse la formación del profesorado tiene que tener en cuenta algunas consideraciones, como el aumento de la formación académica -que habría de pasar de diplomatura a licenciatura “o apostar por la especialización en la instrucción de los educadores” (p. 207). La clave radica en la necesidad de cambiar el enfoque que se le da a esta etapa, que debería pasar de asistencial a educativa.

Esteve (2007), por otra parte, señala cuatro objetivos básicos en la formación del maestro de Educación Infantil: elaborar su propia identidad profesional, valorando y estimando su trabajo para conseguir seguridad en sí mismo; saber comunicarse de manera efectiva con sus alumnos; hacer un uso correcto y equilibrado de la disciplina en el aula y saber adaptar los contenidos al nivel de madurez de los niños.

Otro aspecto relativo a la formación del profesorado es que ésta no concluye en el título de maestro, sino que ha de ser continua para optimizar cada día sus competencias, y necesita orientarse tanto hacia el enriquecimiento profesional individual, como a la mejora general de la práctica docente. La formación de los profesores es fundamental para mejorar los procesos pedagógicos de la escuela o el colegio.

Por último, habría que señalar que un trabajo coordinado entre profesionales enriquece la labor educativa. Compartir experiencias y estrategias individuales revierte en el beneficio de toda la comunidad docente.

## **5.8. Participación de las familias**

La ley educativa, en el R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre, reconoce la importancia que adquiere la participación y colaboración de las familias durante esta etapa formativa. Éstas, sometidas cada vez a mayores exigencias sociales y económicas, están rompiendo con los modelos educativos tradicionales que, cada vez más desestructurados, están vertiendo en la escuela sus responsabilidades naturales. Los niños, por su parte, cada día cuentan con menos modelos por los que guiarse y en ocasiones, se ven desprovistos de la atención y el afecto que debe proporcionarles la familia, con lo que se vuelven inseguros y desarrollan comportamientos inadaptados: agresivos, de apatía, etc. La educación moral se está convirtiendo en un contenido más de los centros de enseñanza, cuando debería, además, ser responsabilidad de las familias y del resto de instituciones

sociales (Beresaluce, 2008). Es por ello, que tanto las escuelas infantiles como los CEIP, necesitan fomentar la implicación de los padres y éstos a su vez, concienciarse de la importancia de una educación integral. Pero esta idea de educación integral no se refiere únicamente al binomio padres – escuela. De poco sirven los esfuerzos si toda la sociedad no se implica en el desarrollo de valores colectivos.

El “enfoque ecológico” interpreta a la escuela como un ecosistema complejo en el que no solo intervienen profesores y alumnos y defiende un modelo que incluye a los padres y al entorno del alumno en la programación escolar con la idea de facilitar su integración en la sociedad, adquirir compromisos de colectividad y equilibrar las descompensaciones que puedan darse en los diferentes modelos estructurales. (Bronfenbrenner, 1987)

El concepto de “escuela abierta” que incluyen algunos centros, amplía las posibilidades de atención personalizada a los alumnos y ofrece pautas a los padres sobre la manera de enriquecer la formación de sus hijos en casa, a la par que procura a los profesores evidencias de comportamiento ante los problemas de conducta habituales en los niños.

Zabalza (1996) añade a este respecto que este concepto de escuela abierta ha de referirse también al entorno, no solo mediante visitas a otros espacios públicos educativos, como pueden ser museos, bibliotecas o parques, sino a cualquier medio que se pueda considerar básico para la adaptación del niño a su marco sociocultural.

En esta etapa, el aprendizaje se desarrolla al mismo tiempo en las escuelas y en los hogares, por lo que ambos ámbitos deben colaborar en el proceso.

García López (2000) cita a García Rodríguez (1996) para señalar una serie de niveles relacionados con la colaboración entre padres y profesores:

- Intercambio de información: a través de entrevistas con tutores, notas informativas, asistencia a reuniones...
- Nivel de participación: formando parte del consejo escolar, la AMPA...
- Nivel formativo: participando en actividades propuestas por el centro escolar.

La implicación de los padres no puede basarse únicamente en la información que se les da sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos, sino que debe implicarlos en la práctica educativa del centro, a través de estrategias integradoras y de una comunicación continua.

Por último, también habría que señalar que los padres pueden resultar determinantes a la hora de evaluar los procesos educativos de los centros de Educación Infantil. Sus opiniones y experiencias son básicas para entender problemas y necesidades que se



evidencian en los alumnos, pero, además, para que los centros puedan cumplir con las expectativas educativas, afectivas y materiales que las familias demandan.

## 5.9. Implicaciones y repercusiones

La calidad educativa es un derecho que han de tener todos los niños y niñas durante su etapa formativa y una necesidad imperante para la sociedad, que cada día delega más en la escuela el futuro de su ciudadanía.

Desde hace décadas, los programas articulados por la ley parecen no haber tenido en cuenta que la Educación Infantil abarca un periodo esencial en el desarrollo intelectual y emocional de los niños, y que la ciencia ha determinado que es durante estos años, cuando las personas desplegamos todo el entramado neuronal y adquirimos las habilidades que nos permitirán asimilar conocimientos superiores (Torras, 2010; Sastre-Riba, 2006)

Coincidiendo con esta franja de edad que va de los 0 a los 6 años, el ser humano cimienta todas sus posibilidades cognitivas, pero, además, desarrolla su personalidad y aprende a construir y dominar sus propias emociones.

Las escuelas infantiles y los colegios de Educación Infantil y Primaria, han tenido un papel asistencial, donde la principal función de los maestros era atender a los niños en sustitución de sus padres, relegándolos al papel de cuidadores que no necesitaban una formación especializada para llevar a cabo su trabajo. Sin embargo, la perspectiva está cambiando y tanto profesionales como familias demandan una educación de calidad para los niños, cediendo a esta etapa tan delicada y trascendental del ser humano la importancia que merece.

El desarrollo infantil es un proceso que se construye en varios ámbitos: la familia, el entorno sociocultural y la escuela. Es responsabilidad del sistema educativo buscar la excelencia dentro de su ámbito de acción, y eso se consigue cumpliendo unos principios educativos, con programas formativos y pedagógicos adaptados a las posibilidades y necesidades de la mente de los alumnos; con profesionales formados, capacitados y entusiasmados con su potestad docente, y con unos recursos materiales variados, seguros y coherentes con los objetivos propuestos.

Los principios educativos de los centros de Educación Infantil deben ir dirigidos a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidad, así como a la inclusión de alumnos de diferente origen cultural, ideológico o étnico, respetando los principios de igualdad de oportunidades y de atención a la diversidad.

Los programas formativos más adecuados para el desarrollo intelectual de los alumnos están poniendo en práctica una metodología activa, donde los aprendizajes se adquieran

a través del juego y fomenten la autonomía y la creatividad del niño, en un entorno cooperativo, seguro y relajado.

En este sentido, Peralta (2008) enumera una serie de principios educativos para una enseñanza de calidad:

- El criterio de autonomía, que ha de basarse en una formación activa en la que los niños sean quienes construyan sus propios aprendizajes, a partir de la experiencia y la observación.
- La selección de actividades ajustadas a su madurez evolutiva, dirigidas hacia procesos de aprendizaje integrales, no individualizados, asequibles para el niño y en ambientes lúdicos.
- La adecuación de la educación a un principio de individualidad, que requiere conocer las posibilidades y necesidades de cada alumno, para poder poner en práctica las estrategias ajustadas al ritmo de cada uno y a su carácter.
- La introducción de situaciones de aprendizaje variadas, pero serenas y equilibradas, que no sobrecarguen a los pequeños y estén basadas en contextos reales y objetos que les son cotidianos.

En este contexto, la interrelación entre profesionales es de gran importancia, en cuanto a la riqueza que supone compartir análisis, experiencias, decisiones y recursos pedagógicos, además de prepararles para desempeñar un trabajo coordinado en beneficio de los alumnos. (Zabalza y Zabalza, 2011)

Pero como ya se ha dicho, la labor educativa no acaba en la escuela. La interacción con las familias y el entorno del niño, son los otros grandes pilares para una buena educación. La preocupación de los padres por el desarrollo educativo de los niños no debe basarse únicamente en la recopilación de información, sino que éstos deben integrarse dentro del sistema formativo para conocer sus objetivos, los métodos pedagógico-didácticos y, sobre todo, las posibilidades y necesidades de sus hijos, y poder así continuar de forma adecuada la extraordinaria tarea de la docencia de sus hijos.

El entorno físico y sociocultural, en tanto en cuanto constituye el marco de cotidianidad de los alumnos, ha de incorporarse en el proceso educativo para que los niños aprendan a desenvolverse en él con autonomía y seguridad.

Para finalizar este capítulo podríamos decir que algunos factores que afectan a la calidad en España están cubiertos por diferentes niveles de regulación administrativa (según las diferentes comunidades autónomas); factores como la ratio, la capacitación del personal, edificios, características de seguridad, interacción con los niños son reconocidos en diferente medida. Sin embargo, hay dos preguntas que nos hacemos:

- ¿Estos factores son suficientes para alcanzar la calidad o hay muchos otros que han sido omitidos y serían necesarios?
- ¿Sería necesario establecer un estándar lo suficientemente alto como para garantizar la calidad de las políticas de la primera infancia?

## Capítulo 6. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Comienza este capítulo con la formulación de los objetivos planteados en la investigación. A continuación, la justificación del enfoque metodológico adoptado, la identificación de las categorías de análisis y las fases del estudio, la selección de los participantes, los instrumentos utilizados y finalmente el análisis y tratamiento de los datos. Posteriormente, se comentan las consideraciones éticas tenidas en cuenta en una investigación que recoge y analiza información proporcionada por diferentes actores en sus espacios cotidianos.

Al ofrecer una visión global e integradora de las distintas partes y cuestiones que justifican el diseño y desarrollo de la investigación, se pretende que el diseño y la metodología que la componen no se vean como partes inconexas y carentes de sentido en relación con la perspectiva epistemológica y educativa por la que nos decantamos.

Todo ello partiendo de la pregunta que nos plantea el problema principal que guía este estudio y que puede plantearse de la siguiente manera:

¿Cuáles son los factores de calidad de los centros de educación y atención a la primera infancia (EAPI)?

Ante esta problemática, se plantean el objetivo general y los objetivos específicos que se presentan en el siguiente apartado.

## **6.1. Objetivos**

En esta investigación se han planteado los siguientes objetivos generales y específicos:

### **6.1.1. Objetivo General**

Identificar los factores de calidad de los centros de educación y atención a la primera infancia (EAPI) en España.

### **6.1.2. Objetivos específicos**

Para cumplir con lo propuesto, se plantean tres objetivos específicos:

- a Identificar qué acciones educativas están asociadas a la calidad.
- b Conocer qué tipo de organización tienen los centros EAPI considerados de calidad y qué tipo de actuaciones realizan.
- c Conocer los efectos de los distintos tipos de organización y de actuaciones de los centros EAPI en los criterios de calidad.

Si en la investigación nos fijamos como meta los objetivos descritos, la orientación de partida es conocer las respuestas desde la perspectiva de la vivencia de los propios participantes.

Todo ello con la finalidad última de aportar informaciones útiles, pertinentes para la toma de decisiones por parte de responsables políticos y administrativos, directivos y docentes que desemboquen en una mayor calidad de los centros EAPI.

## **6.2. Metodología**

En este apartado se explica con detenimiento el enfoque, método y estrategia analítica empleados para llevar a cabo la investigación con el fin de dar respuesta a los objetivos y preguntas del estudio.

### 6.2.1. Enfoque

Cuando se lleva a cabo un trabajo de esta naturaleza se hace especialmente necesario prestar atención al diseño y proceso que se ha seguido. Durante el abordaje del marco teórico se han expuesto las razones que justifican el planteamiento epistemológico y las opciones educativas e ideológicas que guían el objeto de estudio, pero somos conscientes, de que en la elección del enfoque de la investigación y de cómo se definen los problemas del estudio en relación a la calidad en centros EAPI, subyacen distintas racionalidades que dotarán de sentido a la investigación educativa. Esto no es ajeno a la concepción de la escuela, la enseñanza, el currículum y la profesión docente, y a la relación que se establece con la calidad, la equidad y la justicia social. En este punto, la finalidad es explicar aspectos fundamentales referidos al diseño y desarrollo de la propia investigación en relación tanto al enfoque como a los procedimientos metodológicos más adecuados al problema a investigar, así como a las opciones educativas, ideológicas y científicas que todo ello implica.

Poder entender los centros EAPI requiere de enfoques metodológicos que nos permitan acercarnos a los procesos institucionales, sociales y de enseñanza-aprendizaje que se dan en el interior del espacio escolar. Se trata de seleccionar una metodología adecuada sin que esto conlleve una elección por exclusión, sino que se busque la adecuación entre el objeto, los fines de la investigación y la metodología. Por ello, se realiza la aproximación al tema desde un enfoque cualitativo que pueda recoger la perspectiva de los múltiples actores educativos (docentes, dirección, familias y estudiantes) implicados en la vida de un centro. Esto nos acercará a comprender la realidad escolar cotidiana más que a su evaluación. Al seguir una perspectiva metodológica cualitativa se pretende comprender la experiencia, los factores que inciden en algún fenómeno educativo, considerando que la realidad se construye por los individuos en interacción con su mundo social.

Este estudio es una exploración de la calidad de los centros EAPI, donde un diseño puramente cuantitativo no provocaría el tipo de datos necesarios para explorar y adquirir una comprensión profunda del problema de investigación. Creswell (2007) afirma que “llevamos a cabo una investigación cualitativa debido a que un problema o tema debe ser explorado... [y] que necesitamos una comprensión compleja y detallada de la cuestión” (p. 39-40).

Se centra el interés en estudiar contextos no modificados y en comprender desde los marcos de referencia de las personas valorando el contacto que tienen con la realidad. El propósito es la explicación y la comprensión, admitiendo que existen muchas realidades y por lo tanto una diversidad de interpretaciones que hay que abarcar, lo que aumenta su complejidad. Además, el papel que juega el propio investigador y la aceptación de determinados valores en la propia investigación, con un reconocimiento

de los supuestos teóricos, pero también de los personales, son elementos a tener en cuenta.

Para la realización de esta investigación hemos optado por un diseño de estudio de casos, pues, aunque tiene limitaciones, permite al investigador recopilar datos muy ricos para construir un sólido conocimiento práctico de temas específicos. Los estudios de casos son a menudo el método preferido para la investigación cuando están epistemológicamente en armonía con la experiencia del investigador, lo que facilita una mayor comprensión de los fenómenos en cuestión.

Se centra la atención en la particularización teniendo como objetivo optimizar la comprensión del caso individual. El conocimiento de cualquier caso peculiar se convierte en útil debido al conocimiento completo y rico adquirido a través de los detalles de lo particular. Y es a través de los datos presentados como el investigador puede sacar sus propias conclusiones de los resultados y aplicarlo a su situación específica.

En este estudio el sistema acotado es el centro y la cuestión es cómo estos integran en su funcionamiento la calidad en la enseñanza de los niños pequeños. En este proceso se utiliza para obtener una comprensión en profundidad de una situación y de su significado para los implicados. Son importantes el proceso, el contexto y el descubrimiento más que el producto, una variable determinada o la confirmación.

Por tanto, no identificaremos y confirmaremos únicamente la presencia de algunos elementos y variables, sino que intentaremos comprender la lógica y la racionalidad de las personas implicadas, integrando la subjetividad de los diferentes actores que intervienen y poniendo la intensidad en el sentido que ellos conceden a sus experiencias de vida, sus acciones y la interacción entre ellas. En esta investigación la experiencia del investigador en centros EAPI constituye un activo para la investigación de un estudio de caso.

Por todas estas razones, consideramos que los centros EAPI se prestan a un diseño de estudio de casos. En este estudio se lleva a cabo una investigación cualitativa de estudio de casos múltiples. Comprender cada uno de los casos individuales, primero permite entender mejor el centro EAPI en su conjunto. La identificación de las prácticas de calidad será posible mediante el estudio de varios casos. De esta manera se podrán encontrar las oportunidades para apoyar o desafiar suposiciones y los datos para ilustrar y apoyar supuestos teóricos.

### **6.2.2. Centros**

Una primera fase clave de la investigación será determinar los centros a estudiar. En este caso, se estudian cuatro centros de EAPI, todos ellos públicos y situados en entornos

socio-económicos diversos, y como criterio de accesibilidad estarán en la Comunidad de Madrid. Los cuatro serán Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP), de ellos dos serán centros de calidad media - alta y otros dos centros de calidad media o baja. Con estos criterios se realiza la selección de los centros.

Para su selección inicial se entenderá como centro de calidad, aquel que sea reconocido como tal tanto por las administraciones educativas como por la comunidad educativa. De esta forma, la manera de identificarlos será diferente en función de las informaciones disponibles, pudiendo ser útiles los datos proporcionados por administradores y supervisores, descripciones de experiencias de centros escolares premiados en diferentes convocatorias de premios de Calidad o de Innovación, reconocidos por su amplia experiencia en el trabajo para mejorar la calidad de todos sus alumnos, y artículos que describan experiencias e innovaciones desarrolladas en centros de EAPI.

Se seleccionan dos centros de calidad que sean ecológicamente representativos de la realidad de los centros de EAPI (en cuanto a tamaño, ubicación, etc.), intentando que al menos uno de ellos atienda a niños de familias en desventaja socio-cultural. A partir de los mismos, se localizarán otros dos centros espejo, pero no considerados de calidad. Es decir, centros de análogas características: ubicación, tamaño, nivel socio-económico de las familias, etc.

La idea es estudiar por grupos sociológicos (cultural y económico) centros de análogas características, pero diferente calidad percibida, para que se puedan identificar los elementos que los diferencien.

Perfil sociodemográfico de los CEIP participantes:

- Centro 1: Un alto porcentaje de las familias pertenecen a clase media-baja o clase media, aunque existe gran heterogeneidad en cuanto a procedencia y expectativas de las familias. Zona Madrid norte
- Centro 2: Un alto porcentaje de las familias pertenecen a clase media. Existe gran heterogeneidad en cuanto a procedencia y expectativas de las familias. Alto porcentaje de padres con estudios universitarios. Zona Madrid norte
- Centro 3: Hay un gran porcentaje de familias de clase baja y media-baja, junto con un porcentaje inferior de clase media-media y un mínimo de población de media-alta. Tiene una situación de desventaja social y altos índices de paro. Es un centro de integración que acoge a una gran cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales. Zona Madrid sureste
- Centro 4: Hay un gran porcentaje de familias de clase baja y media-baja, junto con un porcentaje inferior de clase media-media y un mínimo de población de



media-alta. Hay alumnos de 19 nacionalidades distintas a la española. Tiene una situación de desventaja social y altos índices de paro. Zona Madrid sureste.

### 6.2.3. Categorías de análisis

Como punto de partida, la revisión documental realizada para la elaboración del marco teórico permitió identificar las categorías predeterminadas a analizar en esta investigación. Se ha procurado establecer un proceso de operacionalización (Coller, 2000) a partir de los conceptos provenientes de la teoría, convirtiéndolos en operativos para identificar y determinar lo que representan para los informantes.

En línea con los objetivos y desafíos de este estudio, la indagación cualitativa permite profundizar en las características que hacen que los centros sean de calidad o no. Dado el carácter exploratorio de esta etapa de la investigación, las categorías de análisis propuestas lo son a modo de orientación, en ningún caso suponen limitaciones para el investigador. En cualquier caso, se busca tener una imagen global y holística de cada centro y sus características, evitando caer en un planteamiento excesivamente analítico que se aleje artificiosamente de la realidad.

Fieles también a la naturaleza de la indagación cualitativa se identifican ejes o dimensiones preliminares de indagación, y en ningún caso se cierran o limitan a ellas. La conversación y la dinámica del intercambio discursivo, hace emerger otras dimensiones necesarias de considerar en los análisis.

Las categorías de análisis propuestas para esta investigación se han generado a partir de dos fuentes principales:

- Desde la teoría acumulada en torno a la calidad en centros EAPI y el modelo teórico que configura esta investigación (Top-down).
- Desde los propios datos existentes (Bottom-up).

Las categorías responden a los objetivos de investigación planteados y se han adaptado en función de las características de las unidades de análisis.

Desde esta consideración, se explicitan las dimensiones que estructuran la indagación y el análisis respecto de los sentidos y significados atribuidos a la calidad de los centros EAPI. A saber:

- *El centro educativo.* Se comienza abordando aquellas categorías que inciden en la construcción del centro como son los valores, normas y señas de identidad, la participación, los recursos y ratios. Además, se profundiza en la mirada e interpretación de los miembros de la comunidad educativa (profesores, directores, jefes de estudio, estudiantes y familias).

- *Proyecto educativo.* En esta dimensión el foco de indagación son los aspectos a los que hemos denominado estrategia pedagógica, estrategia metodológica, aprendizaje, emociones, autonomía e integración de la diversidad.
- *Entorno y obstáculos.* En esta dimensión, y muy relacionado con lo anterior, el foco está puesto en los condicionantes, contexto histórico y entorno social del niño que marcan significativamente la vida del centro.

#### 6.2.4. Participantes

Al tratar de conocer y comprender ampliamente todo lo relacionado con la vida de los centros EAPI, se plantea la necesidad de buscar los interlocutores más cualificados. Se considera que los profesores, equipos directivos, familias, y niños son los grupos capacitados para ofrecernos esta información porque son los que mejor conocen los entresijos de la escuela. Se trata de oír la voz de los protagonistas, de ver lo que para ellos es importante y que se constituye en discurso y objeto de análisis. Como bien dice Imbernon (2005, p. 187):

Estoy convencido de que uno de los motivos de que la enseñanza haya avanzado tan poco, o avance tan despacio, se debe a que no se ha escuchado la voz propia de aquellos que la viven intensamente, por supuesto con excepciones y matices, sino que eran y son voces situadas en un segundo o tercer nivel las que opinaban sobre ello, voces que analizan la enseñanza desde puntos de vista alejados de la realidad de las escuelas y, a veces, voces con relatos poco humanizados, plenos de una gran cantidad de racionalidad técnica y de normatividad absurda, imbuidos de una supuesta objetividad.

Para tener esa visión global de los centros es importante establecer una amplia variedad de informantes para la obtención de datos de diferentes situaciones y características. Es necesario acceder a explicaciones y argumentos dirigidos a comprender la realidad sobre la que se actúa o se va actuar, y que a su vez nos permite captar como la percibe el sujeto. Cuando al mismo tiempo analicemos a otros sujetos dentro del mismo ámbito, la complementariedad o diversidad entre ellos nos permitirá una comprensión de la realidad desde la subjetividad solidaria.

Los participantes en cada centro son un director/a o jefe/a de estudio, dos profesores/as, un grupo de padres/madres y un grupo de niños/as por cada uno de los centros de la investigación. En su selección se han seguido diferentes criterios, en relación con sus características individuales. Se pueden ver en la siguiente tabla 4:

Tabla 4. Criterios de selección Criterios de de los participantes en la investigación.

	<b>Criterios</b>	<b>Criterios Específicos</b>
Miembro del equipo directivo: Director/a o jefe/a de estudios	<p>Criterio 1: Los sujetos seleccionados forman parte del equipo directivo en activo</p> <p>Criterio 2: Las características individuales</p> <p>Criterio 3: Disponibilidad y aceptación de la metodología de la investigación</p>	<p>-Titulación, formación específica en educación infantil</p> <p>-Formación en grupos de trabajo</p> <p>-Formación en dirección</p> <p>-Años de experiencia docente, etapas y centros donde ha trabajado</p> <p>-Trabajo con las familias</p> <p>-Formación en respuesta a la diversidad y la multiculturalidad</p>
Profesores	<p>Criterio 1: Los sujetos seleccionados son profesores/as en activo</p> <p>Criterio 2: Las características individuales y labores de los sujetos</p> <p>Criterio 3: Disponibilidad y aceptación de la metodología de la investigación</p>	<p>-Titulación, formación específica en educación infantil, organización y gestión del aula</p> <p>-Trabajo con las familias</p> <p>-Formación en respuesta a la diversidad y la multiculturalidad</p> <p>-Años de experiencia docente, etapas y centros donde han trabajado</p>
Niños y niñas	<p>Criterio 1: Los sujetos seleccionados son alumnos/as del centro del último año del segundo ciclo de Educación infantil</p>	
Familias: padres/madre/tutor	<p>Criterio 1: Los sujetos seleccionado son padres, madres, tutores de alumnos del centro del último año de segundo ciclo de Educación Infantil</p> <p>Criterio 2: Disponibilidad y aceptación de la metodología de la investigación</p>	

Nota: Creación Propia.

La codificación de los centros y participantes se realizó siguiendo la pauta de la intervención en el tiempo como puede verse en la siguiente Tabla 5 sobre la codificación de centros y participantes.

Tabla 5. Codificación de Centros y participantes.

<b>CEIP Arcoíris – C1</b>			<b>Tiempo entrevista</b>
<b>C1DI</b>	Director	CD1	22:00 minutos
<b>C1JE</b>	Jefe de Estudios	C1JE	29:10 “
<b>C1P</b>	Profesora	C1P1	41: 03 “
<b>C1P</b>	Profesora	C1P2	36:11 “
<b>C1GP</b>	Grupo focal de padres y madres	C1GP1, C1GP2 C1GP3, C1GP4 C1GP5, C1GP6 C1GP7	16:13 “
<b>C1GN</b>	Grupo focal de niños y niñas (4-5-6 años)	C1GN1, C1GN2 C1GN3, C1GN4 C1GN5, C1GN6	27:15 “

<b>CEIP Aventura – C2</b>			<b>Tiempo entrevista</b>
<b>C2D</b>	Directora	C2D1	37:18 minutos
<b>C2P</b>	Profesora	C2P1	47:03 “
<b>C2P</b>	Profesor	C2P2	1:38:57 “
<b>C2GP</b>	Grupo focal de padres y madres	C2GP1, C2GP2 C2GP3, C2GP4	47:47 “
<b>C2GN</b>	Grupo focal de niños y niñas (4-5-6 años)	C2GN1, C2GN2 C2GN3, C2GN4	32:26 “
<b>CEIP Poesía – C3</b>			<b>Tiempo entrevista</b>
<b>C3D</b>	Directora	C3D1	52:43 minutos
<b>C3P</b>	Profesora	C3P1	44:21 “
<b>C3P</b>	Profesora	C3P2	57:39 “
<b>C3GP</b>	Grupo focal de padres y madres ”	C3GP1, C3GP2 C3GP3, C3GP4 C3GP5, C3GP6	15:55 “
<b>C3GN</b>	Grupo focal de niños y niñas (4-5-6 años)	C3GN1, C3GN2 C3GN3, C3GN4 C3GN5	28:42 “
<b>CEIP Esperanza– C4</b>			<b>Tiempo entrevista</b>
<b>C4D</b>	Directora	C4D1	51:86 minutos
<b>C4P</b>	Profesora	C4P1	34:20 “
<b>C4P</b>	Profesora	C4P2	24:27 “
<b>C4GP</b>	Grupo focal de padres y madres	C4GP1, C4GP2 C4GP3, C4GP4	27:50 “
<b>C4GN</b>	Grupo focal de niños y niñas (4-5-6 años)	C4GN1, C4GN2 C4GN3, C4GN4 C3GN5, C3GN6	25:38 “

Nota: Creación propia

Total, de tiempo de las 12 entrevistas y los 4 grupos focales = 773,24 minutos = 12,887 horas.

Las transcripciones se realizan con el programa F4 y se encuentran en archivos de Word. Se analiza cada transcripción y añadiendo códigos (en base a las categorías de análisis que se han predefinido) al lado de cada frase que interesa codificar, delimitándola entre comillas “” para facilitar a la hora de subir la frase al ATLAS. Ti. Una vez hecho se pasaron los archivos de Word a formato RTF para poderse leer el ATLAS. Ti.

Solo hay una Unidad Hermenéutica con los 4 centros. Cada centro genera una unidad subdividida a su vez en unidades de análisis: Centro, Profesor, Director/Jefe de estudios, Padres y Madres, Niños y Niñas.

### 6.2.5. Instrumentos

El uso de técnicas cualitativas implica la utilización de múltiples elementos, entre otros la perspectiva del investigador, la teoría y el papel negociado con los participantes, así como el modo en que se establecen las relaciones con el investigador a lo largo del tiempo (Metz, 2000).

La información de esta investigación ha sido recogida a través de las siguientes estrategias:

- Entrevistas semi-estructuradas elaboradas ad hoc para distintos informantes claves: profesores/as, director/a y/o jefe/a de estudios. Las mismas estarán centradas en su apreciación de las distintas categorías de análisis, así como en su compromiso y satisfacción con el centro, las actividades y sus compañeros. La entrevista ofrece una gran potencialidad para recabar información en los centros educativos, ya que sitúa al entrevistado en un lugar privilegiado (se le da la voz) y posibilita el análisis de esa voz convertida en un interesante material de investigación.
- Grupos focales con padres y madres, donde se abordaron en profundidad sus percepciones acerca del centro, los docentes y dirección, y su satisfacción con los diferentes elementos del centro.
- Grupos focales con niños y niñas, donde se aborda sus percepciones acerca de lo que hacen en el centro, sus compañeros, profesores, y su satisfacción en el centro.
- Diario de campo. En él se recogen datos formales y precisos de la realidad concreta, así como las preocupaciones, decisiones y valoraciones personales. Cabe señalar que las observaciones realizadas durante las visitas de campo, las entrevistas y los grupos de discusión fueron registradas para complementar la información. Esta actividad tuvo el propósito de identificar y registrar los aspectos más relevantes de los encuentros con los participantes y de complementar el análisis de los datos.

Se comenzó realizando las entrevistas individuales a directores y jefe de estudios quienes suponíamos podrían aportar datos relevantes en relación al funcionamiento cotidiano del centro y las características del mismo. Después, se entrevistó a los maestros y maestras. Finalmente, se realizaron los grupos de discusión con padres y madres y con los niños y niñas de infantil.

En la investigación según se fueron realizando las entrevistas y grupos focalizados fueron surgiendo temas emergentes sobre cuestiones que se analizaron en mayor profundidad. Por ello, las preguntas que se realizaron en las entrevistas no siempre

fueron las mismas ni en el mismo orden, y en algunos casos se fueron introduciendo nuevas preguntas según avanzaba el desarrollo de las entrevistas y grupos focalizados, ya que emergían cuestiones pertinentes para el análisis.

Dependiendo del propósito que tenga el investigador y puesto que los grupos focales son una técnica adaptable, pueden servir para múltiples propósitos. Hay cuatro usos básicos: la identificación de problemas, el planeamiento, la implementación y el monitoreo. En este caso nos decantamos por la implementación ya que los grupos focales responden a la necesidad de información cualitativa que aporte profundidad y contexto. Las discusiones en el interior del grupo focal pueden dar perspectivas acerca de si los planes están bien encaminados, disminuyendo la distancia entre expectativas y actualidad en torno al tema.

Los grupos focales requieren de una planificación cuidadosa para invitar a los participantes correctos desde el punto de vista de lo que se busca con el propósito de la investigación. Requieren, además, de una mayor reflexión con respecto al estilo por parte del entrevistador con respecto a la dirección requerida en la discusión grupal y su dinámica.

### **6.2.6. Recogida de datos**

Como primer paso se solicitó una entrevista con los directores y directoras de los centros seleccionados para explicar el motivo de nuestra investigación. De esta forma se estableció una primera toma de contacto con quienes serían posteriormente nuestros referentes en cada uno de los centros, y se solicita el permiso para poder trabajar. Notamos, asimismo, una gran predisposición por parte de los cuatro equipos directivos a ser objeto de una investigación de esta naturaleza. Todos se mostraron cómodos frente al proceso de indagación que supone un estudio de casos, permitiéndonos compartir su práctica diaria y facilitándonos el contacto con el resto del equipo docente. Se envió una carta escrita de presentación dirigida al equipo directivo, el claustro y el Consejo Escolar explicando las líneas generales de la investigación y la propuesta para llevarlo a cabo (Anexo X). Se acuerda y fija el número de sesiones, las fechas, el horario y el espacio donde se va a realizar.

La estancia en el escenario se realizó al menos durante un mes de forma continuada en cada uno de los centros entre octubre de 2014 y enero de 2015, de tal forma que permitió acercarse lo más posible a conocer y comprender la cultura escolar. Los interlocutores se seleccionaron siguiendo unos criterios prefijados y se les pidió su colaboración activa basada en una tarea de autoreferencia ceñida a un ámbito concreto. Lo que determinó la manera de selección de los sujetos objeto de estudio, fue su relevancia para el tema de la investigación más que su representatividad. El propósito fue aumentar la complejidad incluyendo el contexto.

A modo de síntesis, se presenta la tabla 6 que recoge las fases, objetivos, estrategias utilizadas y tiempos durante el diseño y fases de la investigación.

Tabla 6. Diseño y fases de la investigación.

Fases (períodos)	Objetivos	Estrategias
a) Diagnóstico inicial -Contacto y negociación con los centros (Junio curso 2014-2015)	-Establecer una comunicación y buen diálogo con los centros seleccionados para alcanzar la participación en el proyecto. - Compartir con el profesorado, equipos directivos y Consejo Escolar la importancia de los objetivos de la investigación. -Establecer acuerdos sobre la participación e implicación en el trabajo, a través de la autorización de participación de los participantes.	-Estudio de viabilidad y participación de los centros 1, 2, 3 y 4. -Elaboración de un documento de presentación del proyecto de investigación (Power Point del proyecto de investigación y tríptico informativo). -Presentación autorización y compromiso de participación.
b) Planificación de la acción (Junio – Julio curso 2014-2015)	-Diseñar programa - Evaluar inicialmente el programa a través de jueces expertos	- Aplicación entrevista semiestructurada y grupo focal en centro piloto - Evaluación de jueces expertos
c) Ejecución de la acción (Octubre – Enero curso 2014 -1015)	- Aplicar entrevista semiestructurada y grupo focal.	- Aplicación entrevistas semiestructuradas y grupos focales centros investigados
d) Resultados de la acción (Enero – Junio 2015)	-Valorar los resultados	-Análisis

Nota: Elaboración Propia.

### 6.2.7. Análisis de datos

Se llevó a cabo el análisis de los materiales previamente recogidos a través de entrevistas en profundidad y reuniones de grupo con una moderación más abierta en el caso del perfil de padres y más cerrada en el caso del perfil de niños. La metodología empleada para llevar a cabo el análisis se inspiró en la *Grounded Theory* –o teoría fundamentada– para su, en primer término, codificación y posterior revisión y análisis de los datos. La *Grounded Theory* tiene como principio fundamental crear teoría basada en los datos recogidos previamente. De esta forma, no existe un mapa de codificación previo. Se crea a medida que se va codificando el material recogido, existiendo la posibilidad de ampliar temas en función de puntos recogidos y analizados en el corpus de texto. Esta fundamentación en datos nos llevó a un segundo punto: el mapeo cualitativo. Aunque en esta investigación el mapeo cualitativo se hizo de manera temática, redirigiendo y abordando temáticas que habían salido con anterioridad y que se han percibido como de interés y relevancia para la investigación, no se modificó el mapeado cualitativo original para orientar la investigación a otros perfiles distintos de los establecidos en primera instancia. Para la codificación se siguió el método comparativo constante (MCC). Esta metodología busca las diferencias y similitudes entre los códigos extraídos de los datos

para extraer patrones de comportamiento o actitudes hacia temas de interés sobre los que se posiciona el participante.

La codificación y análisis de los datos se sustentó en el CAQDAS (*Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software*), por ello se usó el programa ATLAS. Ti en su versión 6.2.28.

Se trabajó en primera instancia con una codificación abierta, para ser sensibles a los datos recogidos. Con cada nuevo material se fueron creando nuevos códigos de manera exhaustiva para respetar la literalidad del texto y, posteriormente, se agruparon esos códigos en categorías más abstractas que aglutinasen varios de esos códigos creados a través de codificación abierta.

Al realizar el análisis de los datos se adoptaron algunos principios metodológicos siguiendo los planteamientos generales de la investigación cualitativa tal y como proponen Ericson y Shultz (1981). Se analizaron los patrones considerando las contribuciones de cada participante como independientes unas de las otras y del contexto en el que surgen. Fue necesario descubrir su significado en función de las situaciones en las que aparecen e intentando descubrir el sentido que quieren asignarles los protagonistas de las situaciones planteadas. Por todo ello prestamos un especial cuidado en las unidades de análisis.

El proceso de análisis constó de 8 fases: [1] Transcripción de los archivos de audio, [2] Lectura, [3] Extracción de discursos, [4] Codificación y generación del sistema de categorías, [5] Reducción de datos en categorías, [6] Triangulación, [7] Redacción del informe final y [8] Devolución datos a los centros

La primera aproximación a los datos fue de carácter inductivo a partir del discurso de los participantes. Las categorías generadas permitieron el análisis total de los datos con el siguiente esquema:

- Elaboración de sistemas de categorías que nos permitan analizar los datos obtenidos de las entrevistas realizadas. Se inicia desde una perspectiva “macro” que progresivamente irá generando categorías más específicas que nos permitan analizar e interpretar el proceso objeto de estudio.
- Aplicación de la categorización a la totalidad de los protocolos, permitiéndonos análisis cualitativos.
- Análisis de la evolución, si la hubiese, de los procesos estudiados. Estudio de la evolución de las categorías.
- Realización de un análisis comparativo entre los diferentes participantes (centros, directores/as, profesores/as, etc...).



Las categorías tuvieron un carácter jerárquico siguiendo el esquema: Marco general del centro, sesiones generales, fragmentos del discurso. Su amplitud y grado de detalle varió desde el carácter global y macro al nivel micro de las conversaciones.

Cada centro EAPI generó una unidad subdividida a su vez en unidades de análisis

### **6.2.8. Procedimientos para garantizar la calidad de los resultados**

Para contribuir a la calidad de los resultados, a través de una triangulación de las fuentes de datos y una triangulación metodológica (Stake, 1998), se usaron diversas fuentes de recogida de información en distintos momentos y con diferentes actores.

La calidad de la información está asegurada por la triangulación de los datos, ya que se ha estudiado el objeto de estudio desde cuatro puntos de vista distintos: Padres, Profesores y Equipo Directivo, y Alumnos.

Además, y con el fin de triangular las observaciones e interpretaciones del propio investigador, se pidió a los participantes su opinión e interpretación sobre algunas de las observaciones realizadas.

Se elaboró un informe final que se devolvió a los centros implicados, obedeciendo así al imperativo de la triangulación y a criterios éticos en el marco de una investigación cualitativa. Esto último supone el compromiso de proporcionar inmediatamente información adicional a los que participan en la situación sometida a estudio (Walker, 1983).

Para asegurar la calidad de los resultados, se desarrollarán cuatro estrategias simultáneas:

- Triangulación, recogiendo información de diferentes informantes y con distintas técnicas, y efectuando varios registros de la situación estudiada.
- Devolución de información, utilizando dos acciones. Por un lado, la información obtenida será retornada a los participantes para validar la correcta interpretación; y, por otro, el informe generado de cada escuela será validado por cada centro.
- Descripciones contextualizadas. Se elaborará un informe de cada uno de los cuatro centros donde se incluirá una detallada descripción del contexto del centro y de los distintos escenarios analizados.
- Información clara sobre el marco teórico desde el cual se realiza la investigación.

Esta investigación se centró en la aplicación de criterios propios, ya que estos articulan en la valoración de los criterios de la investigación cualitativa las características del enfoque cualitativo y de los criterios propios.

### **6.2.9. Consideraciones éticas**

En esta investigación se asume y respeta en todo momento el carácter voluntario de la participación de los entrevistados/informantes en todas las fases del estudio, como asimismo el anonimato de la identidad de las personas y niños que participan y de la información obtenida que los aluda.

Al mismo tiempo, se cuida especialmente que todas las personas entrevistadas y participantes en grupos focales, sean previamente informadas de las siguientes normas y pautas:

- Anonimato de las identidades (nombres y direcciones).
- Los fines para los cuales será utilizada la información.
- El no uso para fines ajenos a la investigación.
- La adopción de todas las precauciones para asegurar que los entrevistados y participantes en grupos focales no se vean de ninguna forma directamente perjudicados o negativamente afectados, como consecuencia de su participación en este estudio.
- La utilización de grabación en audio de las sesiones.

Conjuntamente con esto se dejará expresa constancia de las identidades y formas de ubicación de los investigadores si hubiese algún reparo a los procedimientos utilizados en el momento de aplicación de las técnicas de obtención de información propuestas.

Se solicita a cada uno de los entrevistados y participantes de los grupos focales consentimiento informado de forma verbal como queda recogido en las entrevistas para los adultos, y por escrito de los padres y/o tutores de los niños y niñas en dicho caso, antes de la realización de la entrevista o grupo focal en el que participan, para la utilización de sus discursos en el contexto de este estudio.

## **Capítulo 7.**

# **CENTRADOS EN LA CALIDAD**

Este es el primero de los tres capítulos que presenta los resultados de esta investigación. En este capítulo se presenta a los dos centros EAPI de esta investigación considerados de calidad. Trataremos de conocer la identidad propia de cada uno de ellos, empezando por el CEIP Poesía para luego pasar al CEIP Aventura.

Comenzaremos con una primera descripción general de la historia y la cultura de cada institución escolar, poniendo especial énfasis en factores vinculados a la gestión, la participación, la diversidad, el clima escolar y los procesos de cada uno de los centros. Con posterioridad, nos acercaremos a su proyecto educativo, a sus estrategias

pedagógicas y a su metodología. Por último, se aborda el contexto y entorno social del alumno que marcan significativamente la vida del centro.

## 7.1. CEIP Poesía. Creciendo en la corresponsabilidad

El CEIP Poesía está situado en la zona Suroeste de Madrid capital, en el barrio de Vallecas. En el CEIP Poesía se imparten las etapas educativas de segundo ciclo de Educación Infantil (LOE) y de Educación Primaria (LOE-LOMCE). Es un centro de línea dos que acoge a 449 alumnos distribuidos en 18 grupos y que cuenta con 28 docentes. Un alto porcentaje de las familias del centro se encuentran en una situación socioeconómica vulnerable y existe gran heterogeneidad en cuanto a la procedencia de las mismas.

Este barrio en los años 60 no existía administrativamente y en él vivían cinco mil familias. El inicio del colegio fueron unos barracones, “era un local embarrado” nos cuentan. Ahora, todo esto ha cambiado y encontramos dos estupendos edificios, patios, canchas de fútbol y baloncesto y huerto. Sorprenden los colores de su reja y columnas, los juegos pintados en el pavimento del patio, las puertas de las clases abiertas, los baños mixtos de los pequeños, “todo ello diseñado por nosotros”, dicen orgullosos. El centro se nos muestra con naturalidad.

Se han podido apreciar en diferentes momentos el arraigo del CEIP Poesía en el barrio y esto es algo que no se improvisa, sino que es el trabajo realizado a lo largo de los años desde los tiempos que era una barriada de chabolas y que hoy tiene hondas raíces en su comunidad.

El Colegio de Infantil y Primaria Poesía se pone marcha el año 1969 cuando un grupo de maestros se propone llevar a cabo un proyecto pedagógico de participación y autogestión donde formar niños libres y críticos. Es inevitable hablar del inicio de este proyecto hace 45 años impulsando la pedagogía Freinet, haciéndola realidad, y de la vinculación de estos y otros profesores a movimientos de Renovación pedagógica, especialmente al MNCEP (Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular). Una docente de este centro nos cuenta como fue este proceso:

Empezaron como un colegio... te estoy hablando de los años... de finales de los 60. su idea pues fue acompañar a insertarse en el barrio, en una zona muy empobrecida, muy marginada, y por tanto trabajar con una población que no tenía apenas medios y que optara por la autogestión, sobre todo, porque el cole funcionaba con la autogestión por parte de las familias, de los chavales y de los maestros. (C3P1 Profesora)

Los que iniciaron y los que pasan por este centro desarrollan una cultura de compromiso y también de inquietud pedagógica que los hace críticos y estar en

constante cambio para adaptar lo que hacen en sus clases, con las imposiciones administrativas y del currículum, dándole sentido para que sea de utilidad.

### 7.1.1. Presionamos... Construimos

El colegio parece que ha ido creciendo a trompicones y por eso parece que está al revés, con los edificios en los extremos y los campos en el centro. Cada uno es de una época, no es un colegio planificado, sino que ha ido avanzando por la presión de las familias a la administración. Está distribuido en tres edificios independientes rodeados por el patio con campos de deporte y huerto. En la terraza de uno de los edificios se ha habilitado un invernadero. La construcción de éstos corresponde a distintos momentos.

Este es un centro que ha pasado a la acción desde unas creencias y unos paradigmas basados en una escuela que trabaja transformando. Es el resultado de un esfuerzo sostenido en el tiempo por dar una respuesta coherente a los retos de una sociedad que no contempla la marginación, la pobreza y se siente más tranquila cuando las personas sin recursos se concentran en determinados barrios, barrios marginales, como era el poblado chabolista que rodeaba este centro, y que ha ido cambiando además de por los planes urbanísticos, gracias a su escuela y sus reivindicaciones y papel activo en este barrio obrero. Sin duda, la historia de este centro, es haber hecho de la debilidad fortaleza o la escuela como compromiso.

Cuando se inició este colegio sí que vivían mal sí que era una barriada, sí que venía gente sin zapatos o hasta aquí de barro, sin abrigo, sin una chaqueta, sin una ropa interior. Entonces...Y siempre este cole ha dado respuesta a sus niños y a sus familias y ha invitado a las familias a pertenecer al cole. (C3DI Directora)

No es una teoría, resulta muy interesante descubrir desde los testimonios que hemos recogido cómo se compensa educando en este centro. En primer lugar, se compensa educando e involucrando a los padres. Al principio ayudaron adecentando espacios, facilitando actividades que enriquecieron y ayudaron a los maestros, participando en talleres y eventos. En la participación de los padres y madres, en su inclusión y en la de sus señas de identidad, el foco se puso en las personas, en la escucha atenta, asertiva. Los estudiantes, sus familias, su cultura todo ello indisociable y necesario. En esta escuela se invita a la implicación de todos y se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un aprendizaje para todos, donde todos pueden aportar.

Nos gusta compartir con las familias, las tenemos dentro del cole y el cole es suyo, y forman, o sea en las decisiones siempre se les tiene en cuenta a ellas y además lo vivimos de forma agradable. (C3DI Directora)

La comunidad a la que atiende es heterogénea en cuanto a procedencia social, sin embargo, podríamos definirla como una población prioritariamente nacidos en España

con población de etnia gitana e inmigrante. La mayor heterogeneidad se genera fundamentalmente por alumnos con necesidades educativas especiales, aunque se reconoce por parte de los profesores que no todos los alumnos considerados por la Consejería de Educación son los que necesitan un apoyo más específico, sino que el espectro es más amplio.

Cuenta con un alto porcentaje de alumnos en desventaja social económica, de integración, de otras culturas. El planteamiento es inclusivo, integrador (con ese objetivo los especialistas entran en las clases, no sacan a los alumnos a sus gabinetes) y de esta manera compensan las desigualdades y atienden la diversidad potenciando el respeto por las diferencias y la cultura y valores de cada cual.

En la zona hay varios centros concertados lo que lleva a una parte de la población con mayores dificultades a tender a concentrarse en este centro. Es un colegio de línea dos, lo que significa que hay dos grupos de alumnos por curso, y de integración, ya que acoge a una gran cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales. Así nos lo cuenta una de las maestras:

Tenemos un número de niños integración muchísimo más alto que el de otros centros, llegamos este año casi a los cuarenta y pico...cerca de los cincuenta niños de integración, eso además de tener una población, como he dicho, muy diversa. Y considero diversa no sólo hablándote de alumnos de etnia gitana sino de clase media o tal, o sea yo creo que la diversidad está en todo, ¿no? (C3P2 Profesora)

Esta diversidad es sentida por el profesorado en su conjunto como un reto, una riqueza y un motivo para actuar con más ganas. La cultura del centro en su conjunto está orientada a trabajar y atender la heterogeneidad y las diferentes circunstancias en las que se encuentra el alumnado y sus familias.

La diversidad es fundamental porque es que en la sociedad hay diversidad, entonces en la escuela tiene que haberla. Y para ser diversa tiene que ser pública y accesible a todos y que nunca haya impedimentos económicos. (C3DI Directora)

Dicha opción está presente en su proyecto curricular y configura el eje de la cultura del centro que de manera vivencial se lleva a la práctica y es sentida así tanto por los profesores, como por los alumnos y sus familias.

### **7.1.2. Arrimando el hombro**

El CEIP Poesía no se ha conformado con lo que le tocaba, y sus docentes han tomado las riendas de su destino. La autogestión se ha convertido en su forma de lograrlo desde la consciencia basada en el diálogo sostenido. Eso ha implicado el trabajo de muchas

horas con los padres y madres, con los alumnos, profesores y otros miembros de la Comunidad escolar (las asambleas).

Las señas de identidad son, sobre todo eso, la autogestión que la mantenemos desde los años 60 y la participación democrática.  
(C3P2 Profesora)

Un elemento clave es la dirección colegiada. Aquí los cargos se hacen rotativos, para que todos los vivan y así se sientan realmente partícipes y a la vez puedan aportar y valorar. Se organiza entre todos, se reparten las tareas, a veces por lo que le apetece a uno, o por dar una continuidad a lo que ya empezó el año anterior. O hay un acompañamiento de alguien nuevo en una comisión con alguien que ya la lleva para que uno se vaya... las comisiones son mixtas muchas de ellas. La ventaja es que las comisiones apoyan y ayudan a tomar decisiones, de hecho, el consenso se considera la base de cada una de las medidas que se toman en cualquier sentido.

A nivel más emocional y a nivel de trabajo, esto es de todos y vamos a repartirnos la tarea ¿vale? Cada año nos repartimos las aulas de acuerdo siempre a las necesidades del alumnado, no a las nuestras ni a nuestra comodidad ¿vale? y desde ese momento empezamos el acompañamiento de gente nueva, entre todos, siempre entre todos. (C3DI Directora)

Trabajar en este centro es duro: muchas reuniones, horas para tomar decisiones, muchas asambleas. Se forma parte de comisiones con la responsabilidad que eso implica, aquí no se salva nadie de bregar con lo que sea. Por eso no todo el mundo se adapta al ritmo del centro, aquí los profesores o se entusiasman o no pueden estar. Siempre se está inventando, los proyectos se crean, crecen con la creatividad y el buen trabajo sumado de todos, la clase cerrada propia no es posible por la propia dinámica del centro.

También te digo que aquí si un profesor tiene un problema grave en una su aula, le apoyamos y lo decidimos todos, desde la profe de tres años hasta la profe de sexto. Tus problemas no son todos tuyos, son de todos, ¿no? y bueno pues lo que te digo, eso puede ser a la vez muy frustrante porque dices “pero vamos a ver, si yo quiero. (C3P2 Profesora)

Sin embargo, la dirección, explicado por la misma directora, es el Claustro. Está muy definida y ha sido construida desde la propia coherencia del Proyecto Educativo. Parte de las creencias y valores de las personas que los conforman, tanto para el equipo directivo, como para los profesores, los alumnos y los padres. Es una tarea de carácter colegiado en donde todas las decisiones están respaldadas por el claustro.

Tengamos en cuenta además que todo esto se hace además con la dificultad añadida de que este tipo de organización no está contemplada por la Administración y a menudo tienen problemas, para justificar, gestionar, que les aprueben, pero sin duda hay otros

caminos y el trabajo concienzudo y los buenos resultados en una situación tan marginal abre otras puertas y los logros van llegando (un edificio en el lugar de los barracones, otro edificio nuevo con comedor, respetando el diseño que han realizado entre todos (esto no es lo habitual en la Escuela Pública).

Se trabaja con la idea de que es necesario fomentar y utilizar las fortalezas del centro y de todos sus miembros para conseguir cambios duraderos que solventen sus dificultades reales.

Sabe mucho la gente, yo me doy cuenta que sabe mucho, por eso antes te decía “es que me gusta escuchar” “es que saben mucho”, es que hay muchas propuestas, es que tú vas con una propuesta al claustro, estás convencida de ella, la vas a vender allí, vas a decir “oye ¿qué os parece que hagamos tal?” y de pronto empiezas a escuchar a una y a otro y dices “jolines pues sí es mucho mejor así” Sin ánimo de sentirte mal, todo lo contrario. (C3DI Directora)

En la propia reflexión sobre quien será el equipo directivo que releve al actual dicho proceso se realiza en el claustro atendiendo a las necesidades del centro y a los proyectos personales de sus miembros. Se asume como una tarea más. De hecho, en sus afirmaciones, se valora más la función de tutoría de un grupo como un elemento de mayor responsabilidad que la misma dirección.

Este papel es sentido como un ejercicio más de colaboración con el centro, se vive con el total respaldo del claustro. Su toma de decisiones se basa en el consenso y en llegar a acuerdos entre todos a través del diálogo. Por ello, salvo pequeñas decisiones que han de ser tomadas con inmediatez, la voz de la dirección es una más. Aporta, en determinados casos una información mayor por el ejercicio de sus funciones representativas. Hasta tal punto es colegiada que las tareas son repartidas mediante un cuadrante y son llevadas a cabo por profesores que tengan tiempo libre y se responsabilizan de ellas. Por lo que el complemento retributivo por dirección es compartido por los profesores y utilizado en actividades lúdicas de manera que contribuyan a la cohesión del profesorado.

Lo hacemos todo por consenso, no por votación mayoritaria. Y luego también por el nivel de unidad que hay entre los compañeros y de participación democrática también. Aquí el equipo directivo lo tenemos porque estamos obligados por ley por supuesto, pero nos repartimos las funciones entre todos, eso yo no lo he visto en ningún colegio, así que el nivel de igual que tenemos otros los compañeros son importantes. Asistimos a todas las comisiones de Coordinación Pedagógica y a todos los Claustros, todos, decidimos todo también por consenso, entonces bueno, pues por eso para mí es especial, no hay libro de texto, o sea... (C3P2 Profesora)

La dirección comparte la visión del centro y una filosofía educativa con la comunidad educativa. Es el entusiasmo del equipo y el compromiso el que está presente en el



centro. Esta forma de abordarlo está consolidada pues lleva ya más de 40 años la institución y permanece en el tiempo a pesar de los cambios de dirección pertinentes, de que lleguen nuevos miembros al claustro o se vayan algunos.

También la implicación en el proyecto es la misma por parte de todos. No hay una persona que, por tener más autoridad o más información, porque la información también es poder, entonces aquí la información la tenemos todos y la gestionamos todos y la decidimos todos, ¿no? Y los padres también, porque todo lo que discutimos en el claustro se lleva la Junta Permanente y se opina. (C3P2 Profesora)

Llama la atención, además, la mirada convergente de todos los miembros de la comunidad educativa para lograr los objetivos planteados en conjunto, centrados principalmente en los alumnos, de manera individualizada, coherentes con el Proyecto Educativo Institucional para favorecer la justicia social en el aprendizaje de los niños, aunque implique más trabajo y dedicación de todos los docentes del centro, se hace con gusto, compromiso y verdadera vocación de maestros.

Aquí si una persona de quinto quiere introducir una práctica educativa nueva, lo decidimos en el claustro todos y todas, desde la profesora de tres años hasta la profesora de sexto. (C3P2 Profesora)

Se respira un ambiente estimulante y enriquecedor que invita a participar; se observa un profundo compromiso del profesorado que asume con entusiasmo una importante carga de trabajo sin ceñirse a mínimos y que, como se planteó anteriormente, está dispuesto a alargar su horario de trabajo con cierta regularidad.

La formación específica de la dirección se aborda como una parte más de su compromiso con el centro. Así como la asistencia a determinadas reuniones representativas. Tanto los alumnos como los padres no son capaces de diferenciar claramente sus tareas y su percepción de la dirección es definida como *“un profesor más”*.

La labor del equipo directivo la hacemos entre todos. Bueno, respondiendo a tu pregunta, esto implica muchísimas muchísimas muchísimas horas de claustros, de reuniones, de debates de... y de gestión también de nuestra convivencia, o sea yo llevo 10 años en el cole y hubo una época que duró dos años o así, que entre todos nos decidimos a traer a un psicólogo especialista en dinámica de grupos para que nos ayudara. Porque claro, o sea en un centro en el que el director propone o impone, o en el que las decisiones del claustro se toman por mayoría, no hay mayor problema, y aun así hay muchísimos conflictos; pero en un centro como éste pues claro, cuando se pone en cuestión algunos de los pilares fundamentales de nuestro proyecto educativo, ahí surgen pues muchas dificultades y nos tenemos que poner de acuerdo. Esto se ha ido solucionando, hemos sido capaces de a lo largo 45 años, yo ya te digo, llevo los últimos 10 años, pero hemos sido capaces de mantener el proyecto educativo, pero ¿cuál es la parte gratificante? que yo realmente me

siento parte de algo, creo que los compañeros que estamos aquí más tiempo nos sentimos parte de algo, yo no creo que exagere si te digo que somos como, en muchos aspectos, pues como una gran familia. Sentimos a los niños como nuestros, al proyecto como nuestro, y somos capaces, desde ahí, de acoger a las personas nuevas que llegan cada año, porque esto es un colegio público y bueno, aunque cada vez vamos consiguiendo una plantilla más estable, pues tenemos ciertos puestos que se cubren con interinos y personas nuevas y de ayudarle lo suficiente. También te digo que este cole no tiene medias tintas, aquí la gente que llega o adora al proyecto o sale quemadísima y odiándolo, ¿eh? O sea, no es un proyecto fácil para muchas personas, y para otras pues, les entusiasma. (C3P2 Profesora)

Toda la tarea y la actividad del centro se ve impregnada de la filosofía de este. Se vive como una creencia, incluso se menciona en varias ocasiones el término de “secta”. Es un grupo compacto y cohesionado. Donde son integrados los nuevos miembros.

Mira, el trabajo en este centro es a la vez muy gratificante y muy difícil ¿por qué? porque lo hacemos todo por consenso. No hay una autoridad específica y sí que te quiero hacer hincapié en que esto es real hasta el punto de incluso lo económico, ¿por qué? por el equipo directivo, como te he dicho, nuestras direcciones colegiada, eso significa que sus funciones nos las repartimos entre todos. Eso no quita con que los pobres compañeros y compañeras que ejerzan de equipo directivo de cara a la Administración no se coman más marrones que... esto luego tú lo escribes bonito ¿vale? (risas) que no se coman más marrones que el resto, porque es así. Pero a ver, si un equipo directivo se encarga del comedor, aquí el comedor le lleva una compañera, si aquí el equipo directivo se encarga de la gestión económica, aquí la lleva una comisión económica de padres y profes. Esto ¿por qué te digo que es real, totalmente real? porque el equipo directivo cobra un plus económico por su cargo, aquí en el cole ese plus económico se ingresa en una cuenta común para todo el profesorado, ¿no? y con esta cuenta común, pues por ejemplo hacemos todo el profesorado un viaje al año. La semana que viene nos vamos a Marrakech. (C3P2 Profesora)

### **7.1.3. Yo participo, tú participas, todos participamos**

Una de las principales y muy relevante seña de identidad del centro es la participación “activa e igualitaria” así como la vivencia de un espíritu cooperativo. Desde el principio las familias iban muchísimo más allá de participar en reuniones de padres o entrada y recogida de los niños, sino que participaron incluso en la construcción de las instalaciones. Hubo anécdotas muy significativas como una riada que se llevó por delante todo el barrio y en la que las familias tuvieron que refugiarse en los barracones del centro. Se fue gestado un proyecto de escuela democrática y participativa, que como comenta una profesora atiende a todas las circunstancias y necesidades de la comunidad.

Desde Freinet, desde la elaboración de la imprenta y los materiales necesarios para el desarrollo del proyecto y coparticipativo sobretodo, ¿no? asambleario y atendiendo desde un sistema de cooperativa, pues a las dificultades sociales y económicas de la población que eran muy muy bajitas. (C3P2 Profesora)

Actualmente se han mantenido esos ejes y aunque la población ha cambiado mucho, ahora es muy heterogénea. Sigue siendo una población complicada en el sentido de tener un bajo nivel económico, sobre todo ahora con la crisis. Ya con la reestructuración del barrio hay una población más comprometida y más consciente, con más nivel cultural.

La población es más heterogénea, pero también seguimos teniendo gente muy desfavorecida y a la que este sistema pues le ayuda especialmente. (C3P2 Profesora)

Para conseguir la participación han desarrollado una serie de cauces como son la Asamblea General, la Asamblea de Padres, la Asociación de Madres y Padres, el Claustro, la Asamblea de Clase, la Junta, la Junta Permanente y la Cooperativa.

¿Aquí los padres pueden participar mucho o poco? (Entrevistadora)

Si. En talleres, en asambleas, en montones de organizaciones que poco a poco vamos proponiendo, ¿no? a lo largo del curso escolar. (C3GP2 Grupo de padres y madres)

Y no solo con los niños, sino que también podemos participar en asuntos del colegio a través de la Junta Permanente. (C3GP1 Grupo de padres y madres)

¿Y en qué consiste la Junta Permanente? (Entrevistadora)

Pues en otros coles es lo que se llama Consejo Escolar, lo que pasa que el Consejo Escolar pues sólo puede un número limitado de padres, de profesores y se hace cada X tiempo. Entonces aquí lo que hacemos es que dos representantes de cada clase, todos los martes últimos de mes, nos juntamos en lo que se conoce como Junta Permanente y debatimos pues todos los temas que tenemos pendientes ese mes y decidimos cuestiones del cole y todos, o sea, que los padres tenemos totalmente abiertas las puertas en el cole y decidimos y votamos también. (C3GP1 Grupo de padres y madres)

A ver, yo, comparado con otros centros en los que he estado, te destacaría sobretodo que es especial por la participación de todos sus miembros, de todos los miembros de la comunidad educativa, la participación que tienen los chavales a la hora de gestionar los conflictos de la vida diaria, de gestionar su propio trabajo, de elaborar sus propios materiales. (C3P2 Profesora)

Los medios de participación son numerosos. Algunos de ellos tienen un carácter informal como las fiestas de acogida, la participación en comisiones de fiestas e incluso algunas de ellas de carácter puramente pedagógico y organizativo.

¿Los pilares? Pues el AMPA. El AMPA es un AMPA muy importante que está codo con codo trabajando con nosotros, que en las aulas hay un nivel socio-cultural muy variado, pero los padres en la medida en la que puede se implican en la formación de los alumnos y bueno yo creo que sí, que trabajamos juntos por la educación de sus hijos, entonces eso es mucho más fácil, la labor es mucho más fácil. En este colegio la labor de los padres es fundamental, es el pilar fundamental, las familias. (C3P1 Profesora)

Facilitan el contacto con las familias, asimismo, mediante la relación con los tutores, flexibilizando los horarios para permitir que los trabajos de los padres y madres no sean una dificultad para su encuentro, como nos comenta esta profesora.

La participación de las familias, tú ahora has llegado y has visto que está el pasillo lleno de padres, hemos tenido experiencias en las que han venido gente de otras universidades y tal, y se han puesto a hablar con adultos que se han encontrado en las clases “no no no que estos son padres, espera que el profe soy yo”. Y no solamente la vida cotidiana de los niños, sino también en decisiones las importantes de la marcha del centro, ¿no? En un Consejo Escolar no sé cuántos padres hay, nosotros además del Consejo Escolar prescriptivo que lo cumplimos por supuesto, acuden dos papás de cada clase, con lo cual hay muchísimo más... muchísimos más padres que profes en los Consejos Escolares. (C3P2 Profesora)

En todas las fiestas, en todos los proyectos, los padres venimos y colaboramos en los talleres que se hacen. Una vez a la semana también venimos los padres que podemos y sacamos a niños, o sea, con total libertad. (C3GP1 Grupo de padres y madres)

En el siguiente párrafo, los niños y niñas también manifiestan en la asamblea su opinión, sus problemas y sus necesidades y se ponen de acuerdo para llevar a cabo acciones para intentar conseguir soluciones a sus inquietudes. A continuación, esta idea se ve perfectamente con la conversación mantenida entre la entrevistadora y con 5 niños del ciclo de infantil.

- ¿Qué es lo que habláis en la Asamblea? ¿qué es lo que decidís? a ver.
- A veces de cosas importantes.
- A veces hablamos de cosas importantes...
- Muy importantes.
- ... que pasan.
- ¿Y qué cosas importantes son esas?
- Como que en nuestro patio han cortado los árboles, todos.
- Ah, ¿sí? y ¿por qué los han cortado?
- Por diversión.
- ¿Por diversión han cortado los árboles?
- Y se han cargado la verja.
- ¿Y quién os ha dicho eso? ¿quién os lo ha contado?

- Es que lo hemos visto, se han cargado la verja, la han roto, al subir la máquina...
- Al quitar el árbol del tronco.
- Al subir la máquina para quitar los árboles desde arriba han roto la verja (varios niños hablando a la vez).
- Si habláis todos a la vez no nos enteramos, a ver M. cuéntanos ¿qué ha pasado?
- Que al quitar un árbol que tenía un trono pues.
- ¿Que tenía un qué?
- Un trono.
- Es que eran tres ramitas habían cortado uno, mis amigos nos imaginábamos que era un trono y al cortarlo ya no tenemos.
- Ah, ya lo entiendo.
- Claro y entonces se ha volcado y entonces ya se han cargado la verja.
- ¿Y eso lo habéis hablado en la Asamblea?
- No.
- Sí.
- ¿Y por qué lo habéis hablado en la Asamblea? a ver.
- Hemos hablado... hemos hablado y hemos hablado que les íbamos a hacer una carta para que pongan unos árboles nuevos.
- Entrevistadora: ¿y a quién le ibais a hacer la carta?
- A los que los han cortado.
- Y luego otro día que ya hayan crecido más árboles nos vamos a quejar para que no vengan a cortarlos, les vamos a poner cartas pegadas en la pared para que las lean y nos dejen los árboles.  
(C3GN Grupo de niños y niñas)

#### 7.1.4. Decisiones de todos, para todos

La Junta Permanente es el órgano de máxima representación y decisión del centro a modo de Consejo Escolar ampliado. Es el camino del compromiso que todos aceptan y comparten. Se acude a ella para proponer una alternativa e implicarse en su puesta en marcha, ofreciendo los recursos que estén en las manos de todos. Es evidente que en ocasiones es también un lugar para la crítica, pero siempre buscando resolver un tema, nunca el enfrentamiento entre personas.

Porque todo lo que discutimos en el claustro se lleva a la Junta Permanente y se opina. Quitando lo que es estrictamente, digamos lo que corresponde estrictamente a nuestro campo, que también hay que tener cuidado porque en un cole tan participativo a veces las fronteras se diluyen un poquito y hay que también dialogar sobre eso a veces con los papás. Y al revés también. (C3P2 Profesora)

Y luego que también la implicación en el proyecto es la misma por parte de todos. No hay una persona que, por tener más autoridad o más información, porque la información también es poder,

entonces aquí la información la tenemos todos y la gestionamos todos y la decidimos todos. Y los padres también, porque todo lo que discutimos en el claustro se lleva la Junta Permanente y se opina. (C3P2 Profesora)

En su reunión mensual nadie se plantea votar y es que en esta Junta no se vota, se debate hasta llegar a puntos comunes. Los acuerdos se alcanzan por consenso. La argumentación fundamentada es la que conduce al acuerdo, nada de imponer posiciones unos a otros. Todos tienen la capacidad de poner en acción el diálogo, dentro de un contexto de compromiso. Siempre les ha funcionado y llevan haciéndolo desde los inicios del colegio. Además de la participación, la filosofía del centro va más allá en la búsqueda de lograr la igualdad de oportunidades y la equidad.

No es que seamos todos iguales, somos diferentes, pero al final hemos aprendido que te gusten las cosas de cada uno. (C3DI Directora)

Una de las prácticas más significativas en este sentido es la Cooperativa. Es un sistema de gestión de los recursos económicos y materiales de los alumnos/as en la escuela. En ella participan todas las familias del centro mediante una cuota que es determinada al comienzo de curso en función de las necesidades y propuesta por los profesores. De este modo se abordan gastos como el del material que está en el aula, excursiones y actividades complementarias. Todos los alumnos tienen el mismo material y está a disposición de todos. Se lleva un control de lo gastado. El material utilizado en aula no se centra exclusivamente en el desarrollo de la actividad docente pautada por el libro de texto, sino que éste es un recurso más. Junto al importante elemento educativo para todos que ello supone (respeto y cuidado de lo público de lo que es de todos, eliminar desigualdades, etc...), también se benefician todos de un importante ahorro económico tanto en libros como en materiales escolares. Igual sucede, por ejemplo, con el coste de las actividades extraescolares (en otros centros son gestionadas por una empresa privada debido a la falta de participación).

### **7.1.5. El Proyecto Educativo**

Quizá lo más distintivo de este centro se encuentre en su Proyecto educativo.

Lo que más me ha encantado es el proyecto educativo que es muy innovador también y que no les obligan a hacer deberes para nada y para ellos es buenísimo pueden disponer de más horas libres para su ocio, sus actividades extraescolares. (C3GP2 Grupo de padres y madres)

Entre las finalidades enumeradas en él se muestran de manera palpable cuáles son sus prioridades: la primera de ellas es la integración en el barrio como elemento vivo y que responda a las necesidades de éste. En segundo lugar, lograr la implicación de las

familias y de los profesores y, en tercer, lugar atender a la diversidad de capacidades, situaciones económicas, diferencias culturales y de sexo.

Eso es una de las cosas fundamentales que hacemos, otra es que, utilizando el plan de trabajo, el enfoque constructivista y la metodología no directiva, es fácil atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de los chavales. Un chaval que tenga una adaptación curricular significativa, puede programar su quincena con el plan de trabajo planteándose sus objetivos, desde su programación. Si tuviera el único libro de texto estándar para toda la clase, la diferencia sería mucho más patente, en este caso no. Y al hacer agrupaciones flexibles que no atienden... que esas agrupaciones no se hacen por capacidades, sino por los contenidos que se van a trabajar, pues se puede atender mejor esa diversidad. Te subrayo sobretodo lo de las agrupaciones flexibles, porque en otros centros si se está haciendo atendiendo a sus capacidades y eso nosotros no lo vemos adecuado, ¿no? Porque no hace más que subrayar la diversidad y no favorecer la integración. (C3P2 Profesora)

En la práctica de clase la dinámica está organizada entorno a un plan semanal, para los más pequeños y quincenal para los mayores. En ella el alumno sabe qué objetivos y tareas ha de llevar a cabo durante ese periodo. Le permite organizarse, responsabilizarse de su tarea y adecuar el ritmo a su interés y necesidad. Los grupos son flexibles y variables, agrupando a los alumnos con diferentes criterios según la actividad que se desarrolle.

Nos organizamos, pues como te he dicho, por grupos flexibles y trabajamos pues ahí las distintas áreas, ¿no? Mates, pues lengua, lo que sea, con proyectos también. (C3P2 Profesora)

Hacemos también talleres en los que mezclamos todas las edades tres, cuatro y cinco años y bueno los padres también participan. (C3P2 Profesora)

Esto nos habla de una escuela que transforma el tiempo y el espacio, rompiendo con el concepto de horario de clase y con las agrupaciones fijas e inamovibles de alumnos.

Aunque yo tengo mi programación mensual, el proyecto, mi programación diaria, yo no sé qué va a pasar ese día porque estoy abierta y soy flexible a todas las sugerencias que me aportan los niños, con lo cual es todo como una novedad y un reto el decir, ¿qué me depara el día? ¿qué me pueden traer? O a lo mejor vengo hacia el colegio, como me ocurrió al principio de curso, que se cruzó un caracol en mi camino, pues traje el caracol y a partir de ahí surgió un proyecto y los niños pues lo acompañaron. (C3P1 Profesora)

Desde el principio se plantean no trabajar con libros una vez más para no limitarse a unos y tener todos en clase. El trabajo por proyectos es una realidad. Las fiestas, las iniciativas conmemorativas, etc. Se convierten en un motivo que se moldea para hacerlo común y en el que todos puedan sentirse motivados para realizar matemáticas, lengua,



conocimiento... todas las áreas de conocimiento enlazadas, enredadas, dando sentido a los aprendizajes. Crean en una metodología en la que el niño es el principal protagonista y esto lo concretan en que no hay un libro de texto como única herramienta de trabajo, sino que los chicos construyen el aprendizaje utilizando todos los medios posibles. Hay libros de texto de varias editoriales como consulta en el aula, pero también hay ordenadores, periódicos, entrevistas, elaboración de ponencias, participación en un programa de radio, proyectos en los que utilizan además del aula todos los espacios del centro.

No utilizamos el libro como método principal, como recurso principal, es un recurso más, sí que en las aulas hay libros, no en infantil por supuesto, en primaria hay libros y están ahí, y depende de la seguridad que tenga cada profesor, los va a usar más o menos. (C3DI Directora)

Es un cole que no usa libros de textos, los usan como material de apoyo, pero no se basan en un libro de texto, entonces los niños son los que van construyendo ellos mismos sus propios proyectos, sus propios... lo que quieren trabajar, lo que quiere investigar, y van construyendo ellos mismos sus propios materiales. (C3GP1 Grupo de padres y madres)

Utilizan también como metodología las asambleas, de manera que los niños puedan decidir, opinar y resolver también los principales conflictos en la convivencia y también su aprendizaje.

Pues no utilizamos libros, trabajamos por centros de interés, en algunas ocasiones por proyectos que van surgiendo, no siempre, pero sí que van surgiendo a lo largo del año una serie de proyectos, pues que es el alma, ¿no? Es el alma y es el motor que va motivando a los niños para que vayan aprendiendo. Entonces ¿cómo enseño yo a leer y a escribir? Pues cada año de una manera distinta, es lo que vaya surgiendo. Que estamos con el proyecto del espacio, bueno pues a lo mejor son unos extraterrestres que nos van a ir presentando las letras, nos van a ir enseñando distintos medios de comunicación, y así a lo mejor han ido aprendiendo a leer. Otro año, pues tuve el proyecto del kiosco, a través del kiosco aprendimos a leer, con la prensa diaria, con revistas, con sopas de letras. Entonces cada año es distinto ¿por qué? Porque estamos abiertos a los intereses y a las necesidades en cada caso del grupo clase en el que tú estás. Entonces la metodología tiene que ir acompañada, va acompañando, pero ¿cómo es? Pues es un enfoque constructivista en todos los momentos, porque es el alumno quien va construyendo junto con el profesor su propio aprendizaje y ahí es muy importante la calma, el respeto, porque si no tenemos calma y no tenemos paciencia, no seríamos capaces de respetar los distintos aprendizajes que cada uno lleva a cabo. (C3P1 Profesora)

Pero esta forma de trabajar trasciende a otras prácticas que hacen visible esta forma de entender la educación. En la metodología del centro, hablando desde Infantil a Primaria,



lo que destaca sobre todo es que creen en un sistema de evaluación continua y no basada exclusivamente, ni siquiera principalmente, en la evaluación escrita o exámenes, de hecho, no tienen exámenes como tales hasta sexto. Utilizan los informes abiertos, piensan que en esta etapa este tipo de informe resulta cálido, permite transmitir mejor los aspectos más afectivos y centrarse en las peculiaridades de cada niño. Pero suele suponer más de un fin de semana de “deberes” para los profesionales.

Sí, tenemos como algo quizá que yo no he visto en ningún otro cole, los informes nuestros en infantil son abiertos ¿qué significa? Que no tenemos unos ítems, no tenemos “lenguajes: comunicación y representación. Reconoce y reproduce las letras del alfabeto” no, lo redactamos, o sea cogemos las tres áreas de referencia, pero en cada área redactamos, ¿no? Decimos “pues fulanito se siente a gusto en la asamblea, es capaz de expresar sus vivencias, respeta el turno de palabra o le cuesta...” pensamos que los ítems son muy limitados y que además ni siquiera responden a la realidad, porque cómo se puede decir de un niño de tres a seis años que nunca o que siempre es respetuoso con los demás, si no lo podemos decir ni de un adulto, ¿no? Es que.... Y en primaria no ponemos nota numérica hasta que nos obligan, quiero decir, es obligatorio y prescriptivo que al final de cada que el curso se dé una nota numérica por ley con los ítems de sobresaliente, notable, bien; pero el resto del curso no hacemos nota numérica y nos atenemos al “progresa adecuadamente”, “necesita mejorar” porque no queremos...consideramos que la nota numérica es como los deberes, o sea que no solamente no es necesaria ni responde a la realidad, sino que perjudica y sobre todo cuando está basada en un examen que consiste en evaluar únicamente la capacidad que tiene el niño de memorizar y poner por escrito determinados contenidos, sólo eso, nada más. (C3P2 Profesora)

El desarrollo de la responsabilidad y la autonomía de los alumnos parte tanto desde el plan de trabajo de los alumnos en el aula hasta el modo en el acceden a las aulas ya que no forman en filas de manera que es una forma de incorporarse al aula de manera cotidiana en la que los alumnos no entran ni salen al oír el timbre. Se les considera responsables de llegar a tiempo y de entrar con tranquilidad a las clases.

Otro rasgo nuestro metodológico es que todos nos responsabilizamos de todos los niños. El tutor no es el único.... aunque sea la figura de referencia y de apego para el grupo de chavales, todos participamos en la formación y hacemos agrupaciones flexibles. Hay materias como la educación artística que se da mezclando edades, y en infantil también, o sea desde tres años hasta sexto. (C3P2 Profesora)

Los conflictos en la vida cotidiana de los niños es un tema muy importante que se trata mucho en este centro. Tanto el equipo de infantil como todo el claustro del colegio trabajan estas problemáticas concediendo autonomía a los niños y enseñándoles

estrategias para resolver sus problemas de una forma asertiva y siempre a través del diálogo y la palabra.

Nosotros intentamos que los niños allí sean autónomos, y damos muchísima importancia aprender a convivir, de hecho, es un aspecto en el que damos todo el tiempo que sea necesario, ¿no? ... lo consideramos tan importante como las materias, digamos más académicas ¿cómo lo hacemos? Bueno pues desde infantil tenemos una asamblea que se llama la asamblea de conflictos, la solemos hacer después del recreo, todos los días y en ella los niños traen a clase los problemas que no hemos podido resolver en el patio, ¿no? Ellos tienen varias consignas que es, primero: aprendo a defenderme de forma asertiva y sin recurrir al adulto, defendiéndome con la palabra, la expresión y compartiendo cómo me siento. Eso incluso lo ensayamos en clase, ¿no? Tengo que mirar a los ojos a la persona que me ha agredido, me ha molestado o con la que no estoy de acuerdo, tengo que expresar “no me gusta lo que has hecho” y además con esto ensayamos el tono de voz, tengo que mirar a la cara del que me ha agredido, tengo que expresar mi enfado, tengo que expresar cómo me siento, pero no lo puedo hacer agrediendo, ¿no? Si la persona no responde y continúa la conducta que me está molestando, que me está haciendo daño, que está haciendo que me sienta mal, recurro a un adulto. ¿qué es lo que pasa cuando todo eso no funciona? Lo lleva a la Asamblea de conflictos. Entonces ahí intentamos provocar un diálogo entre el que se ha sentido agredido y el agresor, y te hablo de agresión no sólo física sino cualquiera, y entonces el agredido expresa como se ha sentido, el agresor tiene oportunidad de expresar que le ha pasado, cómo se ha sentido él y buscamos una manera de compensar al agredido, de que el agresor se exprese y de que ese conflicto se solucione mediante la palabra. (C3P2 Profesora)

Los alumnos en primaria tienen todos unos buzones en el que van escribiendo tanto quejas como felicitaciones de conflictos o de actitudes que no se han podido solucionar en la vida cotidiana. Se mantiene la estrategia de primero me expreso con la palabra, luego busco al adulto.

Y en primaria todos los lunes a primera hora todos los cursos tienen una asamblea también que puede durar una o dos horas o lo que haga falta, en la que el buzón se vacía y se trabajan todos los conflictos que han surgido semanales. Por supuesto si hay un conflicto importante, pues se interrumpe lo que se esté haciendo, ya sea martes, miércoles, jueves, se lleva al aula y eso se trabaja. Si en el conflicto ha participado una persona de otra clase, se la va a buscar y tal. Si en el conflicto está implicado un el profesor se le lleva a la Asamblea y el profe tiene que explicarse igual que se ha explicado cualquier niño. (C3P2 Profesora)

Esto supone según los profesores de este centro que, a los alumnos, primero, les hacen ver que tú por ser adulto y ser profesor no tienes una autoridad incuestionable, que puedes aprender mucho de tus alumnos, que están todos en el mismo barco y por ello

los alumnos además respetan muchísimo más al profesor; y, además, consiguen que las normas, al ser consensuadas, se cumplan mucho mejor porque no son impuestas desde fuera, sino que salen de dentro, del acuerdo.

Hablando de metodología, creen que el aprendizaje, fundamental por supuesto, el 99% se da en la escuela, por lo tanto, no son partidarios de los deberes extraescolares, únicamente los niños en ciertas investigaciones y proyectos pueden pedir a las familias que les ayuden a investigar algunas cosas.

Pensamos que los deberes como tales, no sólo no son necesarios, sino que son perjudiciales y que además no ayudan al niño a estar ni mejor formado, ni hay una diferencia fundamental con los centros que sí que los llevan a cabo y que además son discriminatorios, puesto que no todas las familias están igualmente preparadas para apoyar a un niño". (C3P2 Profesora)

No los aturullan con deberes, sino que usan un método que se basa en la investigación por parte de los niños. (C3GP1 Grupo de padres y madres)

#### **7.1.6. Te invito a mi clase ¿te vienes?**

Al adentrarnos en el pasillo del edificio de Infantil y Primaria nos encontramos de pronto con un gran carnaval. Es el proyecto en el que están trabajando. Me cuenta una profesora que el carnaval de este año ha sido sobre el camino, inspirado en la historia del Mago de Oz, sí un camino por el que todos van, pero cada cual eligiendo quien es, así cada clase había elegido un cuento que lo representaba e iban vestidos de sus personajes; así todos iban por el mismo camino, pero cada cual a su manera. Todo culmina escribiendo en la pizarra la palabra carnaval entre varios niños y después toca rincones, también con el carnaval como hilo conductor. Este es otro ejemplo de atención, contemplación, admiración, reconocimiento, inclusión de la diversidad.

El ambiente es bullicioso, sorprende un primer momento la ausencia del orden silencioso que nos han hecho creer esencial para dar clase. Por el contrario, vemos como los alumnos hablan entre ellos, se levantan para ir al baño o beber agua sin pedir permiso, pero con otro orden, entendido, consensuado en cada Asamblea nos contarán más tarde.

¿El día a día? Pues con mucha chispa, con mucha magia, no sé...disfrutando de todos los momentos. Empezamos el día con una asamblea en el que todos nos saludamos, en el que preguntamos qué niños faltan, qué les ocurre, si están malitos, demás. Después vemos el tiempo que hace y después nos organizamos. Un reparto de tareas, porque la clase es de todos, hay muchas actividades que hacer y como grupo clase todos tenemos una responsabilidad. Entonces, haciendo un reparto de cargos y de tareas, se les va dando a los niños autonomía e independencia para

que ellos la vayan desarrollando. Entonces por parejas, que estoy en tres añitos y ellos ya han ido voluntariamente eligiendo con quién quieren realizar el cargo o el encargado, pues van, mirando el tiempo, repartiendo la fruta o la galleta. Van repartiendo las tarjetas el día que toca biblioteca o encargados de limpieza de mesas o los que supervisan que juguete se ha quedado en el aula, se ha quedado sin recoger [...] todos los encargos los hacemos entre todos. Y luego ya funcionamos por rincones, según intereses y según el proyecto, intentando que en uno de los rincones pues se vayan haciendo las actividades que queremos hacer del proyecto. Luego por la tarde, se echan la siesta, contamos un cuento, hacemos un resumen de toda la jornada, de lo que hemos hecho, cómo lo valoramos, cómo nos hemos sentido, si hemos disfrutado y demás y luego ya entran los papás a recogerles. Entonces siempre intento que se vayan contentos y que manifiesten, bueno, pues toda la vivencia del día. Entonces entran los papás en el aula, cantamos una canción o cada día uno sale, últimamente, como ya son más mayores, estamos en el segundo trimestre, salen delante y es una exposición hacia las familias, bueno pues ya soy mayor y ya pues voy venciendo un poquito el miedo y soy capaz de, entonces algunas de las canciones que hemos aprendido, adivinanzas, retahílas o lo que se haya trabajado, pues se lo ponemos a las familias. O a lo mejor simplemente entran las familias y ese día apago la luz y pongo la música y se van con las familias dándoles un abrazo, porque creo que la parte emocional es muy importante. (C3P1 Profesora)

En la clase de infantil, con los 25 leones, está su profesora. Pero no es ella la que habla, sino una niña, contando a sus compañeros el plan de trabajo para el día por medio de pictogramas: Asamblea-Rincones-Hacer pis-Fruta-Lavarse las manos-Ir al patio-Teatro-Comer-Música-taza y toalla-A casa.

Tienen cada uno un encargo, por parejas, tiene un encargo que puede ser limpiar las mesas, el tiempo, el día de la semana, pasar lista, tocar la campanilla para recoger los materiales, repartir cosas, los encargos fuera del aula, repartir los cuentos, limpiar los pinceles. Bueno intentamos... todos tienen un encargo y en primaria también es así, ¿no? Esos encargos van rotando de manera que cada niño es responsable de la marcha del aula en determinados encargos. Repartir la fruta o la galleta. (C3P2 Profesora)

Después, niños y niñas sentados en corro van recordando cómo va el proyecto. Este proceso construido entre todos, sin que la profesora apenas intervenga.

Entonces después de esa primera media hora de encargos, tenemos otra de plantear el proyecto o el trabajo del aula que vamos a hacer ese día y luego vamos a rincones. (C3P2 Profesora)

En infantil, bueno pues nosotros tenemos una metodología de rincones y proyectos. Entonces tenemos todos los días una asamblea a primera hora en la que hacemos las rutinas del aula que es ver cuántos amigos hemos llegado, el tiempo que hace, la fecha y el plan de trabajo. El plan de trabajo también es propio del centro

hasta sexto de primaria y es un poco ver qué vamos a hacer durante el día en Infantil. En primaria empieza el primer ciclo cada semana y ya en sexto, el tercer ciclo, que ya es que el chaval se organiza el trabajo cada quincena ¿vale? En infantil lo hacemos mediante pictogramas. (C3P1 Profesora)

La clase se revoluciona, pero dentro de un orden. Hay diversos rincones: rincón de plástica, de construcciones, de juego simbólico y de lógica matemática y lenguaje. Mientras unos niños pintan, otros juegan con los clips dentro de una maqueta construida por ellos mismos, otros han sacado disfraces (cosidos por una abuela) y otros resuelven puzzles cada vez más complejos. Quien quiere cambiar de rincón puede hacerlo si hay sitio libre. Para ello, hay cuatro murales en los que cada uno pega su foto con velcro para indicar en qué rincón está. La condición es que antes de mudarse, debe dejar las cosas recogidas.

Los rincones son cuatro zonas, juego simbólico, matemático y lingüístico, plástica, o expresión creativa y construcciones, bloques de construcciones o psicomotricidad gruesa. Los niños se reparten por rincones de forma libre, el único...digamos la única restricción es el espacio, con lo cual ellos van con su foto rincón, la ponen en el rincón que juegan, si ven que ya está ocupado ese rincón porque no pueden poner su foto, van a otro rincón y si me quiero cambiar de rincón tengo que ir a uno donde yo pueda ir por espacio, pero no se lo ponemos, no decimos “tú tienes que ir a este, y tal”. En esos rincones bueno el profe acompaña. (C3P2 Profesora)

El referente no es el libro de texto y sino materiales específicos u otro tipo de materiales disponibles para que el alumno pueda trabajar. Sin duda es un procedimiento que se ajusta de manera más significativa a los ritmos de cada niño y un ejercicio claro de personalización e individualización de los procesos de aprendizaje. En este contexto tanto los apoyos de personal especializado como las adaptaciones curriculares son menos significativas porque se sigue un proceso más general de adaptación del currículo.

Tenemos un proyecto en infantil que se llama “Pasar un día en el cole” en el que los papás pueden venir a pasar un día con nosotros, ver como trabajamos y participar en la vida del aula como uno más y bueno pues no tenemos una metodología, como te he dicho, no tenemos método editado, los proyectos los elaboramos nosotros atendiendo al grupo. En nuestras programaciones tenemos siempre las actividades programadas y luego otra columna con las actividades llevadas a cabo, porque los críos pueden elegir o pueden marcarte un poco el ritmo, que lo que te decía al principio, ¿no? Intentar que sean ellos los que nos marcan el camino a seguir. (C3P2 Profesora)

Los proyectos a veces son de nivel y otras de aula y duran mientras conserven el interés. En ocasiones es el profesor quien propone, pero no siempre.

### 7.1.7. Viviendo la diferencia

Aunque parezca anecdótico, el hecho de situarse en el Barrio de Vallecas, un barrio de población mayoritariamente obrera, hace que su vocación de escuela pública y de atender a la diversidad sea una prioridad.

A ver, nosotros tenemos un número de niños integración muchísimo más alto que el de otros centros, llegamos este año a casi los cuarenta y...cerca de los cincuenta niños de integración, eso además de tener una población, como he dicho, muy diversa. Y considero diversa no sólo hablándote de alumnos de etnia gitana sino de clase media o tal, o sea yo creo que la diversidad está en todo. (C3P2 Profesora)

Una de las prioridades del centro, sentida por los profesores y valorada, por los alumnos, es que el aspecto social, o como ellos dicen “humano” es lo más importante. Quizá una de las primeras afirmaciones es que la principal preocupación del centro es atender esa diversidad y cualquier acción que se realiza en él tiene como prioridad entender a aquellos que tienen mayor necesidad. Para ello se viven dichas necesidades con un sentimiento de corresponsabilidad de todo lo que ocurre en el colegio.

Para realizar la atención a la diversidad existe un Equipo de Apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales de carácter interno formado por un Especialista en Audición y Lenguaje (AL), Terapeuta Profesional (TP), Jefas de Nivel, Profesores/as tutores y Orientadora. También cuentan con el apoyo externo del Centro de Orientación escolar dependiente de la Administración, cuyo vínculo o nexo es la Orientadora interina que atiende dos días a la semana.

Tiene su acompañamiento de apoyos, que entran al aula los apoyos, no se quedan fuera, apoyos, PT, compensatoria o apoyo de otros profesores de otras aulas. Y el acompañamiento de nivel. (C3DI Directora)

¿Cómo lo trabajamos? Bueno enfocando el apoyo o la atención a la diversidad desde ese trabajo en grupo que te he descrito antes. Aquí el profesional de pedagogía terapéutica no llega a tu clase y se lleva a los dos niños diagnosticados, sino que entra en el aula y trabaja con todos y todas. (C3P2 Profesora)

Si alguna vez se tiene que llevar algún niño la profesional de Pedagogía Terapéutica, hay un día a la semana que trabaja con ellos fuera del aula, se hace con otro grupo de niños y niñas de escolarización ordinaria.

O sea, nunca se hace una separación, a no ser en Logopedia, porque para trabajar la r doble no se puede trabajar con un espejo en el aula. Eso es una de las cosas fundamentales que hacen y otra es que, utilizando el plan de trabajo, el enfoque constructivista y la metodología no directiva, es fácil atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de los chavales. (C3P2 Profesora)

A un niño que tenga una adaptación curricular significativa, puede programarse su quincena con el plan de trabajo planteándose sus objetivos, desde su programación. Si tuviera el único libro de texto estándar para toda la clase, la diferencia sería mucho más patente, en este caso no. Y al hacer agrupaciones flexibles que no se hacen por capacidades, sino por los contenidos que se van a trabajar, se puede atender mejor esa diversidad.

Te subrayo sobretodo lo de las agrupaciones flexibles, porque en otros centros si se está haciendo atendiendo a sus capacidades y eso nosotros no lo vemos adecuado, ¿no? Porque no hace más que subrayar la diversidad y no favorecer la integración. Aquí se hace una agrupación flexible, pues atendiendo a “venga, vamos a trabajar las mates, y entonces vamos a hacer grupitos de doce o de..., pero en esos doce hay niños de todas las capacidades. (C3P2 Profesora)

Otro elemento importante es que se respira respeto a los niños, amor, se les mira y escucha, las decisiones que toman en sus asambleas de aula, son llevadas luego por sus delegados a las asambleas de centro y ellos saben que tendrán repercusiones reales. Los conflictos se resuelven en asamblea, los niños y niñas desde que saben escribir depositan su problema, su conflicto con un amigo, su propuesta en el buzón de la asamblea y una vez a la semana esos mensajes se leen, son escuchados por el grupo y resueltos entre todos. Escuchar, escuchas con el corazón, escuchar mucho rato, tener paciencia para que sean ellos mismos los que encuentren la respuesta, esto es educar desde la democracia, para la democracia, para la autonomía, para la crítica constructiva, para la acción.

Es todo como una novedad y un reto el decir, ¿qué me depara el día? ¿qué me pueden traer? O a lo mejor vengo hacia el colegio, como me ocurrió al principio de curso, que se cruzó un caracol en mi camino, pues traje el caracol y a partir de ahí surgió un proyecto y los niños pues lo acompañaron, pero es que es así. Entonces la motivación es esa, ¿no? Es el contacto humano y el saber que estás con personas y con personas que se están formando, muy pequeñitas, que estás inculcando sus hábitos, sus valores y eso me parece maravilloso. (C3PI Profesora)

Finalizamos con una visión de la escuela entusiasta y optimista en la que se cree. La dirección y sus miembros adoptan esta forma de contemplar la escuela como una filosofía pedagógica, más aún como una filosofía de vida. Son capaces de transmitir esta utopía de manera que comunican un entusiasmo y fe en sus prácticas educativas como elemento transformador de la sociedad.

Ah me gusta, me gusta pues casi todo, o sea, ese entusiasmo que se contagia con los niños, ese feedback de lo que ellos te dan, de lo que tu recibes, de lo que tú aportas, de lo que ellos te aportan. Luego la otra parte de las familias, pues que a veces es duro, pero en otras ocasiones cuando tu enganchas con las familias es muy



gratificante también, ¿no? Bueno pues eso, tu labor diaria, pues ese reconocimiento por parte de la familia o simplemente cuando los niños te abrazan, te lo dicen, pues ese manifiesto es lo que te hace seguir hacia delante, pero sobre todo lo que más me gusta es el contacto humano y el saber que cada día que me levanto por la mañana no voy a hacer lo mismo. (C3PI Profesora)

¿Cuál es la parte gratificante? Que yo realmente me siento parte de algo, creo que los compañeros que estamos aquí más tiempo nos sentimos parte de algo, yo no creo que exagere si te digo que somos como, en muchos aspectos, pues como una gran familia. Sentimos a los niños como nuestros, al proyecto como nuestro, y somos capaces, desde ahí, de acoger a las personas nuevas que llegan cada año, porque esto es un colegio público y bueno, aunque cada vez vamos consiguiendo una plantilla más estable, pues tenemos ciertos puestos que se cubren con interinos y personas nuevas y de ayudarle lo suficiente. También te digo que este cole no tiene medias tintas, aquí la gente que llega o adora al proyecto o sale quemadísima y odiándolo, ¿eh? O sea, no es un proyecto fácil para muchas personas, y para otras pues, les entusiasma. (C3P2 Profesor)

A modo de conclusión, podemos decir que el CEIP Poesía es un centro considerado como abierto y libre en su participación, atendiendo a la metodología expuesta por los informadores y entrevistados. Se basa en un sistema de evaluación continua que intenta no condicionar a los niños a través de notas numéricas hasta que es obligatorio por ley. Además del currículum que se tiene que cumplir por ley, plantea el fomento de la creatividad, autonomía e imaginación de los niños a través de la docencia vivenciada, construyendo el aprendizaje entre profesores y alumnos. Destaca por la inclusión de agentes y roles distintos al de profesor-alumno, fomentando la participación y el involucrarse a padres, asociaciones de barrio y la participación de profesores en roles diferentes al de su posición. Este hecho puede relacionarse, aunque a modo de hipótesis, con una cultura de barrio más colaborativa. Es decir, el propio ambiente y cultura tradicional del barrio fomenta que sean participantes activos todos los agentes de esa cultura de barrio. De esta forma, la metodología docente se enriquece en gran medida de este ambiente participativo para mejorar la docencia.

## **7.2. CEIP Aventura. ¿Podemos investigar?**

El centro Aventura está situado en la Zona Noreste de Madrid capital, en un campus universitario que le confiere parte de su idiosincrasia. El centro tiene 38 años de antigüedad y sus aulas de infantil y primaria asisten 454 estudiantes en 18 grupos y con 28 profesores. Un alto porcentaje de las familias pertenecen a clase media alta, aunque existe gran heterogeneidad en cuanto a procedencia y expectativas de las familias.



Esta declaración de intenciones es lo primero que uno ve cuando accede al colegio Aventura y que ya nos dice mucho de su carácter. En su elaboración se ha implicado toda su comunidad educativa.

UN COLEGIO para los que están a favor, para los que están en contra, para los mayores, para los pequeños, para la libertad, para la convivencia, para los maestros vocacionales, para los padres entregados, para los genios, para los que se dejan, para la paz, para la vida, para el juego, para la amistad, para la integración, para los que les cuesta, para la gente marchosa, para los alumnos exigentes, para los rápidos, para los lentos, para los que celebran las fiestas, para los que abren las aulas, para los que motivan, para los fuertes, para los débiles, para los que protestan, para los que callan, para los de aquí, para los de allí, para los de prácticas, para los que hablan, para los que escuchan, para los que comparten, para los que no dan golpe, para los artistas, para los deportistas, para los músicos, para los matemáticos, para los padres colaboradores, para los abuelos colaboradores, para los que ganan, para los que pierden, para los que se esfuerzan, para los que no, para los que lloran, para los que ríen, para los que llegan, para los que se van, para... PARA TODOS.<sup>4</sup>

En este colegio las puertas están abiertas, pero de verdad; es decir, hacen objeto de estudio lo que tienen alrededor y también salen y muestran lo que tienen. Es un centro que quiere que el niño sea el protagonista de su educación y basa toda su metodología en el constructivismo, el niño es quien construye su proceso o su aprendizaje y el maestro es el que le facilita los caminos, le abre puertas y monta una metodología estimulante, participativa, activa, globalizadora, interdisciplinaria para que eso sea posible. Y parte siempre de los conocimientos previos que tienen los niños, los intereses y también de aquello que quieren conseguir, incluso se planifica con ellos que recursos y que fuentes van a utilizar.

Es un colegio que en sus valores por supuesto, está el respeto, la tolerancia, y la solidaridad, yo subrayaría como fundamentales.  
(IC2JE Directora)

Eso es lo yo creo que es lo que hay que buscar... Personas y tratar de crear personas que quieran mejorar el mundo en el que viven a todos los niveles, y no voy a dejar de intentar mantener esa... ese carro, porque me parezca imposible, o utópico o excesivamente pretencioso. Si ya no sé hacerlo de otra manera, o sea, llevo tanto tiempo intentando hacer que los niños piensen, que los niños entiendan el lenguaje en las segundas intenciones, que jueguen con la ironía, que estén atentos a lo que le ocurre al otro en el frente,

---

<sup>4</sup> Mayúsculas en el original

que cuiden la naturaleza que les rodea al nivel más primario, más básico, o sea, ha llegado un momento en el que me lo he creído tanto, que ya no sé salir de eso. (C2P2 Profesor)

### 7.2.1. Despegando

Este centro partió de una convocatoria de la UNESCO para crear centros educativos en los campus universitarios a la que se llegó tarde en plazos pero que quedó como germen y que posteriormente se propuso al MEC. La universidad cedió los terrenos y el Ministerio construyó el colegio. Al principio se construyó un solo edificio porque se pensaba que iba a ser un colegio muy chiquitito, lo que ocurrió fue que creció y ahora es un colegio con cuatro edificios, tres aularios y un edificio destinado a la administración.

En sus 38 ha pasado por varias fases que han ido configurando lo que es en este momento. En sus primeros años fue un Centro de Promoción Educativa donde los maestros eran seleccionados por una comisión. El claustro tenía unos planteamientos pedagógicos similares y la metodología era más o menos común sin necesidad de demasiados consensos.

Me llamaron de los tres colegios, para que veas como estaba la situación laboral entonces, no, y pude elegir el Colegio Siglo XXI de Moratalaz, que era una cooperativa de padres y profesores, tuve una suerte grande, porque era un colegio muy progresista, trabajaban sin libros de texto, tenían una cooperativa de material, es decir, bueno, de hecho, la persona que fundó ese colegio fue el director del C2 y yo creo que este es una copia de aquel. (C2JE Directora)

Los maestros del colegio participaron en la reforma educativa y en la redacción de la LOGSE, algunos directamente y otros colaborando sin dejar la escuela.

Sí, si yo de hecho hice las prácticas aquí, o sea mi primera, con L. V., mi primer contacto con este colegio fueron las prácticas que las hice en el 83 y me gustó y me gustó no sólo el sistema, sino que a mí también me gustó mucho el ambiente, el clima de trabajo que había, porque yo creo que había un colectivo muy grande de gente con inquietudes sociopolíticas de cambiar al principio de los 80, pues era un proyecto de sociedad el que estaba naciendo en la mente de mucha gente y este colegio, y yo creo que había un grupo importante de personas con mayor o menor vinculación con organizaciones políticas, que sí que tenían en mente esa idea de transformar la sociedad y utilizar la educación como una de las palancas para ello. (C2P2 Profesor)

En esta época hubo una desbandada de profesionales y se sustituyeron por maestros interinos que no necesariamente coincidían con los primitivos planteamientos. Para facilitar la incorporación de esos maestros se redactó el Proyecto Educativo, que publicó el MEC como un modelo a seguir por la participación activa de todos los sectores de la comunidad educativa en su elaboración. En el Proyecto Educativo y los

Proyectos Curriculares de Educación Infantil y Primaria se explicitaron los planteamientos educativos y metodológicos que no se habían plasmado hasta ese momento.

Ha cambiado mucho, ha habido además distintas épocas. Es complicado mantener un centro con un proyecto diferente, vamos a decir así, con un sistema de trabajo alternativo entre comillas, no alternativo en cuanto al hípster, ni perroflauta, ni cosas de este tipo, sino en un sistema que no se base en un libro de trabajo al uso como herramienta básica, es difícil por mantener cohesión y mantener coherencia de abajo a arriba, es muy difícil. (C2P2 Profesor)

A partir de 1992 la incorporación de maestros definitivos se hace por medio del concurso general de traslados y con el ánimo de poner en común cuestiones educativas de todo tipo, pero sobre todo metodológicas, se crearon grupos de trabajo de los que surgieron dos documentos básicos: “*Una trilogía relacionada: metodología activa, autonomía e integración*” (con la colaboración del Centro de Desarrollo Curricular), y en 2005, “*Proyectos de trabajo y metodología activa*”.

Actualmente, es un equipo en permanente formación, fundamental para seguir en los retos que se les van planteando en el día a día y las cambiantes necesidades de su alumnado.

La formación es fundamental porque cada día vamos percibiendo como importantes, problemas que antes o no aparecían tanto o no les damos tanta importancia. Las emociones ahora que es una de las cosas que hay, las relaciones sociales, el idioma, etcétera etc. O sea, hay una serie de aspectos en los que siempre van apareciendo cosas nuevas y después los intereses de las personas, también a veces cambian.....O sea, que, si la oferta es constante, si la oferta es medianamente buena y accesible los maestros nos vamos a formar y no te puedes quedar atrás porque aparecen metodologías nuevas o enfoques diferentes que te plantean la realidad desde otra perspectiva. (C2P2 Profesor)

La ubicación en el Campus de la Universidad alejado de núcleos urbanos, determina el tipo de alumnos de nivel socio-cultural alto, y un tipo de familias que se implican con el centro y su línea educativa. Las palabras de una de sus profesoras y de la directora nos muestran cómo se desarrolla.

Hombre es un entorno yo creo que privilegiado, porque tenemos unas familias con una formación cultural altísima, y entonces bueno, eso pues eso yo creo que se nota. (C2P1 Profesora).

¿Crees que eso hace especial al centro? (Entrevistadora).

Yo creo que lo hace característico, sí, diferente, no creo que mejor ni peor, no. No creo que eso... (C2P1 Profesora).

¿Simplemente diferente? (Entrevistadora)

Claro, distinto, el trato es distinto. Los niños...A mí al principio cuando vine me sorprendía, me sorprendía cosas que me contaban, que sabían y que yo pues decía “esto no es de un niño de 5 años, ¿no?” yo llegué aquí justo a una clase de 5 y me empezaban a hablar de minerales y de unas cosas que yo decía “bueno, pero de qué me hablan estos niños”. Me sorprendía, pero vamos, tampoco es que me parece que sea mejor, es distinto y hay que saber que se cuenta con eso, ¿no?, pero vamos con la etapa que trabajamos tampoco es tan relevante. (C2P1 Profesora)

Eso es muy importante, o sea, claro, es casi un factor decisivo, no sé cómo decirte, en otros contextos más desfavorecidos, la escuela a lo mejor tiene un papel más determinante. En nuestro caso yo creo que el medio familiar influye muchísimo. (C2JE Directora)

El entorno humano, social y sobre todo físico han marcado la vida del CEIP Aventura y que ha ido cambiando a la par que aparecían los nuevos barrios de la zona norte de Madrid.

Si bueno, va cambiando, porque bueno ahora han aparecido nuevos barrios con matrimonios muy jóvenes, Montecarmelo, Tres Olivos, las Tablas, entonces tenemos mucha población a parte de las personas que trabajan en el campus, tanto profesores de la Universidad A., como profesores del Centro Superior de Investigaciones Científicas; pero también tenemos población de estos barrios periféricos que pertenecen algunos al distrito de Fuencarral y les corresponde este colegio. Lo que sí puedo decirte Rocío, es que la situación socio-económica y cultural es media-alta. Son padres la mayoría de ellos con carrera universitaria, preocupados por la educación de sus hijos y muy implicados en la escuela. (C2DI Directora)

Es un cole que se busca que se elige por parte de las familias que llevan a sus hijos convencidos de su decisión de llevarlos a este centro.

Sí, con compañeros de la universidad y de mi facultad, pues casi todo el mundo los había traído aquí [...]. En general todos estaban muy contentos. Y los resultados eran que conocía a hijos de compañeros míos que eran excelentes estudiantes y que habían venido de aquí, con lo cual también me estaba dando buenas expectativas. (C2GP3 Grupo de padres y madres)

Y en el que se repiten experiencias de vida, ya que hay padres que fueron alumnos, estudiaron en el centro y traen aquí a sus hijos, convencidos de la singularidad y beneficios del proyecto del CEIP Aventura.

La referencia que tengo es que mi mujer estudió aquí cuando era pequeña, entonces sabíamos cómo funcionaba, comprobamos que venía funcionando más o menos igual el colegio, entonces es lo que queríamos. [Ella] estaba muy contenta, muy contenta, bueno pues por todas las cosas que supongo que comentaremos ahora de

aprendizaje cooperativo, proyectos, etc. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

### **7.2.2. Educar sin libros, otra forma de enseñar es posible**

El CEIP Aventura es uno de los pioneros en recurrir a los métodos más innovadores, en este caso la metodología de proyectos. A grandes rasgos, los centros que siguen la filosofía del método educativo por proyectos tienen los mismos contenidos curriculares que en el resto, pero los estudiantes no tienen un libro para cada materia, sino que son los maestros los que elaboran los materiales, adaptándolos al grupo de alumnos, y marcando los ritmos de trabajo o reduciendo las actividades según los intereses y las necesidades del niño, protagonista absoluto de su aprendizaje.

El objetivo de trabajar por proyectos es conseguir que el alumno vea cómo su aprendizaje tiene un por qué en la vida real de esta manera se hará mucho más fácil que retenga esos conocimientos. Esta interesante forma de trabajo ha planteado en el claustro problemas reales a lo largo del tiempo como nos comenta un profesor.

Ha cambiado mucho, ha habido además distintas épocas. Es complicado mantener un centro con un proyecto diferente, vamos a decir así, con un sistema de trabajo alternativo entre comillas, ..., sino en un sistema que no se base en un libro de trabajo al uso como herramienta básica, es difícil por mantener cohesión y mantener coherencia de abajo a arriba, es muy difícil. (C2P2 Profesor)

Desde que se fundó en 1977 han funcionado sin libros de texto, con lo que ellos llaman “Planes de Trabajo”. Para ello, los profesores buscan los materiales adecuados para cada tema. Las clases tienen rincones de consulta y bibliotecas bajo la responsabilidad de los alumnos supervisados por el profesor.

Llegamos al tema nuevo decimos: “ay es que ahora ya no me gusta así, porque es que ahora.... Total, que al final volvemos a hacerlo todo de nuevo, y todo lo que tenemos guardado vale para poco, pero bueno. Te estoy hablando de material impreso, por ejemplo, pero que, el resto de las actividades, pasa lo mismo, que una vez que nos sumergimos en un tema, pues dices: “ay y por qué no en las construs hacemos tal y hacemos cual”. Y al final, pues salen otras cosas que no había salido nunca. (C2P1 Profesora)

Los planes de trabajo parten de un esquema básico, de organizar el trabajo de un tema para conseguir una buena comprensión del mismo en los alumnos. Su preparación requiere un proceso donde una vez elegido el tema por el equipo de profesores se buscan un título sugerente con los alumnos. Como el título suele ser amplio se concreta mediante una meta de comprensión fundamentales para proponer a los niños y definir unos hilos conductores, unas metas de comprensión más amplias que los alumnos deben desarrollar.

Para la comprensión del tema elegido, no olvidemos que comprender está más en la línea del saber hacer que la del sólo saber, es necesario planificar muchas y diferentes actividades relacionadas con las metas de comprensión y los hilos conductores para ofrecer a todos los niños la posibilidad de expresar lo aprendido y aplicarlo. Trabajar por proyectos en infantil conlleva tener una actitud diferente en el aula por parte de los profesores. Se requiere una escucha atenta de los intereses e inquietudes de los niños, de tal forma que sus preguntas y acciones se conviertan en el eje vertebrador de todo el aprendizaje, capaz de transformar cada proyecto en una experiencia única.

Desde la organización del tiempo a la organización del aula, de los espacios en infantil se hace pensando en fomentar y mejorar la autonomía de los niños y su capacidad para desenvolverse en el ámbito ordinario del cole. Para poder desenvolverse sin la presencia necesaria e imprescindible de un adulto.

Quando consigo que el grupo funcione, estén trabajando, estén cogiendo lo que necesitan y pueda ponerme en un rincón, en una esquinita por no decir rincón que genera... por ponerme...irme ahí a una ventanita y mirar y decir ¡no soy necesario en este momento en el grupo!, objetivo conseguido. Entonces esos ejes que mencionaba, son los que tenemos como base filosófica. (C2P2 Profesor)

Supone asumir la necesidad de que sean los niños quienes diseñen y desarrollen sus estrategias de aprendizaje y lleguen a sus propias conclusiones sin que la intervención del adulto les lleve a dar las soluciones a sus dudas por adelantado.

En este colegio la información puede llegar a través de diferentes lenguajes y enfoques siempre relacionados con el tema que se estudia. No solamente por los libros, que también, sino por distintos objetos, revistas, software, fotos o materiales hechos por los propios alumnos que se ponen en un rincón del aula y que pueden consultar en cualquier momento, promoviéndose con todo ello la enseñanza para la comprensión. Los niños de este centro nos lo demuestran en esta conversación.

- ¿Las pilas tienen electricidad? [..]”.

- Sí, ¿y cómo sabes tú que tienen electricidad? (Entrevistadora)

- Porque lo veo, porque mi madre un día que le puso pilas al móvil y el móvil se encendió y le dije “¿por qué el móvil se enciende con pilas? No se encienden, no se enciende con pilas, se encienden con electricidad y las pilas y le dije “¿las pilas tienen electricidad?” y ella me dijo “sí”. (C2GN Grupo de niños y niñas)

La mayor satisfacción de estos maestros es comprobar que sus alumnos comprenden, disfrutan aprendiendo y son capaces de aplicar lo aprendido en otros contextos porque para esto es la enseñanza, y sobre todo si se trabaja codo a codo con las familias. Un profesor nos lo cuenta desde su visión.

A mí no me supone ningún problema, repito, la relación con las familias, suelo llevarme bien con ellas, me presto mucho a verles en un momento en el que, a lo mejor, pues no es el horario de recibirlos estrictamente, pero si hay una necesidad y percibimos que es importante vernos, no me duelen prendas en decir “pues vente a esta ahora o pues vente este otro día”. Entonces yo creo que desde el principio se genera un nivel de relación, si tú te muestras abierto y planteándoles y haciéndoles ver que estamos todos enfocados en la misma tarea, que es educar a sus hijos. (C2P2 Profesor)

### 7.2.3. Uno, dos, tres...Proyectando

Al iniciar el trabajo sobre el proyecto, los alumnos se encuentran agrupados en equipos de dos a cinco componentes normalmente, con flexibilidad para trabajar en algunos momentos de forma individual, modificar los componentes. Todo ello para fomentar el trabajo cooperativo y para dar solución a las altas ratios en el aula.

Cada vez más implicado en fomentar el trabajo cooperativo desde el aula, porque, bueno pues las aulas están llenas, son 25 niños y atender a todos es difícil, entonces este sistema de trabajo en parejas y en pequeños grupos, hace que donde no llega el maestro estén llegando los compañeros, a parte que crea una red social de ayuda muy interesante y mejora el clima y la relación dentro del aula. (C2JE Directora)

El elemento básico en toda esta toma de decisiones y en la revisión y evaluación periódica de las mismas es la asamblea, que tiene un tiempo y un lugar fijo en la distribución temporal. Tienen claras las normas de convivencia y de trabajo y se han preparado los materiales específicos para el proyecto. Se actualiza la zona de observación-experimentación con los materiales necesarios (lupas, binoculares, termómetros, materiales específicos) según la edad. Y en el rincón de consulta se encuentran los recursos bibliográficos, las láminas, las revistas, los murales de compañeros de cursos anteriores, etc. Estos materiales son fondos del colegio, los compra la Asociación de Material, se piden en préstamo a bibliotecas o los aportan niños o maestros.

En plástica tienes que hacer un mapa, en casitas tienes que disfrazarte de piratas. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

¿Os dejan disfrazaros de piratas? (Entrevistadora)

Sí, es que estamos estudiando los Piratas del Caribe. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

Además, se utilizan las bibliotecas de consulta de aula y de lectura de ciclo y todo el material de consulta que sea necesario, aportado en muchos casos por las familias.

La otra seña de identidad es que trabajamos con biblioteca de aula y materiales variados, no usamos libros, hay libros de texto en las aulas, pero se utiliza como material de consulta, pero no solamente

los libros, también ahora es software, también laminas, los recursos que traen de fuera los expertos que muchas veces son los padres, etc. (C2JE Directora)

En el ordenador de la clase (y en los del aula de informática) se instalan programas que tengan relación con el tema del Proyecto que se está desarrollando en el aula, y que sirve a los niños como apoyo e inspiración. Así nos cuentan los niños como llevan a cabo su trabajo.

Oye y ¿cómo estudiáis a los piratas, a ver qué hacéis para estudiar los piratas? (Entrevistadora)

Explicando cosas. (C2GN Grupo de niños y niñas)

¿Y cómo las explicáis? (Entrevistadora)

Hablando. (C2GN Grupo de niños y niñas)

¿Hablando? (Entrevistadora)

No, haciendo cartulinas y pegando fotos y escribiendo. (C2GN Grupo de niños y niñas)

¿Sí? ¿Y quién trae las fotos? ¿de dónde la sacáis? (Entrevistadora)

Del ordenador. (C2GN Grupo de niños y niñas)

De una impresora. (C2GN Grupo de niños y niñas)

Yo me sé otra forma de explicarlo, coges un periódico de piratas que no te valga, recortar, lo pegas y ya está. (C2GN Grupo de niños y niñas)

A partir de ahí se prepara la “Pared de los Proyectos” referente permanente en el Proyecto que se esté realizando.

En el aula se ve que la Asamblea es necesaria para tomar decisiones, para poder entenderse mientras charlan y poder trabajar juntos. Pero también para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico del niño, y los problemas basados en la lingüística. Es decir, se parte el proyecto con el planteamiento de un problema lo más real posible, y a partir de ahí, se empieza a investigar para llegar a un producto final. Con ello se intenta conseguir que los niños sean críticos y autónomos.

Hombre sí, eso pretendemos vamos que, que la autonomía sea parte fundamental aquí en el trabajo del día a día, pero sí yo creo que hay que...que la clave está en escuchar un poquito al niño, ¿no? en que...dejarte..., que él te diga por dónde, ¿no? porque tú ,a priori, tampoco sabes por dónde va a ir, pero si tu escuchas un poco y observas por dónde va el niño, pues también puedes ayudarle desde donde esté en ese momento, colocarte ahí a ese nivel, y luego pues ya ir tirando; desde luego que tenemos nuestros objetivos también y nosotros seguimos el proyecto que tenemos de mínimos de la comunidad como todo colegio, vamos, que no nos vamos a distanciar mucho de los demás en nuestro objetivo, que es que los niños tengan ahí, sus objetivos cumplidos. Pero sí que, a lo mejor,



en vez de empezar dónde están los objetivos, pues yo creo que, por regla general, lo que procuramos es que ir a dónde está el niño y a ver, tenemos que llegar a tal otro sitio, pues vamos a ver dónde estás y desde ahí empezamos a crecer hacia donde nosotros queremos, ¿no?. (C2P1 Profesora)

#### 7.2.4. ¿Quieres conocer nuestros rincones?

La organización del aula es un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en este centro. Está pensada para colaborar y para compartir. El equipo de infantil utiliza la metodología de rincones que cambia según la edad de los niños y del estilo personal de cada profesor.

Pues...bueno yo creo que los que nos define por común a todas las aulas de infantil, y aquí se puede hablar por todos, es la metodología de rincones; que la utilizamos todos, aunque es verdad que a lo mejor la asignación de los rincones es a lo mejor distinta en tres, en cuatro, en cinco años o dependiendo de cómo lo hagamos cada compañero, pero yo creo que es lo que nos define un poquito así, porque luego, es verdad que tampoco tenemos material... materiales cerrados de libros, y también eso pues da mucha libertad, pero bueno, casi lo esencial es que, el hecho de que el niño puede explorar en distintos entornos y puede elegirlos, ¿no? puede decidir cada día a que rincón va a ir a trabajar y qué es lo que va hacer, que tarea va hacer en ese rincón. (C2P1 Profesora)

Los alumnos tienen en esta organización un papel activo y de responsabilidades individuales y colectivas. Desde la distribución espacial en equipos de trabajo, la composición de los mismos, la localización de las distintas zonas de la clase, la “construcción” del rincón de consulta, el reparto de responsabilidades (material común, rincón de la naturaleza, material informático, asistencia y puntualidad, correspondencia, rincón de consulta, rincón de noticias.) se realizan en común. Podemos verlo en esta charla mantenida entre la investigadora y los niños.

Bueno habéis dicho que en la clase tenéis rincones, entonces a ver cuéntame C2GN3 ¿cómo son los rincones? [..]. (Entrevistadora)

Hay puzles, hay casitas, hay para hacer un barco. (C2GN1 Grupo de niños y niñas)

El barco nuestro ya está hecho. (C2GN2 Grupo de niños y niñas).

Y hay ordenador. (C2GN1 Grupo de niños y niñas)

¿Si? a ver.... (Entrevistadora)

También hay plástica y oficina. (C2GN1 Grupo de niños y niñas).

A ver ¿cómo es cada rincón? (Entrevistadora)

Nuestros rincones de las clases es uno de construs, otro casita, ordenadores y plástica. (C2GN3 Grupo de niños y niñas)

Estos retos permiten a los niños aprender a vivir, aprender a ser y buscar metas, a poner los medios para conseguirlas y en última instancia aprender a autoevaluarse.

Queremos saber cómo se lleva a cabo todo esto, y como nos cuenta una de sus profesoras así discurre el día en el CEIP Aventura.

Casi directamente, cuando entran por la puerta, pues ya...cuando ya está estructurado se hace una pequeña acogida, mientras que hacen pues... colocan el material, que ellos traen de su casa, se quitan el abrigo, lo cuelgan, dejan su almuerzo preparado para luego a la hora de tomarlo, en su bandeja y tal, y empezamos con la asamblea. En la asamblea hacemos rutinas, pues del día, nos contamos, vemos los que han venido, los que no han venido, un poco de organización. Les presentamos también lo que vamos a hacer a lo largo del día para que estructuren ellos un poquito el tiempo y luego tenemos el momento de diálogo. Como somos muchos, pues últimamente nos organizamos, pues por equipos, unos hablan un día, otros hablan otro día, ¿no? digamos que para llevar un control de que todos hablen, aunque luego eso no significa que no hable otro niño que tenga otra cosa que decir importante, ¿no? ese día. Luego hacemos rincones ... entonces ellos pasan a elegir al rincón donde quieren trabajar y se ponen a trabajar en lo que hayan decidido y luego ya tenemos un momento de aseo, de almuerzo, antes de salir al patio; y después del patio puede que tengamos alguna especialidad a lo mejor, o si no puede ser el tiempo de rincones, se puede desarrollar después del patio. Un cuento, que también es sagrado todos los días, tener el momento para contar un cuento, para jugar un juego, dependiendo ¿no? Del nivel, del momento, de lo que estemos trabajando, y a veces, también hacemos actividades todos a la vez. (C2P1 Profesora)

¿Compartimos proyectos? Esto es algo muy común y real en este centro donde los profesores trabajan por niveles y ciclos, juntos compartiendo sabidurías y experiencias, haciendo un proyecto común para todo el centro.

Entre nivel siempre, siempre son compartidos. Los niveles trabajan juntos el mismo proyecto, y a veces entre todo el ciclo. Ahora mismo, por ejemplo, hay un proyecto compartido del agua de todo el ciclo, en realidad del centro entero, porque es un proyecto de los cuatro elementos. Estamos trabajando, pues infantil el agua, primer ciclo el aire, segundo ciclo de la tierra y tercer ciclo de fuego. (C2P1 Profesora)

### **7.2.5. Vamos a ser piratas y te lo contamos**

Los niños y niñas viven intensamente este proceso de investigación permanente en el que se ven inmersos a la hora de trabajar todos los proyectos propuestos. Y quien mejor que ellos para contarnos como lo ven y hacia donde les lleva su propio aprendizaje.

Bueno habéis dicho que en la clase tenéis rincones, entonces a ver cuéntame C2GN3 ¿cómo son los rincones? (Entrevistadora)

Hay puzles, hay casitas, hay para hacer un barco. (C2GN3 Grupo de niños y niñas)

Pues yo creo que entonces sois unos niños muy investigadores, porque si V. tiene un telescopio y N. os mira, así y todo, es que os dejan investigar mucho ¿os dejan investigar en la clase? (Entrevistadora)

Sí, si vamos a hacer un tesoro debajo de la arenita del patio[.]. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

¿Sí? ¿y eso por qué? (Entrevistadora)

Porque en el mapa que hemos hecho de plástica. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

¿Qué habéis hecho un mapa? (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

Nooo. (C2GN1 Grupo de niños y niñas)

Sí, de plástica. (C2GN3 Grupo de niños y niñas)

¿Vosotros habéis hecho otra cosa? Ahora me lo contáis. (Entrevistadora)

De plástica y entonces con ese mapa que hemos hecho, ahí enterramos nuestro tesoro y con el mapa que hemos hecho ya sabemos en dónde está nuestro tesoro. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

¡Ah! ¡qué interesante! y ¿vosotros C2GN4 que habéis hecho? (Entrevistadora)

Encontrar el tesoro. (C2GN4 Grupo de niños y niñas)

¿Sí? ¿pero habéis hecho mapa también o no? (Entrevistadora)

Sí, pero en toda la clase, pero yo todavía no lo he hecho, hay que hacerlo toda la clase y yo no lo he hecho. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

Bueno ¿y vosotros investigáis en vuestra clase? (Entrevistadora)

Yo sí. (C2GN1 Grupo de niños y niñas)

¿Y qué investigaciones hacéis? (Entrevistadora)

Sí, ahora estamos investigando, ahí estábamos investigando, ahí en nuestra clase sobre los piratas y estábamos contando las cosas. (C2GN3 Grupo de niños y niñas)

Bueno y a ver ¿y vuestro profe qué investiga? (Entrevistadora)

Yo investigo que ropa llevaban los piratas. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

Sí, ¿tú investigas que ropa llevaban los piratas? (Entrevistadora)

Yo investigo enfermedades de los piratas. (C2GN1 Grupo de niños y niñas)

¿Y tú qué investigas? (Entrevistadora)

El escorbuto. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

### **7.2.6. El Equipo se reúne...**

El trabajo conjunto y las reuniones del equipo del centro constituyen, una parte esencial porque es un lugar privilegiado de encuentro, convivencia, estudio e intercambio de conocimiento e ideas, donde el aprendizaje en el grupo se produce como un proceso de reflexión y acción, y que suele producir grandes satisfacciones si tienen resultados.

A mí sí que me gusta el trabajo en equipo y creo que es fundamental en esta profesión, porque nadie estamos en posesión absoluta de la verdad y creo que es bueno que haya alguien que te contrapesa, que te aporte, evidentemente nosotros aquí en el cole trabajamos ocho o nueve personas en el ciclo de infantil o diez, y hay reuniones que se hacen tediosas porque...y cualquier proceso de análisis o de elaboración de una cuestión, de un documento es más lento y más farragoso que en otros ciclos, pero en el propio debate y la propia discusión sobre esas cosas aprendes mucho y también creces como persona, entonces el trabajo en equipo lo veo muy importante. (C2P2 Profesor)

Pero también el centro también ha vivido situaciones especialmente complejas, que han supuesto un reto al equipo educativo y a su línea de trabajo. Es el caso de la inestabilidad laboral que se produjo durante un tiempo en el centro y que llevó a la inestabilidad de la plantilla, en la que la mitad eran interinos que no siempre tenían suficiente confianza o tablas. Esto provocó un choque en materia docente.

A ver...ha habido una situación muy difícil y muy prolongada en el tiempo y es que la mitad del claustro era interino y había muchísima movilidad, entonces en un centro en donde no hay libros de texto, mantener una línea pedagógica con tantísima inestabilidad ha sido muy difícil. Tampoco se acepta fácilmente por los maestros que vienen por un año, un sistema de trabajo que requiere muchísimas horas de dedicación, porque digamos que aquí el maestro a parte de su labor en el aula, hace también el trabajo de las editoriales. (C2DI Directora)

Superado este tramo de inestabilidad en el equipo la directora nos comenta que las cosas han cambiado para mejor.

Estamos viviendo ahora un momento dulce, porque ahora tenemos un 97% de la plantilla definitiva, llevamos unos poquitos años en que se mueven 4 o 5 personas y es que nos está dando la oportunidad de hacer muchas cosas en común y convencernos y trabajar realmente en equipo. (C2DI Directora)

### 7.2.7. ...Y trabaja

Este tipo de enseñanza requiere de muchísima más implicación por parte del profesor. Ayuda al maestro a reflexionar continuamente sobre su práctica, pero también le exige muchísimo más esfuerzo, porque en lugar de seguir un libro, tiene que organizar los intereses, canalizar las propuestas y estructurar todos los contenidos, realizar preguntas y ofrecer nuevos puntos de vista a los niños.

Este [centro] lo conocí a través de un compañero que tuve en Jaén, que había estado aquí de prácticas, él había estado aquí de prácticas y me dijo “A ti lo que te va a gustar es este sitio” y yo dije “ah ¿Por qué?” “no, pues porque trabajan muy bien, trabajan por proyectos, porque ya verás cómo te gusta, no sé “. Me informé y que eso era así y concursé para venirme. (C2P1 Profesora)

A cambio, el maestro no deja que el deseo de aprender, innato en los niños, se pierda, sino al contrario, se potencia y deja espacio a la genialidad y a la creatividad de cada uno. Además, de crea un clima participativo y de implicación, fomentando el respeto a la diversidad y favoreciendo la búsqueda de nuevas soluciones. Se reflexiona sobre la práctica docente en la que la constante autoevaluación es un objetivo prioritario. Y esto es lo más importante que esta metodología proporciona.

A parte de...de que como te decía antes, procuramos mucho escuchar a los niños y eso pues, sobre todo con los de 5 años, pues te lleva a encontrarte con cosas que tú ni siquiera esperas, ¿no? en el aula, que de repente ellos te piden hacer otras cosas que, desde luego tú no las habías hecho nunca, pero tampoco se te hubiera ocurrido hacerlas. (C2P1 Profesora)

Nos cuentan que la participación de los profesores es buena. Hay un clima de participación e implicación alto donde todo el equipo educativo se vuelca en un proyecto de escuela común que pueda cubrir todo el arco de necesidades de los niños.

Yo creo que vamos, es estupenda la participación, te digo que la gente, vamos a ver, eh... propones, vamos a hacer un proyecto colectivo, y es que todo el mundo se ha volcado. Eh, Haces un plan de formación, y todo el mundo se..., bueno no todo el mundo, pero un grupo importante se apunta, haces una convocatoria..., otra cosa que nos sirve muchísimo, es contarnos las experiencias que desarrollamos en clase, las experiencias y las prácticas de éxito...toda esa retroalimentación que tenemos es participación, es implicación. (C2DI Directora)

Sin embargo, hay cosas que les preocupan mucho porque tienen mucho trabajo y poco tiempo para realizar todo aquello que tienen que gestionar por de tipo de metodología que utilizan y por la cantidad de actividades que preparan y llevan a cabo.

Tenemos dificultades, vamos a ver, dificultades porque no tenemos un respiro, Rocío, es que hay que prever las fotocopias, hay que

prever los materiales. Hay que tener todo hecho en ese momento, hay que tener las adaptaciones curriculares para los niños que las necesitan, eh, hay que organizar...salimos mucho fuera, o sea, otra de las señas de identidad que antes no te he mencionado, bueno lo he mencionado en relación con la apertura al entorno, ¿no? Pero hacemos muchas salidas, hay que planificarlas, hay que organizarlas, pedir el transporte, a veces coordinarse con el comedor si hay que llevar la comida o no. Entonces yo lo que veo es que vamos siempre corriendo, a todas partes, yo desearía que la prisa no estuviera instalada en nuestra escuela porque la prisa no es buena para educar, yo creo que eso nos agota un poco a veces psicológicamente. (C2DI Directora)

Con respecto a la evaluación piensan que en esta etapa no tiene carácter de promoción ni de calificación del alumno por lo que realizan informes abiertos. Piensan que los informes tienen el riesgo de convertirse en algo que hay que "rellenar", un documento burocratizado y poco comprometido que proporcione escasa información significativa sobre los niños y su vida diaria en el centro. Piensan que los ítems son muy limitados y no responden a la realidad de niños tan pequeños. En primaria tampoco utilizan la nota numérica hasta que es obligatorio y solo al final del curso se da una nota numérica; el resto del curso se atienen al "prograsa adecuadamente", "necesita mejorar".

### **7.2.8. Dialogamos y nos respetamos**

Una de las cosas que más llama la atención de este colegio es la convivencia que hay entre los niños en el patio y el respeto que se tienen unos a otros. No hay una división de espacios física de valla por aquí y de valla allá, y sin embargo apenas hay conflictos serios entre alumnos en el patio, las peleas son contadas. Se juntan los de infantil y primaria, con el proyecto de centro de los cuatro elementos y unos se lo cuentan a otros y los otros a los unos y van a ver las exposiciones con un respeto exquisito.

(Las relaciones) En general son buenas, son muy buenas. Luego tiene sus momentos de que hoy no juega este porque no sé qué, pero luego lo resuelven enseguida. Aquí una de las cosas que funcionan muy bien es cuando tienen algún problema sin más, pues, no sé, que se han peleado con alguno, luego en la clase, por lo menos la experiencia que tengo con la mayor que ya tiene 9 años, se habla del tema, y el profesor "¿Qué ha pasado? Vamos a hablar", y "¿os parece bien? ¿No os parece bien? ¿cómo se puede solucionar?", y lo resuelven los conflictos en clase. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

Ves que efectivamente ahí hay una atención especial en respetar, en no molestar a los demás en los desplazamientos, como cuando los mayores procuran hablar en voz baja en los lugares en los que piensan que puede haber gente trabajando, o si ven que están los de tres años que echan la siesta por la tarde, pues los de primaria que lo saben, ven bajarse las persianas y dicen "chsss que se van a echar la siesta los pequeños" Entonces

buscan otro lugar o eligen actividades menos ruidosas. Este tipo de cosas son las que te hacen pensar que efectivamente se dedica un tiempo y se presta una atención a esos aspectos de relación.

Entonces será que en eso somos diferentes o que, yo creo que simplemente es por darle peso, por darle importancia del día a día en la vida cotidiana, por darle a eso peso. Yo creo que eso sí que es currículum oculto, o transversalidad o llámale X, pero es que estás tú convencido de ello para que no tengas que plantearte enseñarlo, sino que te salga y en cómo recibes por la mañana a los niños, en cómo les levantas del suelo cuando se caen, o sea, que hay una serie de cuestiones que cuando coincide muchas personas así en un centro o los que llegan nuevos ven que se funciona así y eso también les influye, pues el conjunto mejora, el conjunto se armoniza. (C2P2 Profesor)

¿Cómo se plantean y se resuelven los conflictos en las clases, en el centro? Sobre todo, a base del diálogo y la reflexión entre todos. La asamblea es el momento donde todos los problemas se tratan y donde se intenta llegar a acuerdos consensuados entre todos. Se intenta que los niños interioricen lo que ha pasado y los profesores hacen todo lo posible para mediar en las situaciones.

Hombre, yo creo que se procura siempre dialogar con ellos, ¿no? que el conflicto puede haber sido, por ejemplo, en el patio, pues luego al entrar se trae a asamblea y se dialoga con ellos.... sí que procuramos que se reflexione, ¿no? Por qué ha sucedido y qué se puede hacer para que no vuelva a suceder. (C2P1 Profesora)

Perdona, me gustaría sacar otra experiencia que he tenido con las dos niñas en infantil; y es que los profesores han estado siempre muy atentos a cómo interaccionan todos los niños entre sí, e iban, digamos, moviendo un poco las fichas, para que se nivelasen... fueron desapareciendo algunas tensiones, o sea, no simplemente están aquí dando clase, sino que está súper atentos a todo lo que ocurre entre los niños, y tratan de ir mediando. (C2GP2 Grupo de padres y madres)

### 7.2.9. Y las familias ¿qué piensan?

La acción conjunta y coordinada de la familia y la escuela permite una mayor implicación activa en los aprendizajes. Esta forma de trabajo del equipo educativo gusta a los padres en general, se les ve contentos, tranquilos y confiados con la línea del centro y de su equipo.

Si yo, me gusta vamos, que el aprendizaje no sea en la dirección profesor alumno, sino que sean un poco ellos los que construyan su aprendizaje. El trabajo en grupo es fundamental, por ejemplo, eso es algo que cuando yo estuve en la escuela lo echaba mucho de menos, y luego lo he notado mucho, además, entonces eso también es algo fundamental. (C2G1 Grupo de padres y madres)

Consideran muy positivo y estimulante para los niños el trabajo en grupo y la motivación, y en algunos casos manifiestan que se consideran impresionados por los aprendizajes de sus hijos. Una implicación activa de las familias se materializa en una mayor autoestima de los niños y mejores relaciones y actitudes más positivas de los padres hacia la escuela.

Se ve que son niños, que no es solo que aprendan contenidos, sino que están integrados en el grupo, que están aprendiendo muchas cosas, a crecer, están creciendo juntos, no es sólo la lista de contenidos que hay que aprender cada año. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

Estamos muy impresionados con lo que es capaz de hacer con cuatro años y aprender sólo con la motivación y el trabajo en grupo. Alucinante. (C2GP3 Grupo de padres y madres)

Las familias manifiestan que en este centro se hacen cosas y desarrollan inquietudes en los niños que no son habituales en otros centros. Consideran que el aprendizaje a través de la experiencia es muy positivo y que las vivencias de los niños le van a permitir una mejor formación a largo plazo.

Hay algo para mí que ha sido muy novedoso porque no lo tenía...no esperaba que fuera a ser así...Y es que tratan siempre de que aprendan través de la experiencia, entonces por ejemplo ahora están estudiando las aves rapaces y cabe la posibilidad de traer a alguien que haga un poco de cetrería y es siempre, siempre, tratan de que no solo de que aprendan y hagan un mural o que se yo, sino, si pueden verlo en vivo, mucho mejor porque van a entenderlo, van a asimilarlo mucho mejor y yo creo que esto no es lo habitual en otros centros. (C2GP2 Grupo de padres y madres)

Aunque los padres saben, que supone largas horas de dedicación para el equipo educativo preparar toda la planificación y el material que conlleva el desarrollo de esta forma de trabajo.

Luego hay otra cuestión que ya conocíamos y que hemos constatado, que los profesores se lo curran bastante en comparación con otras escuelas. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

¿En qué sentido? (Entrevistadora)

Pues que no se limitan a coger el libro de texto y soltar lo que tengan que soltar, sino que se preparan las clases, se coordinan entre ellos eh, pues bueno, se lo preparan todo mucho más y bueno, digamos que no se limitan a ser meros transmisores de información si no que, bueno, se vuelcan para que el alumno, ..., que lo construya él, de manera coordinada todos. (C2GP4 Grupo de padres y madres).

Yo creo que es mucho más cómodo llegar y seguir el libro y no tener que planificar, porque al final yo creo que es que el profesor planifica el mismo tema desde muchas vertientes, la más práctica, la



más teórica si tienen que rellenar algo, bueno nuestros hijos son muy pequeños, ¿no? pero aun así lo tratan desde muchos puntos distintos, y a lo mejor es mucho más fácil que fuera “¡jala! venga, vamos a hacer las fichas”. (C2GP3 Grupo de padres y madres)

El gran esfuerzo realizado por todo el profesorado de este centro a la hora de realizar su trabajo se valora por parte de los padres. Estos lo ven como una marca de diferencia con respecto a lo que se hace en otros colegios.

Mi hermana es profesora de un centro público de... vamos ella está muy contenta con su centro, y trabajan más de lo normal también, pero cuando le enseñó las cosas que hacen mis hijas aquí y le cuento cómo funciona el colegio, siempre dice “madre mía, alucino, lo admiro enormemente y reconozco que me costaría mucho trasladarme a ese centro porque se nota que hay un trabajo brutal y requiere mucho compromiso. (C2GP2 Grupo de padres y madres)

Además, supone un acercamiento de las familias como colaboradores necesarios de lo que aprenden sus hijos. Se considera que es necesario el protagonismo activo de las familias en el proceso educativo y que los padres se pueden convertir en parte de la escuela para conseguir entre todos una educación integral. El papel activo de las familias dentro del proceso educativo puede suponer muchos beneficios para todos.

Si y algo que yo tampoco esperaba por desconocimiento y que sí que lo estamos viviendo, es como involucran a las familias en los trabajos, no llevan deberes, llevan tareas, ¿no?, trabajos a preparar todos juntos, y esa parte, que la verdad, nunca me la había planteado, porque bueno pues, no tienes niños y no lo piensas siquiera, ¿no? pero esa forma de involucrarnos a todos en la actividad, de preparar algo juntos, somos partícipes de lo mismo, de eso que hablábamos antes de formar a la persona íntegramente, ¿no? Y entre todos, no es vas al colegio, aprendes allí y te olvidas sino, que es todo, es un todo, es parte de la vida, ¿no? Del aprendizaje y eso nos está gustando mucho, además nos está resultando muy enriquecedor. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

### **7.2.10. Mucha naturalidad**

El CEIP Aventura es centro de integración desde 1984. Esto les ha llevado a estar siempre en una dinámica de reflexión profunda sobre la integración de alumnos con necesidades específicas en la escuela. Con una propuesta integral en el ámbito educativo y desde un enfoque curricular de la actividad educativa, afecta tanto a los docentes como a la organización y gestión del centro. Quieren potenciar la identidad del Centro desde planteamientos flexibles y abiertos, procurando aportar unidad, continuidad y estabilidad a la línea de trabajo que se propone.

Bueno pues con mucha naturalidad, yo creo. (C2P1 Profesora)

¿En qué consiste esa naturalidad? (Entrevistadora)

Bueno pues en tratar al niño como lo que es, un niño, sin más ni más. Los niños que tenemos aquí de integración con necesidades educativas especiales, pues...pues yo creo que siempre han sido muy bien acogidos en las aulas; es verdad que luego tú como profesional te planteas cosas a lo mejor totalmente distintas con ese niño.  
(C2P1 Profesora)

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños y niñas hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. En este sentido, además del diseño de materiales diversos teniendo en cuenta las características de los diferentes alumnos, piensan que es necesario considerar diferentes modalidades de agrupamiento de alumnos (individual, pequeño o gran grupo) que permita la puesta en práctica de metodologías variadas (enseñanza tutorizada, colaborativa o cooperativa), así como la flexibilización de los grupos y tiempos. Todo dentro del aula.

Tienes que reconducir objetivos, reconducir actividades, reconducir muchas cosas, pero... dentro del aula, pues como un niño más, además yo creo que, según el caso, ¿no? porque hay casos y casos, hemos tenido casos de niños con...digamos con mucha diferencia respecto al grupo clase y ahí pues hemos llegado a intervenir con el grupo clase también para que lo llegaran a entender, ¿no? porque al principio los niños no entendían la diferencia y tal, y la verdad, que yo creo que lo mejor de tener un niño de estas características en el aula, es que al final, los que se enriquecen son los otros, porque es que tienen un aprendizaje... Yo estoy pensando en el año pasado que teníamos el caso, y es que bueno, es que tenías que ver cómo los demás perciben cosas que tú no percibes, los demás niños perciben cosas que al maestro le pasan desapercibidas, y están enseguida cuidando, ¿no?, prestando la ayuda que a ese niño le hace falta, ¿no?. (C2P1 Profesora)

La escuela pone en marcha todos los medios humanos para ayudar a los niños y sus familias a encontrar nuevas formas de trabajo conjunto de colaboración, cooperación, respeto y de compartir trabajo y responsabilidades.

El mayor, H., que tiene por ejemplo TDA, pues aquí, la verdad, que está en un clima perfecto para que no suponga ningún problema, y ahora le han diagnosticado, así entre comillas, también altas capacidades, entonces tiene ahí una mezcla explosiva, que en otro centro sería un fracaso, pues eso, bastante probable. Y bueno, aquí está P. súper volcada como lo han estado los profesores anteriores y, bueno, L., y en general todos, vamos, aquí están en un ambiente que sabemos que no van a dar ningún problema. Trabajamos mucho de manera conjunta, entre nosotros, los padres y los profesores, y bueno, en ese sentido, por ejemplo, sí que puede haber mucha diferencia con otros centros, en este caso particular.  
(C2GP1 Grupo de padres y madres)

### 7.2.11. Tenemos recursos

En el colegio hay una Asociación Gestora de Actividades Educativas (AGAE). Todos los padres y madres de los alumnos del CEIP Aventura son miembros de la Asociación y abonan una cuota mensual de septiembre a junio para la pagar todo el material colectivo, salidas, etc., que se necesiten en el centro.

Luego en lo material también estamos muy a gusto, porque es verdad que la cooperativa funciona muy bien y los profesores, ahí no tenemos queja ninguna, es que no tenemos más que decir “nos hace falta esto”, y lleva su trámite comprarlo, pero en cuanto lo pedimos lo tenemos, o sea que sin problema. (C2P1 Profesor)

Todos los materiales que se usan son comunes y de uso colectivo, es decir, todos los materiales fungibles y de uso cotidiano se tienen en el CEIP para todos los niños del centro. Este material se compra y gestiona desde la Asociación Gestora.

Tenemos el material en común, pero no solamente porque es una ventaja para los niños, todos tienen el mismo material no hay rencillas en ese sentido, para los profesores porque tenemos justo lo que necesitamos, para desarrollar nuestra programación, sino también para trabajar esos valores de compartir las cosas, de cuidar lo colectivo, no despilfarrar, prever las necesidades. (C2JE Directora)

El material común permite educar en valores y actitudes fundamentales en el desarrollo personal y social del niño: respetar y cuidar lo colectivo, compartirlo, reponerlo, restaurarlo, prever las necesidades y no despilfarrar.

Sí claro. Bueno yo creo que el hecho de que compartamos materiales es una de las cosas que lo definen, porque... porque conlleva mucho ¿no?... el niño aquí no trae nada personal suyo material de casa, sino que el material está aquí y lo comparte con los demás, sabe que es de todos, que hay que cuidarlo porque es colectivo [...] todos tenemos lo mismo, partimos de lo mismo y trabajamos así. (C2P1 Profesor)

Además, el AMPA planifica y promueve todas las actividades extraescolares del colegio. No se trata solo de conciliar la situación laboral de los padres, sino además conseguir unas extraescolares de calidad y complementarias con lo que hace el colegio.

El estar cerca del campus Universitario siempre es un activo añadido que les proporciona muchos recursos añadidos humanos, materiales, espacios y de saberes. Permite una participación muy directa de los padres, convirtiéndose en muchos casos cómplices expertos a disposición del colegio. A continuación, a través de distintos testimonios podemos comprobar esto.

Yo creo que la participación de los padres y, sobre todo, pues por el entorno de la mayoría de los padres y muchos que son científicos de

aquí de la A. [...] yo creo que el colegio sabe que ahí tiene un punto fuerte si les deja participar, y los padres por supuesto, estamos encantados, o sea, que yo creo que ahí hay una retroalimentación que a lo mejor otros colegios no la pueden tener, ¿no?, y yo creo que eso es bestial. (C2P1 Profesor)

Somos un centro que estamos muy cerca de la universidad, pues recibimos mucha gente de prácticas, [...] casi todos los años hay aquí gente en el aula trabajando, haciendo prácticas. (C2P1 Profesor)

No sé si estuviera en tu barrio conseguirían tanta participación o no, sí que es verdad, porque yo en mi caso lo he vivido, que, al estar aquí trabajando al lado, pues si necesitan un apoyo o hay algo, enseguida si la agenda no tienes clases o cosas, puedes estar...; y este colegio la verdad que sí que te deja y te fomenta. (C2GP3 Grupo de padres y madres)

Y luego otra cosa maravillosa del centro, es el entorno en el que estamos, es decir, vivimos aquí a la sombra de la Universidad A. eh...el entorno físico es estupendo, ¿verdad?, abierto verde, con poca, escasa contaminación, si quieres, pero es que luego también tenemos aquí a los expertos, cuando necesitamos que vengan a darnos una charla los tenemos casi a nuestra disposición, [...] sus instalaciones y sus recursos también podemos utilizarlos, ¿no? Sus salones de actos para poder reunirnos con todos los niños. Creo que es un entorno completamente privilegiado. (C2JE Jefa de Estudios)

Pero a veces esta participación que es una ventaja se convierte en un inconveniente, ya que por su nivel cultural los padres creen que pueden ocupar el lugar de los maestros.

Esa es una dificultad, y luego otra, te voy a ser sincera, pues que hay veces que, claro los padres que tenemos muchos trabajan en la enseñanza, a lo mejor en otros niveles, y entonces, a veces, creen que saben todo en educación y cuestionan todo, eh... a mí me parece muy bien que los padres estén preocupados que pregunten, pero tienen que creer en el profesional que educa a sus hijos, confiar en él y darle su apoyo y su complicidad incluso, ¿no? Entonces muchas veces nos encontramos con que hay padres que nos quieren decir los que tenemos que hacer nosotros. (C2JE Directora)

### 7.2.12. ¿Trabajamos juntos?

Se ve que es un equipo que se lleva bien y que se sienten cómodo trabajando juntos, que trabajan, planifican y crean mucho todos a la par. Los profesores planifican, preparan y evalúan conjuntamente los contenidos. Además, preparan en común los materiales que necesitan para su actividad diaria.

Sí, yo creo que sí, que funcionamos bien, además yo lo definiría como muy trabajador (risas), de verdad, porque nos lo dicen hasta de otros ciclos “es que siempre estáis reunidos” y es verdad, siempre tenemos algo que decidir, siempre tenemos algo que hacer

y la verdad es que, a lo mejor como referencia de los otros centros que he estado, es que aquí dices “vamos a hacer esto” y lo hacemos, ¿no?, y encuentras...dices “vamos a quedar el jueves para poner el papel del mural”, y el jueves está la gente poniendo el papel del mural no está escaqueándose, ¿no? y sin cumplir los acuerdos. Yo creo que en general somos muy cumplidores. (C2P1 Profesor)

Es interesante conocer cuáles son las características que definen a los profesores que trabajan en este centro. Son trabajadores y libres para decidir cómo tiene que ser su trabajo. Consideran el libro como un material limitador y unidireccional y en su lugar proponen trabajos cooperativos y experimentales que predispongan a los niños al aprendizaje.

No creo que haya así una cosa que nos defina comúnmente, aparte de lo de que trabajamos mucho, pues no sé, yo creo que, bueno, quizás tenemos poco miedo, ¿no? porque nos atrevemos a no tener el respaldo ese del libro de texto que te da mucha seguridad, pero... pero aparte de eso no sé qué más nos puede definir. (C2P1 Profesora)

Esta contestación nos lleva a ver unos profesionales seguros de su trabajo, compenetrados y con ganas de seguir.

### **7.2.13. Participando en familia**

Es un colegio participativo, los padres están implicados, asisten a todas las reuniones que les convocan. Muchas veces vienen al aula y participan incluso en los planes de trabajo, si ellos quieren, pueden aportar algo como conferenciantes, como enseñantes o con recursos materiales.

Sí, sí, muchísimas. Hay comisiones de bueno no te sabría decirte que, porque hay un montón, o esa es mi sensación. Hay mucha interacción entre padres a través del AMPA, mucha. (C2P2 Profesor)

Sí, es fundamental, además, la participación de las familias y que aquí se fomenta mucho- Yo creo que debería de haber incluso más comunicación de la que hay entre profesor y padres, sobre todo en infantil que les “gusta” tanto a los niños tanto comunicar lo que han hecho en clase. (C2P1 Profesora)

El hecho de que los padres tengan el trabajo en el mismo sitio donde está el colegio les hace participar intensamente en toda la vida del colegio. Se plantea mucho la participación informal cuando los padres vienen a las aulas y hacen actividades con los maestros y con los niños dentro de las clases. Esto proporciona a los padres mucha seguridad y tranquilidad sobre lo que ocurre en el interior de las aulas.

Sí, sí sí sí. Y luego les gusta mucho venir al aula, estar aquí y ver lo que hacemos... yo creo que también, como padres, les da mucha seguridad y mucha tranquilidad el hecho de poder estar un ratito

dentro de las aulas y de ver lo que es, ¿no? Porque muchas veces si dejas a tu hijo fuera y no has pasado y no sabes lo que hay dentro, pues siempre tu puntito de “ay, cómo estará mi niño”, pues te lo llevas, ¿no? y entonces, pues sí, además nosotros procuramos, pues eso, que ellos tengan que venir a hacer algo [...]. Esta última promoción, por ejemplo, lo que hicimos fue, pues en tres años hicimos un taller de cuentos, vinieron a contar un cuento, en cuatro años hicimos un taller de cocina y vinieron a cocinar con nosotros y en cinco hicimos uno de juegos y juguetes, me vinieron a hacer un jueguito con los niños. (C2P1 Profesora)

Pues eso no lo sé, no sé si estuviera en tu barrio conseguirían tanta participación o no, sí que es verdad, porque yo en mi caso lo he vivido, que al estar aquí trabajando al lado, pues si necesitan un apoyo o hay algo, enseguida si la agenda no tienes clases o cosas, puedes estar, [...], pues la verdad que no sabría, a mí sí, independientemente de que estuviera aquí cerca o donde yo vivo, sí que me gusta, pues, intentar participar siempre que pueda; y este colegio la verdad que sí que te deja y te fomenta y a veces es ¡ay! a veces es como “ay, no he podido hacer esa actividad, ay y me gustaría, tal”. (C2GP3 Grupo de padres y madres)

Las familias participan, proponen y ayudan y su grado de implicación en todo lo relacionado con la vida del centro en general y con el grupo de sus hijos en particular es muy grande. Tanta es la participación que a veces el CEIP se siente desbordado.

Mucho, a veces nos desborda, pero sí sí, “oye, que se nos ha ocurrido que podemos hacer tal”. Por ejemplo, la Semana de la Ciencia, que vamos a celebrar pronto, esa fue una iniciativa de hace muchos años de unos papás; que luego encima, pues ha tenido la suerte de que se ha perpetuado en el tiempo, porque cómo se organizó a nivel de ciclo, pues claro, aunque los papás de los niños que lo organizaron ya se fueron, pues quedaban otros de niños más pequeños que también había participado y dijeron: “No, esto tiene que seguir funcionando” y eso sigue, sigue ahí ya como una costumbre ahí. Pero vamos, aparte de eso, hay muchas veces que en el aula “oye qué quiero... que es que se inglés y entonces voy a venir... qué te parece si... ¿necesitas que eche una mano en algo?, pues venga, pues vamos a ver” o “es que me he comprado este cuento que me parece la bomba ¿quieres que venga un día y se lo cuente?” pues ala ven, ven un día y se lo cuentas. (C2P1 Profesora)

#### **7.2.14. Nos gusta emocionarnos ¿y qué?**

A todos nos cuesta explicarnos cuando se nos pregunta sobre nuestras emociones y sentimiento, pero que pasa con los niños, cómo lo viven. Uno de los profesores nos cuenta como emergen los sentimientos en el aula y como se ayuda a los niños a afrontarlos.

Al final es que la vida en el aula es un puro devenir de una emoción detrás de otra, ¿no? y yo creo que es súper importante y que además

no nos damos cuenta como nosotros somos emocionales también y nuestras propias emociones tampoco las tenemos muy controladas, pues muchas veces, pues claro, tú quieres enseñar una cosa que tú no estás... tú mismo no estás controlando bien, ¿no? El tema del enfado, ¿no?, que hay caemos los profes muy fácilmente, en el grito, en el enfado y luego les estás... queriendo que ellos aprendan a modular eso, ¿no? y entonces es como...como mucha reeducación personal hay que hacer ahí. (C2P1 Profesora)

Actualmente y dentro del programa de salud integral, se plantean como centro cómo los niños pueden aprender a reconocer las emociones, a identificarlas, a expresarlas, y a gestionarlas.

Yo creo que... que depende del momento y de la emoción. No, no, no, para nada, nunca se es pequeño para tener emociones, no; pero que es verdad que hay emociones que tú... que respetamos, o al menos yo, me cuesta muy poco ver lo que está pasando. (C2P1 Profesora)

Consideran la dimensión emocional de los alumnos una labor fundamental del profesor. Piensan que muchas veces los niños vienen a la escuela con una mochila de problemas a la espalda y lo primero que hay que hacer es descargar esa mochila porque si no se construye sobre pies de barro. Para todo el equipo educativo es importante que todos los niños se sientan bien en el colegio, se sientan queridos, respaldados, apoyados, escuchados y atendidos en la medida de lo posible. La educación emocional forma de los contenidos curriculares.

En el quehacer de los niños las emociones son necesarias y forman parte de su proceso educativo y los profesores de este centro les ayudan a que sean capaces de desarrollarse en situaciones diversas de su entorno. Los maestros de este centro hacen una reflexión permanente sobre este tema para conseguir enseñar a los niños a manejar y ser conscientes de sus emociones. Uno de los profesores de infantil nos lo expone de la siguiente forma.

Yo creo que sí que vamos dando más importancia a las emociones y que nos preocupamos más de aprovechar nuestras cualidades o nuestras capacidades para utilizar eso, para utilizar las emociones, a la hora de hacer crecer a los niños o dejarles... dejarles más autonomía y cómo has reflexionado más sobre el tema y lo manejas mejor, puedes dejar correr un problema, un conflicto, una situación, un... lo puedes dejar correr porque te sientes capaz de en un momento posterior retomararlo y reconducir eso. Entonces antes yo creo que era... hay que tener cuidado que no le pase... que no sufran, que no sé, que tal; y ahora hemos pasado, porque se van estudiando más las emociones y se van incorporando de alguna manera y nos vamos intentando formar y ver cosas de este tipo, pues no pasa nada porque el niño esté triste o este melancólico o se asuste, lo que hay es que enseñarles, y eso explícitamente se va hablando en ciclos, en momentos de... distendidos de conversaciones, pero también en



reuniones profesionales, ¿no? hay que enseñarles a manejar eso, a ser conscientes, a entender que es lógico que eso te produzca miedo, lo que hay que evitar es que es miedo te venza y hay que ver cómo reaccionas ante ese miedo, ante ese dolor, ante ese... y claro el trasladarles eso a los niños para hacer que después ellos entiendan al otro, que es el final del proceso. (C2P2 Profesor)

### 7.2.15. ¿Nos miramos?

Este es un centro que busca la crítica y la autocrítica para poder mejorar. Busca evaluarse y tiene planes de mejora en relación con todos los temas. De hecho, la programación general anual se hace así. Por áreas de mejora, con indicadores de logro, con actividades para conseguirlo, responsables y una temporalización.

Es un colegio que busca la crítica y la autocrítica para poder mejorar, y busca evaluarse por supuesto, ahí tenemos nuestros planes de mejora en relación con todos los temas, de hecho, nuestra programación general anual se hace así, por áreas de mejora, con indicadores de logro, con actividades para conseguirlo y responsables y una temporalización. (C2JE Directora)

Al mirarse también encuentran obstáculos en su camino. Consideran que el tema del bilingüismo perjudica al centro ya que tal y como se está planteando por la Administración las plantillas se están llenando artificialmente, sin mucho sentido ni criterio, de profesores de inglés y no de profesores de infantil y primaria.

Aquí las vacantes que han ido quedando por jubilaciones o por desplazamientos no han salido como plazas de primaria sino como plazas de inglés, con lo cual la gente que ha venido es gente de inglés que a veces es muy interesante, pero otras veces son personas con muy poca experiencia, con muy poco bagaje y que vienen cuando comienzan equivocados diciendo que son profes de inglés. (C2P2 Profesor)

El equipo educativo del centro considera que los currículum preparados por ley para la etapa de infantil y primaria no se corresponden con la realidad de los niños y sus necesidades. Estas leyes son la prueba de que los legisladores se encuentran muy lejos de la vida real de las escuelas.

¿Qué más cosas me desagradan...sobre todo eso, el ceñirte a un marco muy rígido y ver como los currículos son absolutamente, los currícula como dice mi hijo el de latín, los currícula son absolutamente ridículos? Una declaración de intenciones de una ley te dice una cosa, pero después el desarrollo es absolutamente contradictorio con esa declaración de intenciones inicial, con lo cual dices “como te crees que los periodistas solo se van a leer lo primero, lo hace muy bonito y a los maestros les enchufas unos contenidos que son lejanos a la realidad o que los pones ahí porque la moda en las escuelas infantiles y en los coles es que se hable del espacio y del universo, y tú aunque...eso que no tenga por qué ser



un tema lo metes ahí, o la historia, o sea, es tan....es ...eso de lo lejos que está el legislador de la escuela real y como nos imponen desde fuera un trabajo ridículo, eso es lo que más me molesta. (C2P2 Profesor)

Les aburren y abruman la presión a veces de la administración, de los aspectos curriculares, documentación, de rellenar documentos que no se corresponden para nada con la valoración que piensan debería de hacerse sobre lo que ocurre en los centros.

#### **7.2.14. ¿Y cómo nos ve nuestra comunidad educativa?**

Que a la escuela se le demandan muchas cosas, actividades, enseñanzas es innegable, pero qué es lo que se ve desde fuera sobre la dirección, los profesores, los niños.

Yo no sabría decir realmente, porque sí que tengo la sensación por lo que me cuentan profesores y padres, que bueno, más que en el equipo directivo yo hablaría de todo el equipo docente, no sé si realmente es solo.... o hay un impulso personal del equipo directivo o si realmente es una corriente generalizada. (C2P2 Profesor)

Si yo creo que es cien por cien. Es lo que hace todo, si no fuera por ellos no funcionarían en así las cosas está claro, ¿no? que todo depende del profesor, al fin y al cabo, ¿no? del profesor y del equipo, de la línea que lleve la dirección del centro, ¿no? pero evidentemente, todas las cosas que se hacen, la motivación de los niños, pues la trabajaba el día a día el profesional, está claro, yo creo que es todo, ¿no? es el cien por cien de los logros, ¿no?, Los consiguen los profesionales. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

[.] Bueno el mío está feliz, feliz de la vida, muy contento, muy motivado, viene alegre, sale alegre y yo le veo muy mayor, muy mayor en la forma de ser, no sé si yo creo que puede estar propiciado por esta forma de trabajar y de aprender. Aquí se fomentan mucho el descubrir, ¿no?. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

Nos gustaría cerrar el informe del colegio Aventura con las palabras mágicas de este maestro con una dilatada experiencia en infantil.

¿Cuál me gusta más? la edad está referenciada ya, o sea, yo trabajo infantil y trabajo infantil porque me gusta trabajar en infantil, no es porque me haya visto relegado en algún momento, sino que teniendo.... habiendo tenido la opción de ir hacia niveles altos, hacia niveles superiores, preferí quedarme aquí. Lo que más me satisface es la relación afectiva, el roce, piel con piel con los niños pequeños. Con estas edades que manejamos nosotros, de tres a seis, y es ese feedback constante de afecto, de evolución de.... que quizá en su momento eran los que por instinto maternal entre comillas hacía que hubiese muchas más mujeres y que bueno pues a mí con el tiempo es lo que más satisfacción me produce, más alegría, el ver como a través de intentar imbricar y de intentar mezclar el aprendizaje con el juego, estás recibiendo de los niños la sensación

de que les estás dando lo que realmente les gusta, les hace sentirse seguros. Entonces lo que más me gusta es ese aspecto, esa faceta emocional, afectiva, el educar, lo que es educar. (C2P2 Profesor)

El CEIP Aventura se presenta como un colegio abierto y accesible. La metodología empleada en el centro es la de proyectos, en lo que ellos denominan “planes de trabajo”. Es importante que los niños sientan lo que aprenden y se basa en la no dependencia de fichas o libros de texto. Este hecho funciona como arma de doble filo, porque, tal como expone uno de los entrevistados, la no dependencia de libros de texto requiere de una cierta experiencia como docente, ya que el libro funciona como soporte para dirigir las clases, fomentando un cierto tipo de pasividad del profesor, frente a la actividad de no emplear libros de texto. La participación de los padres se lleva, sobre todo, a través de asociaciones. La participación, en este colegio, está declarada explícitamente y encauzada a través de las distintas asociaciones –muy participativas e involucradas, eso sí–, y la participación informal de los padres está muy desarrollada y entra dentro de la normalidad de conversación e interacción de padres y profesores en un ambiente educativo.

## **Capítulo 8.**

# **EN EL CAMINO DE LA CALIDAD**

Este es el segundo de los tres capítulos que presenta los resultados de esta investigación. En este capítulo conoceremos el CEIP Arcoíris y el CEIP Esperanza, centros que todavía se encuentran en distintos momentos en el proceso de alcanzar la calidad. Igualmente analizaremos aquellas dimensiones que inciden en la construcción del centro como son los valores y normas, la participación, los recursos y ratios y los miembros de la comunidad educativa. Con posterioridad, nos acercaremos al proyecto educativo y la estrategia pedagógica. Finalizaremos abordando el entorno y el contexto.

### **8.1. CEIP Arcoíris. El cole de mi padre y de mi abuelo**

El CEIP Arcoíris, en su larga trayectoria, ha formado parte de la historia educativa y cultural del municipio de Colinas. El término municipal de Colinas se encuentra al norte del municipio de Madrid, en una posición central entre la sierra del Guadarrama y la capital.

El colegio Arcoíris tiene 75 años y el más antiguo del pueblo. Tiene 16 grupos entre infantil y primaria, 429 estudiantes y 26 docentes.

El edificio del centro es antiguo, de piedra, muy alto y cerrado. Cuenta con una fachada de mampostería de granito, típico de la zona y en armonía con el paisaje urbano que le rodea. La entrada al colegio es un hervidero de sonrisas, charlas, ... de los alumnos y alumnas del colegio que están colocados en sus respectivos lugares de la fila para entrar. El profesorado se ha colocado también frente a sus filas para entrar en clase. Vestidos de uniforme algunos alumnos y alumnas ya están aquí desde temprano. El ambiente está marcado por un aire tradicional.

### **8.1.1. Te presento nuestro cole**

El centro está ubicado en pleno centro de la localidad, en la zona antigua del pueblo y a él acuden los niños y niñas del entorno. Su evolución histórica dentro del municipio les ha convertido en un centro querido por sus habitantes, en un centro en el que las familias que llevan a sus hijos están convencidas de su elección. Se trata de un centro que cuenta con un valiosísimo carácter que es su predisposición a atender a la población en la que viven.

Recogemos la zona del entorno, pues hay familias más o menos acomodadas, tenemos una mezcla: familias acomodadas y con una economía saneada, bueno estamos un poco en crisis, pero más o menos una economía a la que pueden acceder, pero también tenemos otra situación por el entorno que hay de familias que no tienen ese poder adquisitivo y por lo tanto que tienen bastantes carencias, tanto económicas, como lógicamente afectivas, emocionales. (C1JE Jefa de Estudios)

Es una escuela con una larga tradición, en la que también estudiaron los padres y algunos abuelos de los actuales alumnos.

Elegimos este centro porque incluso nosotros ya estuvimos en este centro, nuestra educación primaria pues la hicimos aquí en este centro y bueno pues ha estado nuestra hija mayor ahora tiene 20 años y tenemos aquí al mediano y el pequeño. (C1GP3 Grupo de padres y madres)

Sí los dos y mi padre también vino aquí. (C1GP3 y C1GP4 Grupo de padres y madres)

Nos comentan que los cambios en el centro tienen que ver con lo que ha cambiado la vida en general, pero que destaca por el trato personal directo y muy cercano desde el principio de su andadura y eso sigue así.

Sí que es verdad que cuando vino nuestra hija mayor aún continuaban profesores que nos habían dado clase a nosotros y sin embargo ha ido llegando gente nueva y siguen con la misma

dinámica, o sea, siguen siendo igual que antes. (C1GP4 Grupo de padres y madres)

Aunque paulatinamente con el tiempo ha ido cambiando el profesorado se sigue llevando la misma dinámica y la misma cercanía con los alumnos.

Yo no he venido a este centro, pero sí que profesores de mi otro centro están dando ahora clase aquí, entonces... y la dinámica es igual que cuando yo era pequeña e iba al colegio, la dinámica que siguen llevando aquí es la misma. (C1GP6 Grupo de padres y madres)

Por estar situado en el centro del pueblo en el colegio definen su entorno como muy diverso y complicado y que se ha visto muy atacado por la crisis económica. Hay una dualidad conformada por familias de bajos ingresos y de familias con un mayor poder adquisitivo. Además, la inmigración también les ha supuesto un reto.

Con todo ese tema de burbujas inmobiliarias y demás, pues se empezó a llenar de familias inmigrantes, el centro del pueblo es una zona más económica para ellos y la gente que tenía un poquito más de dinero pues se fue a una zona de lo de los chalés, quedando aquí la posibilidad de dar una educación de calidad o de establecer guetos. (Informante C1DI Director)

Sí, un poco. Hay muchas familias marroquíes, hay muchas familias también de Sudamérica; también hay mucha gente del pueblo de aquí de X. Es un poco una mezcla ¿no? pero sí que hay un nivel socioeconómico bajo, medio-bajo. (C1P1 Profesora)

Y se ha notado mucho desde la crisis, [...] La cultura, cada uno tiene la suya y no pasa nada, pero el desastre económico, eso sí. (C1P2 Profesora)

### 8.1.2. Los docentes

En cuando al personal docente, hay una gran estabilidad del profesorado que ha permitido que la transición entre el personal a lo largo de los años se haya hecho de una forma sosegada y de acompañamiento de los veteranos a los nuevos.

Pues cuando llego al centro me encuentro con una serie profesores que ya llevan muchos años, de los que aprendo mucho y de alguna manera.... digamos que el método de estos profesores me recordaba cuando yo era pequeña. (C1JE Jefa de Estudios)

Este confluir de ideas antiguas y nuevas, experiencias y sabidurías hacen que la vida en el centro se enriquezca y se introduzcan innovaciones, pero de una forma muy pausada.

Por un lado, me gusta lo que transmiten esas personas mayores y que saben tanto y que tienen tanta experiencia y me siento muy arropada y muy enseñada por ellos; pero por otro lado empiezo a ver que es bonita la mezcla de las ideas nuevas. De hecho, empiezo con una compañera, que es una veterana en infantil y que sabe

muchísimo y hacemos un tándem, ella me aporta experiencia y yo le voy aportando mis ideas nuevas y la mezcla que sale de ahí es muy buena. (C1JE Jefa de Estudios)

Arcoiris es un centro elegido por los profesores por su buen clima de trabajo y donde los profesores que llegan nuevos se sienten bien aceptados. Los profesores valoran el clima de trabajo que impera en el centro lo cual les hace sentir muy a gusto. En palabras de una de sus profesoras.

Aunque era solamente un año en el que había estado de interina, pero si me sentí muy bien acogida, me gustó cómo trabajaban. (C1P1 Profesora)

La mayoría del profesorado es definitivo, una minoría que son provisionales y otros que son interinos que vienen a sustituir o que vienen a cubrir una comisión. En líneas generales es abierto, comprometido, responsable y trabajador.

Pues yo tengo la gran satisfacción de decir que llevo años que estoy encantada, porque ese grueso que es el definitivo, pues son gente que ya llevan muchos años unos son más mayores otros son mayores, pero te mantienen esa línea, esa dinámica del centro que marca lo que queremos como equipo. (C1JE Jefa de Estudios)

Porque la dinámica aquí es esa, la del grueso que tira del colegio y que quiere mantener esa línea, esa forma de trabajo y los jóvenes que se acoplan.

Y luego tienes a los jóvenes que nos van viniendo provisionales o interinos, que “allá donde fueres, haz lo que vieres” y se acaban acoplando; pero hasta el extremo que cuando se van se van llorando porque quieren seguir. (C1JE Jefa de Estudios)

Los profesores de infantil se ven como una prolongación de la familia de los niños y en cierta medida es lo que transmiten en el aula. Así nos lo cuenta la jefa de estudios, también profesora de infantil como lo vive ella en el aula.

Cuando era profesora de infantil lo que más me gustaba era esa, la de estar en contacto con los niños y además de enseñarles ayudarles; porque son como muy pequeños y buscan en el cole la mamá: eres la sustituta de la mamá en el cole. Entonces te gusta enseñarles, pero también te gusta ser ese apoyo y ese refuerzo que necesitan, esa referencia que necesita en el aula. (C1JE Jefa de Estudios)

Y están muy preocupados con la realidad que les toca vivir a muchos de sus alumnos y las necesidades de todo tipo que tienen en sus casas y con sus familias. Les surge como necesidad dar respuesta a nuevas situaciones de desigualdad que no se limitan a la escasez de recursos económicos.

La educación empieza en casa, eso hay que tenerlo muy claro, ¿eh? Pero primero en casa tienen que tener las necesidades básicas cubiertas. La familia que hoy en día hay muchas que no tienen las necesidades mínimas cubiertas, lógicamente, la educación de los

hijos no es la mejor. Claro, la madre se tiene que ir a trabajar muchas horas para traer muy poco dinero. El padre está en el paro, pero no hace nada no ayuda en casa, entonces la madre cuando viene además de... pues se encuentra que son las 9 de la noche, no le han dado de cenar, el niño no se ha acostado, a la vista la tele, va a jugar a la tablet. No es la mejor educación, pero ¿qué pasa? pues el tema es ese, que en esa la familia, las necesidades mínimas, las básicas, no están cubiertas. Entonces al niño, cuando viene aquí, tenemos que tener mucho cuidado con qué le estás pidiendo. (C1P2 Profesora)

El grupo de profesores le dan gran importancia al lado humano, cualidad que consideran imprescindible para la docencia en infantil.

Pues yo creo que ese... aparte de... lo que tú tengas, las dotes que tú tengas para enseñar yo creo que un buen docente si no tiene un lado humano que lo complementa, no es un buen docente. (C1JE Jefa de Estudios)

Los dos aspectos más valorados, tanto por las familias como por los profesores, son la educación en valores, que lleva a la existencia de un buen clima de convivencia, y la adquisición de los alumnos de un espíritu de esfuerzo y de buenos hábitos de estudio. Para conseguir parte de esto elaboran un planning de trabajo donde recogen los distintos desdobles que realizan para atender en las aulas las necesidades que se plantean. Se realizan los desdobles con 10 o 12 niños a los que se saca de su aula habitual.

Que sea buena persona, que tenga valores, unos buenos valores, que respete al que es diferente y por supuesto que esté bien formado académicamente. Con nuevas tecnologías, con inglés, con un buen nivel académico en pruebas externas. Ese es nuestro ideal. (C1JE Jefa de Estudios)

### **8.1.3. La organización de abajo-arriba**

La organización de este CEIP funciona de arriba-abajo, dando autonomía limitada a cada uno de los profesionales que están en contacto directo con el alumno y con la familia. El equipo directivo juega un papel fundamental en el centro determinando la política del mismo. En la toma de decisiones el primer papel lo toma el equipo directivo reuniéndose con los distintos coordinadores. Estos trasladan la información a los ciclos donde se trata y debate la idea. Posteriormente se va al claustro y se decide. Su jefa de estudios nos comenta.

O sea, que cuando ya va al claustro ya ha sido madurada primero jefe de estudios y director con los coordinadores, los coordinadores a su vez con el grupo y luego ya el gran grupo, digamos, es el que toma la decisión y suele ser pues lo que diga la mayoría, lo que diga el sentido común. (C1JE Jefa de Estudios)

L. y yo nos conocemos desde hace muchísimos años, muchísimos, pues ya coincidimos en otro centro. Entonces es que solo tenemos que mirarnos para entendernos. Entonces primero intentamos ponernos de acuerdo nosotros y una vez que nosotros nos hemos puesto de acuerdo pues transmitir eso a los coordinadores y al resto del claustro. Entonces la cabeza primero se tiene que poner de acuerdo en qué es lo que quiere, qué es lo que quiere y transmitir unidad y afinidad de ideas; y si no estamos siempre de acuerdo, nosotros primero nos ponemos de acuerdo y luego transmitimos esa idea a los demás, pero lo primero que tiene que transmitir la cabeza es que tiene claro y que esta... tienen la misma idea y que comparte. (C1JE Jefa de Estudios)

En cierta medida es el equipo directivo quien determina las líneas de trabajo y la política del centro ya que la mayoría de las iniciativas parten de ellos con una cierta lógica de organización administrativa centralizada.

#### **8.1.4. Así se vive la diversidad**

El alumnado que llega al centro, en general, presenta una gran heterogeneidad en cuanto a sus dispares niveles y problemáticas sociofamiliares y emocionales, así como, distintas nacionalidades (Marruecos, Colombia, Ecuador, Rumanía y España) y a todos se les da la bienvenida y se les acoge.

El profesorado y el equipo directivo se sitúan frente a la diversidad de su alumnado con la intención de abordar las dificultades que presentan éstos cuando llegan al centro. Es una de las normas del colegio atender a la diversidad a nivel curricular. Actúan para salvar las dificultades curriculares, gestionan las escolarizaciones irregulares siempre desde el respeto y la valoración ante todo del alumno como individuo frente al grupo.

Pues es una de las normas del centro, es decir, aquí se atiende a la diversidad, tanto a nivel curricular como a nivel cultural. Por el entorno tenemos pues de diferentes países y pues como la dinámica aquí es que todos son bienvenidos y desde abajo el lema es ese, pues todos se acaba sintiendo bien; y aquellas familias que, a lo mejor un poco más reticentes, pues a lo mejor de etnia gitana que te cuesta más atraerles al colegio y que a lo mejor vienen obligados porque desde arriba se les está presionando con otros asuntos, pues intentar acercarte a la familia y conquistar a la familia para que traigan a los niños. (C1JE Jefa de Estudios)

Son los mismos profesores los que afirman estar “*haciendo las cosas bien*” en torno al tema de la diversidad.

#### **8.1.5. ¿Qué nos hace diferentes?**

El CEIP Arcoíris se ha caracterizado en los últimos tiempos por haber participado en las ofertas, concursos y proyectos que desde la Administración Educativa se ofertaban



dada la repercusión y el alcance que los premios podían tener en el centro. Motivado por ello, uno de los desafíos que se acontecen es hacer realidad el proyecto empezado hace ya dos años con las tics y el bilingüismo.

El colegio pertenece a la red de centros bilingües de la Comunidad de Madrid. El bilingüismo se considera como una seña de identidad de la labor docente, y piensan que es prioritario mejorar los resultados académicos de los alumnos en el área de inglés, potenciando la colaboración con los IES bilingües de la localidad.

Con nuevas tecnologías, con inglés, con un buen nivel académico en pruebas externas. Ese es nuestro ideal. (C1JE Jefa de Estudios)

El equipo del centro piensa que el bilingüismo les ha abierto otras puertas y otros caminos hacia otra forma de preparar al alumnado para el futuro.

Y esa es otra forma que nos identifica y por supuesto el bilingüismo, somos un colegio bilingüe. Y eso también ha abierto otras puertas y otros caminos hacia otra forma de un posible preparar al alumnado para un futuro, porque el que sea colegio bilingüe desde abajo te abre muchas puertas también. (C1JE Jefa de Estudios)

Consideran como un principio de identidad muy importante del centro el uso de nuevas tecnologías. Esto ha requerido un importante esfuerzo por parte del profesorado, que está dedicando tiempo para formarse, adaptar sus metodologías docentes y elaborar nuevos materiales didácticos. Es fundamental para ellos el desarrollo y uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, tanto por parte de los profesores como herramienta didáctica como por parte de los alumnos como fuente de conocimiento.

[Nuevas tecnologías] tenemos todas las aulas con PDIS y eso pues, llevamos ya... ves una diferencia de cuando yo entré aquí, que la tiza, la pizarra y la tiza. Ahora tenemos las nuevas tecnologías, que quieras que no, pues eso también supone un avance, un actualizarte, un que los niños puedan ver cosas, te sale... yo que sé, en la lectura infantil, pues jirafa, puercoespín ¿qué es eso?, pum, Le das a la PDI y eso hace que el niño pues en un momento tenga esa imagen. Entonces también ese avance, digamos, tecnológico, pues te ha abierto un cambio también más amplio, una forma de trabajar diferente. (C1JE Jefa de Estudios)

Piensan que es prioritario asimismo trabajar por un lado en la mejora del equipamiento y por otro en la formación de los alumnos en competencia digital.

Todo esto genera una buena atmósfera en el centro dado que les obliga a renovarse, a luchar por conseguir las adjudicaciones y les dota de mayores recursos en el caso de quedar ganadores.

Este centro es consciente de que cuenta con una necesidad clara de obtener resultados verdaderamente constatables y estabilizar lo conseguido hasta el momento. Que el centro no tenga vaivenes de esos resultados, sino que pueda ofrecer a la Comunidad

Educativa unos resultados que permanezcan en el tiempo independientemente de las personas o independientemente de los alumnos, es decir, se trata de mantener una estructura sólida de centro que garantice esos resultados.

### 8.1.6. Metodología en las aulas de infantil

La escuela tradicional aún persiste, todavía se da en las aulas de infantil de este centro. Los métodos, la selección de los contenidos y la importancia del programa escolar viene reflejado por un enfoque centrado en el aprendizaje conceptual y el énfasis no se hace en el análisis ni en el razonamiento. Los niños reciben la información como meros receptores y realizan fichas como medio para reforzar los aprendizajes. Esto queda reflejado a continuación en el extracto de la entrevista realizada a una profesora del centro.

¿Trabajas por rincones también? ¿qué metodología usas?  
(Entrevistadora)

Poquito, poquito, intento alguna cosa, mientras unos hacen una cosa ponerme con algunos, pero por rincones, rincones, no. (C1P2 Profesora)

¿Entonces cómo lo haces? (Entrevistadora)

Pues en general, trabajo. Lo único que, por ejemplo, hemos hecho una ficha hemos explicado, hemos leído, hemos tal y hay que hacer la ficha que está súper explicada, pues yo me intento sentar un ratito en el equipo que veo que está peor, de que ya no tienes más... que ya esto... te vas al otro y te sientas otro poquito con los otros y así voy haciendo. Luego también lo que intento es el que veo que tiene dificultad, ¿eh? pues sí me he sentado aquí y le veo muy pillado y le digo “vente para acá con nosotros” y si éste va bien, pues le dices “tú vete para allá cariño” y les vas cambiando. (C1P2 Profesora)

Sí, sí, sí, y ya vas jugando con ellos.... (Entrevistadora)

Si eso “vente para acá que te voy a ayudar un poquito” ¿vale? En lengua, igual en mates no necesito ayudarle a ese y te traes a otro y así. Pero lo que es antiguamente que eran rincones y cada uno, no. (C1P2 Profesora)

Aunque hay diferencia en cuanto al uso de la misma metodología usada según los distintos profesores de infantil como se ve en lo comentado por la jefa de estudios del colegio.

En infantil tenemos.... la mayoría de las veces se trabaja en el aula por rincones, es decir, se plantea al alumnado una actividad y esa actividad se hace por grupos. Entonces, mientras unos están haciendo actividad de la profesora otros están en sus diferentes rincones haciendo la actividad que sea, entonces se plantea la actividad “X”. (C1JE Jefa de Estudios)

La metodología utilizada es muy tradicional, teórica, donde se ha cambiado la tiza y la pizarra por la pizarra electrónica. El profesor actúa como transmisor y los alumnos actúan como receptores y se utilizan las TIC no como fin sino como medio.

Vamos a poner, por ejemplo, pues que tengan que hacer, pues yo que sé, pues identificar el círculo. La profesora en la PDI explica la ficha de turno o lo que se vaya a trabajar, que no tiene porqué ser siempre una ficha. Se va a trabajar tal concepto y lo explica a todos en asamblea en la PDI, que eso claro, imagínate, un crío ahora mismo como te deja... como el crío, en casa, te deja un rato tranquilo viendo ¿qué? la tele, pues si tú le pones la PDI vas a captar la atención, te va a escuchar y después esa actividad se hace en grupos: grupo rojo, grupo amarillo y tal. Los grupos son pues a lo mejor de 5 o 6 personas. Cada grupo va a ir haciendo una actividad alternativa, mientras esa profesora, que puede ser una o pueden ser dos van sentándose de forma individual con cada grupo, para que eso que es el trabajo que se está haciendo se realice; y mientras los demás están haciendo otro tipo de actividad que puede ser manipulativa: puzzles, plastilina, juego simbólico, etcétera, etcétera. De manera que tienes dos actividades, una que es intelectual y otra que es a lo mejor más de habilidades motrices a la vez. Y se puede tener a una persona en el aula o a veces hay dos, con lo cual, digamos que atiendes, casi de forma personalizada, eso que se está trabajando. (C1JE Jefa de Estudios)

Y se utiliza mucho el soporte del libro y la ficha confeccionada por una editorial que en algunos casos produce en los profesores agobio.

En cuatro ya cada uno sabe que hay debajo tiene el librito ese, pero en tres tú tienes que en cada libro buscar la página de veintiséis niños, vamos, es que... mientras que si tú le das... Me gustaría un cambio en tres, el cambio ese y a las demás también y estamos ahí valorando. Y ese cambio, de que bueno, pues que sea más con papel, con esto, con lo otro, manipulativo, no sé qué y que no empiecen tan pronto con los libros, porque no tiene ningún sentido y tú si te agobias. (C1P2 Profesora)

Entre el profesorado de infantil se ha ido gestando desde hace unos años la preparación de un método propio de trabajo a largo plazo en infantil, que esperan concluir en los próximos años y que sirva de modelo para todo el ciclo. Si bien, se está realizando sin unos objetivos consensuados y una planificación clara del desarrollo de este proyecto.

La idea que están haciendo ahora y es en la que llevan ya dos años, es que están elaborando su propio proyecto y sus propias unidades didácticas. Llevan dos años en ello y en un futuro pues pasarán de proyectos editoriales y tendrán el suyo propio. Y ahora mismo están... cada año hacen uno diferente, uno en tres, uno en cuatro, uno en cinco y así hasta que acumulen y pueden tener su propio proyecto. (C1JE Jefa de Estudios)

Exacto, eso hemos hecho. Ir guardando entre todas, ponernos de acuerdo “oye pues mira, yo he encontrado, yo tengo esto, tal “. Y luego de proyectos, en cuatro años hacen la prehistoria como proyecto y en cinco los seres vivos y bueno... y los inventos también. Pero vamos, lo que hemos intentado es que... quitar libros. Primero, porque el libro te ata mucho ¿vale? y segundo, porque valen mucho y aprovechando que tenemos la pizarra digital pues se pueden hacer muchas cosas para trabajar en la pizarra digital. (C1P2 Profesora)

Y trabajan con unidades didácticas que han ido creando muy ligadas al desarrollo de programas de cada unidad para trabajar en la PDI.

Todas las unidades didácticas, las hemos ido elaborando nosotros. Unidad didáctica ¿qué?, ¿qué haces? pues hago una fichita y luego mucho de PDI, ¿eh? Entonces hemos hecho también programitas de cada unidad didáctica para trabajar en la PDI, ¿eh?, con los niños. Y en cinco años igual, tenemos letrilandia, matemáticas y las unidades didácticas elaboradas por nosotros, las fichas y trabajito en la PDI y nada más. (C1P2 Profesora)

La jefa de estudios nos amplía la información sobre como lo llevan a cabo en este curso donde han establecido objetivos diferentes según edad para cada tema que se trabaja en el aula.

Tienen.... lo están haciendo por temáticas. Si, por ejemplo, si trabajan la unidad didáctica de la familia pues tiene sus objetivos en tres, para no repetirse en cuatro harán otra cosa dentro de la familia y para no repetirse en cinco, mirarán otro aspecto de la familia que no han trabajado ni en tres, ni en cuatro, ni en cinco. Si trabajan el otoño, pues lo harán también escalonada. Y luego tienen, el que te digo yo que es un poco diferente y que hacen uno al trimestre. Pues uno ha sido de los dinosaurios, otro ha sido.... captado un poco lo que los niños te dicen, otro de los astros, entonces se les ha llevado a ver el Planetario, otro de.... captando un poco lo que ellos quieren. Entonces, que yo sepa, hasta ahora han hecho de los astros, el de los dinosaurios, el de la escritura en la época medieval, así. (C1JE Jefa de Estudios)

Los profesores de este centro son un factor clave en el centro y coprotagonistas de la realidad diaria y los frutos que se consolidan. Las actividades que se llevan a cabo en el centro alude desde distintos tipos de metodologías y tiempos según cada profesor y aula. Además, no están claros los acuerdos del ciclo lo que genera desconcierto a los profesores nuevos.

Bueno yo creo que un poco, en teoría, es una metodología activa ¿no? para que los niños a través de la manipulación, pues vayan descubriendo todas las cosas que tienen que descubrir y el mundo y todo ¿no? Trabajamos a través de un método de aprendizaje con una editorial que no me gusta nada, ni a mí ni a muchos de los profes del centro, pero que es una opción más ¿no? Y Entonces

pues aquí lo que hemos intentado, bueno se ha intentado porque yo no decidí nada ¿no? yo llegué y ya estaba todo eso... Se ha decidido trabajar con material y luego un trimestre sin material haciendo un proyecto ¿no? Ese proyecto a posteriori he descubierto que sólo se trabaja un mes, no es de un trimestre completo y lo que hacemos es ir arrastrando el trabajo hasta el tercer trimestre. (C1P1 Profesora)

El uso de libros y de un método editorial también cuenta con detractores que no se siente a gusto en su uso en el aula, aunque en el fondo anda perdidos en su formación que consideran insuficiente para atender a la realidad educativa de cada día.

Un método editorial nunca me va a gustar, creo yo, he llegado a esa conclusión, porque me agobia, porque no trabaja todo lo que yo quiero trabajar, no de la forma que yo quiero trabajar, pero es una forma de tener secuencias en los objetivos de los contenidos y de no olvidarse de trabajar nada ¿no? ¿cómo lo haría yo? pues no tengo ni idea, porque siempre yo he dicho “no, es que a mí me gusta trabajar por proyectos” pero nadie me ha enseñado, entonces no me atrevería a trabajar por proyectos, de verdad, sin que alguien me lo enseñará antes ¿no? yo siempre digo, “pues esto no me vale” ¿por qué? porque he visto a alguien trabajar con él y no le ha salido bien o a mí no me ha salido bien. Yo necesito practicar con esa metodología para ver si es buena o no. (C1P1 Profesora)

### 8.1.7. Así trabajamos en equipo

La principal preocupación del equipo de infantil es la adecuación de las actividades para que los alumnos aprendan a gusto y disfruten en el centro, aunque es evidente que la coordinación entre ellos se reduce al tipo de método editorial utilizado y al tiempo, pero no se han propuesto unos objetivos comunes de aprendizaje para los niños.

Trabajamos por nivel, ¿no? Pero luego yo soy la coordinadora de infantil ¿vale?, entonces, hemos llegado a acuerdos dentro de infantil. Uno de los acuerdos es, en tres años tiene método, de Edelvives concretamente, ¿vale?, dos trimestres de método, sólo, ¿eh? y luego hacen el proyecto del universo. En cuatro años no hay método, sólo se compra libritos de Letrilandia para las letras y de Oxford de matemáticas y las unidades didácticas, el medio de transporte, los oficios, esto.... (C1P2 Profesora)

Los profesores se ponen de acuerdo a la hora de recoger información y recursos para elaborar los proyectos que se van a llevar a cabo en cada grupo de edad, pero sin una idea clara de qué y cómo lo quieren hacer. En estos momentos se están planteando retirar los libros de textos y cambiarlo por material que están elaborando entre ellos, pero no queda muy definido como.

Exacto, eso hemos hecho. Ir guardando entre todas, ponernos de acuerdo “oye pues mira, yo he encontrado, yo tengo esto, tal “. Y luego de proyectos, en cuatro años hacen la prehistoria como proyecto y en cinco los seres vivos y bueno... y los inventos

también. Pero vamos, lo que hemos intentado es que... quitar libros. Primero, porque el libro te ata mucho ¿vale? y segundo, porque valen mucho y aprovechando que tenemos la pizarra digital pues se pueden hacer muchas cosas para trabajar en la pizarra digital. (C1P1 Profesora)

Durante el curso, trimestralmente, evalúan el trabajo realizado mediante reuniones de ciclo. En ella revisan la idoneidad de lo trabajado, pero de una forma vaga, sin estructurar y sin un objetivo claro.

Sí. Trimestralmente, pues hacemos una reunión y hacemos la evaluación docente, que le llamamos. Y entonces bueno, pues empezamos a ver que unidades didácticas hemos hecho, si las fichas estaban bien, los objetivos, si alguno igual nos hemos pasado, si merece la pena quitar o poner, si nos ha dado tiempo a todo, si hemos ido así, porque a veces vas que no puedes, ¿eh? Sí, sí, hacemos una valoración porque merece la pena hacerla. Y hace poco la hicimos y hemos estado valorando pues si en tres años quitar los libros del todo. (C1P2 Profesora)

Según nos comentan tienen un buen equipo y ambiente de trabajo que les permite llegar a acuerdos y consensos.

Sí, porque si no, no hubiésemos llegado a acuerdos, ¿eh?, porque también te cuesta mucho, o sea, ir buscando material y tal y aceptar el de otra, porque si yo traigo “mira, que yo he encontrado esta canción de los transportes” y mi compañera trae otra cosa pues bueno, pues a veces tengo que ceder y decir “bueno, pues cogemos la tuya”, no siempre va a ser la mía, o sea, que tiene que ser un buen ambiente para poder llevar a cabo los acuerdos; y realmente la verdad que sí, estamos muy unidas, muy contentas.... (C1P2 Profesora)

### **8.1.8. El equipo directivo**

La continuidad de los equipos directivos es otra característica del centro. Ello les permite generar una línea de acción que con el paso del tiempo se mantiene y permite llevar a la práctica las decisiones pertinentes tomadas por uno u otro equipo directivo. Existe una gran complicidad entre el equipo directivo por los años de trabajo juntos.

En nuestro caso no es complicado porque pues somos...son veintitantos años de amistad y de trabajar juntos. (C1JE Jefa de Estudios)

Todo ello denota la implicación de la labor directiva en que se consoliden las acciones tomadas y se garantice la continuidad no de sus miembros sino de las decisiones tomadas.

La situación jerárquica que tiene el director en el centro, le permite ocupar una posición de arbitraje de medidas, posturas y dictámenes que le vienen por parte de la

administración, del contexto local, de los docentes e incluso de los alumnos. El director del CEIP Arcoíris, según argumentan los docentes y las familias, cuenta con un carácter dinámico que impulsa y pone sobre la mesa diferentes líneas de actuación que dan respuesta a las inquietudes de docentes, familiares y alumnos.

Es muy cercano también y yo creo que eso también es lo que contagia al resto del profesorado, un poco. Porque es una persona dinámica, hablas con cualquier profesor y tal, es más o menos lo mismo que la dirección. (C1GP3 Grupo de padres y madres)

La práctica principal del equipo directivo que favorece la construcción de un equipo de trabajo con los docentes del centro es su capacidad para dialogar.

Si tú tienes una idea como equipo directivo y ves que el equipo y el grueso de profesores no está de acuerdo dices “nos hemos equivocado”. O sea, no es la primera vez que das marcha atrás porque te dice el equipo “¿dónde vas? que no, que no lo vemos”. Entonces decimos “pues es verdad”. (C1JE Jefa de Estudios)

Su capacidad para mostrar su apoyo al resto de los compañeros le hace protagonista de las preocupaciones y necesidades diarias del centro. Todo ello unido con su implicación y su trabajo permite que el centro adecúe sus prácticas y rutinas a la realidad de los alumnos y sus necesidades.

El equipo directivo también, en cuanto le dices “mira me pasa esto” no te pone ninguna pega, buscan solucionar..., La verdad que yo creo que eso es lo que nos salva, ¿eh?, el saber que detrás tienes a alguien a quién pedirle ayuda, a quien decirle “me pasa esto” y que veas que ellos te respaldan y que no te dejan sola en el aula. (C1P2 Profesora)

Otra de las características es que le definen como un director afectivo, como una persona tremendamente receptiva, una persona que escucha, apoya e impulsa.

Yo conozco a L. y me parece encantador, una persona muy agradable y muy cercana, muy dulce cuando hablas con él, me parece... que vas a hablar con el director del colegio y parece que vas a hablar con alguien... y resulta totalmente contrario a lo que te imaginas, es una persona muy cercana. (C1GP6 Grupo de padres y madres)

Y lo hacen todo muy fácil, a lo mejor es un problema que tú te encuentras y te lo hacen todo facilísimo. (C1GP4 Grupo de padres y madres)

Las familias piensan que la dirección le da prioridad al alumno sobre la burocracia y la administración y que facilita y resuelve de una manera efectiva los trámites que sean necesarios.

Cuando nosotros llegamos, teníamos... pues no temor, pero si nos imaginamos que la incorporación de nuestra hija iba a ser un trámite muy engorroso, muchos papeles y diligencias y la verdad es que sí



que tuvimos que hacer algo muy formal, pero muy rápido; muy...si, digamos muy elemental, entonces siento que aquí, en general, la dirección tiene claro que primero está digamos que la incorporación de A. al estudio y luego ya un poco los trámites. Para nosotros eso nos facilitó mucho el proceso. (C1GP1 Grupo de padres y madres)

El equipo directivo, además, intentan no perder el contacto directo con el aula y la realidad cotidiana y buscan tiempo para acercarse a las aulas como apoyo.

Y a mí hay una cosa que siempre me ha gustado y es que siempre me busco unas horas donde yo quiero estar de apoyo, en este caso no puedo en infantil y es en primaria, yo quiero estar en contacto con los profes y con los niños, que no se me olvide que es ser profesora. No quedarme en mi torre y no ver lo que pasa en la base, yo quiero estar en la base también y ver qué pasa y vivirlo con ellos. Porque cuando ellos me vienen a contar un problema tengo que compartirlo con ellos, que a veces el peligro de los equipos directivos es que se te olvide lo que es una clase, y yo soy una profesora, no una jefa; y eso de vez en cuando a mí me gusta siempre mi parcela, aunque eso me suponga más trabajo, porque yo tengo que responsabilizarme de mis clases, de mis papeles y de “no sé qué”. (C1JE Jefa de Estudios)

### **8.1.9. Un día típico en el aula**

Como bien sabemos los profesores de Infantil, cada día en el aula ocurren multitud de acontecimientos y ninguno parecido al de días anteriores. Empieza la jornada y con tantos niños en el aula es muy complicada la labor docente. Esto deja vulnerables a niño y profesor.

Un caos, bueno no sé si te han contado que tengo tres niños con necesidades educativas especiales. (C1P1 Profesora)

A continuación, reflejamos las actividades y dinámica de aula que se sigue un día cualquiera en un aula de niños y niñas de 5 años contado por su profesora. Nos ha parecido muy enriquecedor leer sus palabras directamente.

Por la mañana empezamos con nuestra asamblea, ya como saben leer, pues tengo unas tarjetas con los nombres sin foto y van leyendo, y el que no ha venido, pues ponen la foto del que no ha venido en la casita, contamos cuántos faltan, cuántos han venido, cuántos no han venido; hago una poesía, siempre me gusta tener alguna poesía de estas del invierno, luego que te cuenten, si es el lunes, que han hecho el fin de semana. Y ahora que estamos con la lectura y la escritura, bueno pues, pongo palabras las vamos leyendo o salen ellos, a mí me gusta mucho reírme con ellos, digo “ay, hoy estoy cansada de escribir que ya estoy muy viejecita, escríbeme tu un ratito” y entonces ellos se animan “venga yo, yo escribo” entonces les vas enganando, o sea, todo en plan de juegos, ¿eh? pero la asamblea sí, y les gusta. Y luego, después de la asamblea, antes de ponernos a trabajar pues dos o tres ejercicios de gimnasia cerebral y



ya nos ponemos a trabajar. Luego a la vuelta del patio hacemos la relajación, la relajación la hago por unos libros que tengo, que compré cuando hicimos el curso este, o de algún vídeo de ahí, no les pongo imagen, además, solo de.... que también tienen música de relajación, pero les gusta eso de las historias, que es el libro... mira te lo voy a enseñar, les gusta, la primera vez les sorprendió porque aquí dice “el ángel de la guarda, que todos tenemos un ángel de la guarda, te coge, te lleva...” eso sorprende muchísimo. Todos tenemos un ángel de la guarda, entonces es luz de estrellas, meditaciones para niños, y son pequeñas historietas que se las vas leyendo y ellos están... lo mejor que pueden, que tienen cinco años y están aprendiendo a hacerlo y van viendo. Y luego, este trimestre quiero intentar cuando la termine, la meditación, darles un folio y que dibujen lo que han visto, pero eso este trimestre, porque a ver, no dejan de ser niños de cinco años. (C1P1 Profesora)

Por su parte los niños, lo vivencian y cuentan desde otros puntos de vista que se exponen a continuación, contados con la naturalidad que les proporciona su edad.

Pues siempre leemos, hacemos los deberes y hacemos... jugamos con todos y hacemos todas las cosas bien.

Tenemos a veces que estar callados y a veces, solo tenemos que estar callados y bien sentados.

Jugamos y también jugamos en la pizarra y hacemos sumas.

Jugamos a rincones, a la cocinita a puzzle, los chicos a coches.

A superhéroes.

Y nos dejan pintar folios y a veces hacer dibujos. ¿Y qué dibujos hacéis? arcoíris, campos, casas, fogatas y también una acampada. (C1GN5 Grupo de niños y niñas)

Los profesores generan sus estrategias para poder llegar a todos sus alumnos, darle la variedad necesaria a la clase y poder cumplir con las necesidades de una tarea determinada. La profesora de este grupo nos cuenta como realiza los cambios entre los niños durante el trimestre.

Cada trimestre les voy cambiando, claro yo los conozco bastante. ¿En tres? en tres, pues tanteas al principio, los pones si ves que no funciona, vas cambiando, pero ahora ya como los conozco les hago rotar, cada trimestre les voy cambiando, ahora, lo que, si intento, es poner, pues a uno que le va mejor y otro que no le va bien, para compensar y que ellos también se fijen, porque viendo se aprende mucho también. (C1P2 Profesora)

Y los maestros nos hablan de sus preferencias y dificultades en el aula. Consideran que hay aprendizajes que son difíciles para los niños pequeños y algunos docentes prefieren realizar en las aulas actividades que sean más atractivas para ellos y para los alumnos.

¿En el aula? lo que menos me gusta es la lectoescritura que creo que es muy difícil para los niños. Me gusta mucho contarles cuentos. Y

luego después de que ya les has contado los cuentos, pues que ellos lo expliquen. Me gusta también mucho que tenemos pizarra digital, ponerles música y bailar; quitamos las mesas bailamos, me encanta. Que ellos me lo pidan también que canciones, a veces uno tiene mayores, ¿eh?, porque ellos están acostumbrados que en casa la pone mucho la mamá. No pasa nada, de todo se aprende. (C1P1 Profesora)

Si tú vas a trabajar, ayer estábamos trabajando en los medios de comunicación, los medios de comunicación, vamos cualquier maestro sabe hablar de los medios de comunicación a los niños y luego ponerles ahí imágenes de cómo eran antes los teléfonos, cómo son ahora tal. Luego cuatro juegos para que relacionen y tal. O sea, no necesitas que el niño esté todo el día haciendo una ficha y gastando para trabajar los medios de comunicación y eso nos ha parecido pues mejor. (C1P2 Profesora)

Y se mueven...les gusta. Y me gusta, me gusta ver como se mueven como bailan, sobre todo a las niñas sudamericanas. Me gusta. Y luego la plástica, el que dibujen libre, “venga ahora...” ayer, por ejemplo, cartulina negra, tenía allí unas cartulinas negras, partí y puse ceras de colores que nunca lo habían hecho ellos. Primero les di blanca “Ale, dibujad”. Entonces me gusta eso, tienes que hacer también lectoescritura y tal, pero las manualidades, el baile, la música, el contarles cuentos... ¿eh? eso es lo que más me gusta. (C1P2 Profesora)

### 8.1.10. La casita de chocolate

El aumento de la diversidad del alumnado hace que sea cada vez más necesaria el uso de estrategias de actuación dentro y fuera de las aulas, así como los encuentros personales con los alumnos para atender a sus dificultades de carácter cognitivo, social y/o emocional. En el colegio los docentes definen la labor del equipo de orientación en este centro como “imprescindible”.

Hombre, aquí se atiende mucho a la diversidad. Tenemos un equipo de orientación buenísimo, ¿eh? todo hay que decirlo, buenísimo; que, en cualquier momento, dispuesto a solucionararte el problema, a quedarse y venir una tarde, a quedar contigo, lo que sea. (C1P2 Profesora)

La labor orientadora resulta crucial, como hemos señalado para hacer frente a las dificultades que esté padeciendo el alumno en sus distintos contextos de desarrollo, las cuales pueden producir un declive acompasado de su rendimiento académico, su motivación y gusto por la escuela y su comportamiento.

Los profesores del CEIP Arcoíris tienen una tradición de trabajo con un alumnado *diverso* y por lo tanto la gente asume que se cumple un papel importante y primordial. Tienen lo que llaman “la casita de chocolate” un programa para niños autistas.

Luego, como sabes, tenemos una.... le llamamos “la casita de chocolate” un programa para niños autistas. Hicimos un curso sobre los pictogramas sobre todo cómo tratarlos y tal. (C1P2 Profesora)

Varios docentes hicieron un curso sobre los pictogramas y cómo trabajar con ellos y son los que ahora mismo lo están llevando a cabo (solo algunos de ellos). No todos lo tienen muy claro cómo se puede leer a continuación.

Bueno sí, que haya un aula ¿no? la integración o la inclusión, que se llama ahora ¿no? Es uno de los principios más importantes ¿no? que tengamos un aula TEA y que la diversidad sea algo importante. Yo creo que sí que sí que es verdad que la gente ya ahí ya se lo ha metido dentro ¿no? y lo lleva... tanto infantil como en primaria, eso sí puede ser ¿no? que sea un centro abierto plural. (C1P1 Profesora)

Y explican y enseñan la diversidad en sus aulas. Pero ¿cómo lo hacen? ¿cómo transmiten a sus alumnos la diferencia, la necesidad, la integración? Estas profesoras piensan que la mejor forma es mostrar la realidad de la necesidad que se produce cuando un niño tiene una dificultad y a partir de ahí dar pautas al resto del grupo.

Pues... mostrando la realidad a los demás, es decir, este niño necesita ayuda. En tres años, les hice entender que había uno, y que ese al principio iba a venir siempre el primero. Porque claro, aquí hacemos la fila y va a el primero el que ha sido el encargado, porque cada día es un el que hace la asamblea conmigo, pero entonces le hacía ver “no pasa nada, este niño tiene que ir siempre el primero a mi lado, cuando aprenda, yo le dejaré” o sea, contándole la verdad, que les tenemos que ayudar, que tal, que es un poco diferente, que tarda más en aprender las cosas, que se distrae, que todos somos diferentes. (C1P2 Profesora)

Todas las opiniones recogidas coinciden en que gracias a este proyecto de integración, interacción y atención la rutina diaria del centro mejora y evoluciona.

Por otro lado, han sido muchos los esfuerzos volcados por construir una Comunidad Educativa que cuente con valores que garanticen la atención a la diversidad, el respeto y la calidad de la educación.

### **8.1.11. Nuestras emociones**

En este centro preocupa mucho el tema emocional en los niños y para tratar este tema el profesorado se está formando para mejorar. Según ellos, se han dado cuenta de que uno de los motivos que hacen que determinados niños fracasen son dos: uno su nivel intelectual, y otro, que para ellos tiene más peso, y es cómo está el niño emocionalmente. Éste es el motivo o uno de los motivos que consideran más importantes y que les ha llevado al equipo educativo a formarse y tener estrategias para trabajar la emoción y el sentimiento de los niños en el aula. Consideran que en los dos años que llevan trabajando en este tema les está reportando resultados bastante buenos.

El curso les ha servido como profesionales, pero también como personas para mejorar en su vida profesional y personal.

Es que yo tenía muy claro, yo tenía muy claro y así fue el año pasado y está siendo este, que si no hay alguna sesión en la que tú sientes y vives lo que vas o lo que intentas transmitir, evidentemente, no es lo mismo. Uno tiene primero que experimentarlo para luego llevarlo a cabo. Entonces primero nos trabajamos nosotros y luego vemos los niños. (C1JE Jefa de Estudios)

Las familias que conforman la comunidad educativa han valorado muy positivamente que se haya trabajado en esta línea que consideran fundamental en la vida de los niños.

No hay una manera de separar las emociones de todo lo que uno hace en el día, entonces menos podemos pedirle a los niños y las niñas que hagan lo mismo. Ellos vienen al colegio a educarse, pero también en sus reacciones con sus compañeros hay involucradas relaciones, sentimientos, también vienen con la carga de lo que ocurre en sus casas, en sus otros entornos, entonces sí me parece muy valioso. (C1GP1 Grupo de padres)

### **8.1.12. Participación de las familias**

Los profesores en general se quejan de la falta de participación de las familias en las reuniones generales de grupo, aunque ellos facilitan que se hagan en el tiempo no lectivo del colegio.

Los padres, ya es el tercer año que llevo con ellos: tres, cuatro y cinco. Pues mira, tengo... ellos la verdad que, si te cuentan, pero luego no son muy dados a participar. A las reuniones generales, por ejemplo, no sé por qué, pero no vienen mucho, y eso que las hago a la tarde. (C1P2 Profesora)

Cuando se intenta profundizar en las razones de esta escasa participación ellos mismos argumentan y achacan la baja participación a las dificultades que están pasando las familias actualmente. Las actuales condiciones sociales, y laborales de las familias, que se enfrentan a jornadas de trabajo excesivas, a la necesidad de trabajar ambos, al paro y a otras circunstancias dificultan de una manera muy clara la participación.

Hay algunos que por lo que sea, bueno pues, yo creo que también es eso, no tienen trabajo, están agobiados, pues ellos no se sentirán bien también, tendrán también sus ratos y sus cosas. (C1P2 Profesora)

Como resumen podemos decir que en este centro sigue una línea tradicional. No tienen un método de trabajo propio, aunque están elaborando un proyecto propio para infantil en el que están trabajando por grupos de edad. La metodología empleada en este centro, en vez de sustentarse en una participación del alumno a través de una docencia activa,

se sustenta en una docencia pasiva, siguiendo una metodología editorial, en la que el libro de texto marca la clase y los conocimientos adquiridos.

La participación de los padres es menos regular que en los otros centros. Se remite a actividades lúdico-festivas, pero no participan como padres en reuniones o charlas organizadas por el centro, ya sean profesores o dirección los organizadores.

## 8.2. CEIP Esperanza. Nadie se queda atrás

El colegio Público Esperanza se encuentra en el barrio de Vallecas, en el límite entre Palomeras Bajas, San Diego y Portazgo. El colegio se construyó hace 55 años y tiene en la actualidad 395 estudiantes, repartidos en 16 grupos y con 30 docentes. Está conformado por una amalgama de alumnos de familias de diferentes orígenes: vallecanos “de toda la vida” y “nuevos” vallecanos, llegados al barrio desde muchos lugares de España y del mundo.

Todos caben en el colegio Esperanza, conocido por su apertura al barrio, su tolerancia y sus iniciativas de participación en los ámbitos educativos y sociales. En él son muchas las familias de formatos diferentes, de orígenes diferentes, de costumbres diferentes. ¡Y menos mal! la diversidad hace que el colegio esté lleno de formas y colores. Y así les gusta que sea porque es la manera natural que tenemos los seres humanos, al convivir, de darnos cuenta de los diferentes matices que nos rodean. Y de que, al final, son sólo eso, pequeños matices de una enorme paleta.

Como recalcan: “Aquí la persona es importante. ¡Todas y cada una!”

### 8.2.1. Cambios y avatares

Este colegio ha recorrido un trayecto educativo que arranca en los años 60, viviendo, durante este tiempo, todos los cambios sociales y económicos: el franquismo, el desarrollismo, la creación de los nuevos barrios de realojos y cooperativas, las diferentes crisis económicas. Como ellos mismos cuentan “Nuestro cole se construyó en los años 40, cuando el barrio era todo de chabolas”. Los habitantes de este barrio habían venido de otros lugares de España. Eran inmigrantes procedentes de Andalucía, Extremadura, Castilla- La Mancha...

Sí mira, este barrio era un barrio antes de casitas, de casitas poblado por emigrantes, pues había chabolas de estas que decían, ¿cómo lo llamaban? las luneras o las...que las levantaban por la noche y ya está. Y había... bueno pues eran emigrantes a veces muchos extremeños y demás. (C4DI Directora)

A finales de los años 70, gracias al movimiento vecinal, se empezaron a construir viviendas. En la medida que tiraban las chabolas de alrededor se iba agrandando el

colegio. Hace 20 años cuando se empezaron a hacer los nuevos barrios, a construir y a hacer realojos, se empezó a construirlo que lo se denomina “Madrid Sur”, con manzanas cerradas, bloques de pisos de poca altura, con zonas verdes y muchos equipamientos, pero no exentos de muchos problemas.

Y en esos realojos hicieron varias casas dedicadas a población muy desfavorecida. Entonces este colegio que estaba antes... pues era más pequeño y formado pues por familias que era de gente trabajadora, que eran inmigrantes, pues de repente se llenó de alumnos que venían de los realojos y aumentó la población gitana, por ejemplo, pues aumentó muchísimo. Cuando yo vine al colegio, que es hace diecisiete años, este colegio tenía línea tres, línea tres, pero con diecisiete alumnos por clase, dieciocho y había a lo mejor un porcentaje de etnia gitana pues que a lo mejor fuera del casi 40% y entonces pues la verdad, eso a veces en el barrio acarrea muy mala fama, porque hace que la gente en cuanto ve...pues la verdad, esto es una cosa que es así, en cuanto se ve población gitana, pues a la puerta, no sé, pues con los pijamas o con no sé qué, pues ya es el colegio de las navajas, el colegio de las peleas. Era un colegio que era un poco duro, pero no era como se decía. (C4DI Directora)

Y así han llegado hasta aquí, después de tantos cambios y avatares. En este barrio viven los trabajadores con los ingresos más bajos de toda nuestra Comunidad, eso los que tienen trabajo e ingresos. Pero, es más, en este barrio está el índice más alto de paro juvenil de todo el país, seguramente de la Unión Europea, estamos hablando de más del 56%. En el mismo sentido existe el nivel más alto de fracaso y abandono escolar.

Nos encontramos que en esta zona de Madrid se discrimina por la realidad social ya injusta, se discriminan las oportunidades pedagógicas con los sucesivos recortes y el centro ha hecho todo lo que ha estado en su mano para cambiar esta perspectiva negativa a la que estaba abocado. Van realizando pequeños avances mediante estrategias de convivencia y participación para el alumnado.

Cuando yo llegué aquí, decía “mira aquí lo que importa es que se porten bien, que estén calladitos y que no molesten” porque... claro porque había... partimos de un nivel de una falta de todo, con problemas de convivencia muy grave. Entonces digamos que ahora, pues no es así, tenemos algunos problemas de convivencia, pero fundamentalmente la verdad son de niños que nos llegan de otros centros, si nos llega algún expulsado o así, pues bueno, pues a veces... y hay que intervenir en plan contundencia, ¿eh? Pero lo fundamental para nosotros ya...o sea ya se ha ido elaborando estrategias de convivencia diferentes. Funciona la participación de los alumnos en Junta de delegados, en grupos de mediación para conflictos de convivencia, o sea que vas trabajando cosas que ya, pues se han instituido en el colegio. (C4DI Directora)

En el CEIP Esperanza conviven más de 20 nacionalidades, diferentes culturas religiosas y minorías étnicas que ha generado conflictos y problemas entre sus miembros. La directora nos cuenta que:

A veces hay algún conflicto fuera, dentro no tanto, pero bueno con... así entre etnias, para decirlo así, Aquí no cuentan, o sea nosotros aquí entre etnias no hablamos, porque etnia somos todos. Pero a veces hay conflictos, pero yo creo que más bien por el carácter de las personas más que por de dónde venimos. (C4DI Directora)

Son chicos que sufren a la hora de adaptarse a unos maestros y a un centro que no conocen y de ya por sí escaso a todas luces en recursos materiales ya los que la Administración hace caso omiso. Esto general un sentimiento de frustración entre el profesorado cuando ven que pueden hacer muy poco ante las necesidades de su alumnado.

Entonces la lucha contra la Administración es una frustración eterna, el solicitar recursos, eso es, no sé, es lo que tienes ahí enfrente de lejos, pero que te está influyendo en tu trayectoria a diario. Luego, a veces las condiciones externas de los alumnos, a veces son muy duras también y tú ahí puedes influir poco o nada, y entonces eso también es un darte contra la pared, pues ver chavales que son impresionantes, que son majísimos y que tú influyes un poquito. Si tienes así un cierto positivismo dices “bueno pues yo estoy influyendo en que a este crío no le vaya a peor”. A veces es así de pesimista el pensamiento optimista. (C4DI Directora)

Al mismo tiempo hay otros que ya conocen el centro porque lleva muchos años de rodaje y que han sido antiguos alumnos del centro y llevan allí a sus hijos.

O que tenemos aquí ya padres, que son alumnos que han sido alumnos” ¿a que tú eras profe de mi papá?” digo “sí, sí” y entonces, bueno eso es una continuidad bonita, ¿no? parece que te dejas ahí algo en el tiempo, una huella. (C4DI Directora)

Esta escuela se plantea entre otras muchas cosas que tiene que formar ciudadanos, ciudadanos sociales, en lo social y en lo individual, o sea, que tienen que formar personas o tienen que ayudar a que cada persona encuentre su mejor camino, que sea bueno para la sociedad, que sea bueno para él a través de muchas cosas. Como nos comenta su directora “el medio social condiciona mucho”.

Por ejemplo, en un barrio como éste y con una población como ésta, pues uno de los recursos que les tenemos que dar a los niños es una formación buena, académica también, o sea una buena formación, en instrumentales para que ellos entiendan el mundo, para que se enfrenten y además para que puedan acceder a cosas que normalmente si no tuvieran esa formación no accederían, ¿no? Entonces nosotros aquí yo creo que también tenemos una función de equidad social, o sea de dar más escalones para que nuestros

alumnos lleguen a donde llegan los otros dando un pasito muy corto, ¿no? Esa sería, yo para mí, la función fundamental. (C4DI Directora)

### 8.2.2. Intercultural e integradora

Si por algo se caracterizan los grupos de alumnos del CEIP Esperanza es que son muy heterogéneos. Hay una gran diversidad no solo a nivel curricular sino étnica, religiosa y cultural. Los alumnos están muy acostumbrados ya a otras diversidades y se observa un nivel de tolerancia importante, ves que se crean relaciones que en principio serían muy atípicas, que podrías no esperar pero que se dan y esto es mérito del colegio y de su filosofía en este sentido.

Una de las señas de identidad nuestra, quizás es, por cómo está compuesto el centro, pues la interculturalidad, porque tenemos mucho de todo y además se intenta siempre integrar. Yo creo que la seña de la interculturalidad es así, la participación totalmente, la participación de la comunidad educativa, no sólo de padres. (C4DI Directora)

Y el equipo educativo lucha en conjunto por conseguir equidad y justicia social para todos los niños y niñas intentando proporcionarles los mejores recursos posibles para el futuro. Esta es una de las señas de identidad de este centro como nos comenta su directora.

En cuanto a la formación, pues es lo que te comentaba, la equidad, o sea el dar recursos a los niños para que sean capaces y para que sean felices, o sea para que se integren de una forma crítica en una sociedad que es la sociedad del futuro que ya veremos por dónde nos lleva. (C4DI Directora)

¿Cómo es esta escuela? Es sobre todo integradora, donde se considera que sean de donde sean y cuales sean sus circunstancias todos los niños son iguales y tienen los mismos derechos a una buena educación y donde se trabaja mucho con los niños y con sus familias. La diversidad en infantil, como ellos dicen, es diversa pues es uno más. Se intenta que la diversidad se valore y que se cuide.

Pues la verdad que sí que es muy integradora, ¿eh?, tanto a nivel de profesorado, a nivel del equipo educativo, que se dejan la piel, se la dejan, o sea no es peloteo, y el equipo educativo con infantil igual. O sea, se trabaja mucho por los niños y se trabaja mucho con las familias. (C4P1 Profesora)

Al fin y al cabo, son niños y dentro de la clase yo no veo diferencias entre unos niños y otros. (C4P2 Profesora)

El año pasado teníamos un niño, bueno un TGT y era muy gracioso porque llegamos a la conclusión de que los maquinistas de ese día, el encargado, eran los que tenían que jugar en el patio con ese niño porque si no ese niño estaba despistado todo el día, no jugaba con



nadie; y tenías que ver cómo el encargado estaba pendiente de mi amigo A. para cogerle de la mano y que en el patio ningún momento estuviese él solo. Entonces son, pues un poco artimañas que entre todos vamos tomando, pues para que todos nos sintamos a gusto y bien. (C4P2 Profesora)

Así es este colegio que ha recorrido un gran trayecto educativo. A ellos le gusta decir: Nuestro cole, UN COLE DE VALLECAS<sup>5</sup> donde se da una gran importancia a los aprendizajes básicos ya que durante muchos años los alumnos salían del centro con grandes carencias educativas.

Le damos mucha importancia a los aprendizajes también, porque a lo mejor en un centro que tuviera... que partiera de unas familias ya pues muy formadas y demás, a lo mejor no se les daría tanta importancia a los aprendizajes, porque es algo que casi se imbuye en la casa, ¿no? pero nosotros tenemos unas familia muy variadas, entonces para nosotros es muy importante el aprendizaje y que además los niños se sientan a gusto aprendiendo y quieran aprender y aprendan muchas cosas y... porque es un recurso que les vamos a dar. (C4DI Directora)

Yo cuando llegué aquí había niños que salían de sexto sin saber leer y entonces eso fue como el decir “no, no esto no puede ser, esto...es que tenemos de hacer algo”. (C4DI Directora)

Este centro se rige por el objetivo fundamental de garantizar una educación a sus alumnos adaptada a sus posibilidades, aunque resulta muy difícil dadas las carencias de todo tipo que arrastran.

Salen todos los niños de primero y segundo sabiendo leer, como debe ser, porque además tienen capacidad para ello, ¿no? Y no se quedan arrinconados, no son los que no saben, los que acaban por no venir al colegio etcétera, ¿no? Entonces pues, hombre hemos hecho que se reduzca también el absentismo. (C4DI Directora)

La propuesta educativa se fundamenta en el compromiso del profesorado de estimular al máximo el potencial del niño, sin sobre exigir sus etapas de maduración, pero los grupos flexibles que crean para conseguirlo parecen nivelar a los niños según su capacidad y resultados, aunque nada más lejos de su propósito.

Yo creo que la cosa que ha hecho que el colegio un poco se estructure y de a salida todo el mundo, ha sido un programa de grupos flexibles, que en principio es un programa que tú dices ¿cómo? que es nivelar a los niños en Lengua y Matemáticas por su capacitación o por su trabajo y demás. Dices, bueno, pues parece

---

<sup>5</sup> En mayúsculas en el original.

que es una cosa un poco discriminatoria, ¿no? porque van los niños para abajo, los niños bajan, pero es lo que les da salida a todos. Y entonces aquí pues de dos grupos hacemos tres en Lengua y Matemáticas nos metemos todos los profes a dar clases. (C4DI Directora)

Responden así a través de su práctica diaria a una intención clara de adecuar la educación de los alumnos a sus necesidades, a sus capacidades y a su interés proporcionando una garantía educativa a la altura de las expectativas y posibilidades de cada alumno.

Y a partir de ahí y con los grupos flexibles, que a veces, pues lo cuentas por ahí y lo vendes un poco mal, en algunos foros, porque dices “pues a ver, pues mejor inclusivos...sí, sí, sí inclusivos que no sé qué” pero ¿con qué profesorado preparado para formar en esa inclusión? Dices, pues inclusión es también sentirse bien y hacer lo que tú puedes hacer. Entonces sobre ese modelo hemos... llevamos trabajando muchos años. (C4DI Directora)

Desarrollan en los alumnos una actitud de aprendizaje constante, que les permitirá incorporarse activamente a una sociedad competitiva en permanente evolución. Fortaleciendo la autoestima y el desarrollo del pensamiento crítico. Los forman para que se conduzcan dentro de un marco de libertad responsable con límites claros y valores trascendentes.

Abrirles una ventana más grande a los intereses de los niños, y la educación parte de eso, en este cole, de los intereses de los niños, la motivación. De nada me sirve a mí llegar un día al cole queriendo enseñar el número tres, si los niños están locos porque han visto nevar, entonces tenemos que ser muy abiertos y muy flexibles porque llegas al cole y no sabes lo que te depara ese nuevo día. Cada niño tiene una motivación. (C4P2 Profesora)

Hace poco se ha introducido el bilingüismo en la escuela. El profesorado piensa que ha sido algo duro de asumir. Los padres presionaron para ello porque consideraron que iba a ser lo mejor para el centro. Al mismo tiempo les redujeron un aula lo que supuso un duro golpe para el equipo educativo. Se cuestionaron que estaban rodeados de centros concertados y que cada vez tenían menos alumnos y por ello vieron el bilingüismo como una salida. Aunque todavía están tratando de “digerirlo”, como dice su directora, para intentar hacerlo de la mejor forma posible. Consideran, además, que los niños aprendan inglés es estupendo porque es algo que les va a facilitar muchas cosas en el futuro, y porque tienen capacidad para ello. Pero, eso lo tienen que conjugar con problemas con las familias o un grupo difícil, y con el hecho de que hay muchos niños que primero tienen que aprender muy bien su español. Para poder conjugar todo esto tienen que darle muchas vueltas a los horarios para compensar todas las dificultades que se presentan. Piensan que se ha perdido mucho metodológicamente y que tendrá que llegar a un momento que lo conseguirán, que tendrán una evolución y tendrán que ver

por dónde salen. Lo que más les preocupa es que el profesorado de inglés no es estable y está siendo difícil el hacer una metodología conjunta entre el conjunto de profesores.

### 8.2.3. Trabajar por proyectos

Les preguntamos que por qué trabajar por proyectos. Y ellos nos responden que quieren alumnos y alumnas motivados y con ganas de aprender y para eso trabajan para hacer de los alumnos personas de futuro con capacidad crítica, personas con estrategias para aprender por sí mismas.

En infantil siempre ha habido un profesorado bastante estable, pero el grupo que está ahora, digamos que fueron, pues los que iniciaron el trabajo por proyectos; las profes de cinco años ya llevan yo creo que llevan aquí tres rondas, ya llevan nueve años y el trabajo pues ha sido estupendo. Y con los niños de infantil, bueno pues, van los niños trabajadísimos, con una...no sé, se va viendo ya como una especie de... una continuidad de Infantil Primaria y va estando todo bastante encadenado. (C4DI Directora)

Sin embargo, el dar continuidad a este tipo de trabajo por proyectos les resulta muy costoso y prolongado en el tiempo, lo que genera cierto cansancio en los maestros que les lleva a acabarlos de forma precipitada.

Pues es que trabajamos un poco... un poco mezclando todo, porque claro hacemos proyectos, pero los proyectos pues llevan mucho tiempo y mucho trabajo y mucha elaboración. Por ejemplo, hemos empezado este curso de cinco años, un proyecto en el mes de octubre y lo hemos tenido que terminar en el mes de... ya de diciembre casi, porque es que nos juntábamos con la Navidad. (C4P1 Profesora)

Trabajan proyectos con la colaboración de los padres y algunos que surgen de la motivación de los niños del colegio. Cuando son pequeños proyectos parten siempre del interés que haya surgido en ese momento.

El equipo evalúa su trabajo individual y colectivamente quincenalmente para ver si han alcanzado el objetivo propuesto y para ver cómo van con un proyecto en el que estén trabajando.

Sí, nosotros también nos evaluamos, porque parece que siempre se habla de la evaluación de niños, los profes también nos evaluamos, porque hay veces que o no alcanzamos el objetivo que nos proponíamos y tenemos que ver, si no lo hemos alcanzado porque era inalcanzable, o si no lo hemos alcanzado, porque no hemos hecho algo, que no hemos hecho del todo bien, lo que teníamos que hacer. (C4P2 Profesora)

#### 8.2.4. Día a día en el cole

Entramos en el cole, están muy alborotados, se canta una canción que los relaje un poquito, las ratios son muy altas y los profesores en muchos momentos se ven desbordados por la situación. Aprovechan las rutinas diarias para conseguir que los niños se relajen.

Vale. Bueno, pues con los niños pequeños el día a día, lo que se hace un día al otro día... es muy difícil... pero bueno, sí que es verdad que las rutinas a ellos les da mucha estabilidad y les da una seguridad, que, aunque no sepan ellos como es el espacio tiempo, que tengan ahí un poco de mezcla, que lo mismo te dicen mañana fue mi cumpleaños o....bueno, en fin, eso que mezclan un poco.  
(C4P1 Profesora)

Se sientan en la alfombra y hacen la asamblea que abre el día donde eligen el encargado o maquinista del día de la semana. Todo esto ellos se lo saben ya, porque tienen paneles por toda la clase.

Pues el día a día, la rutina nosotros hacemos, por la mañana la asamblea. (C4P2 Profesora)

Cuentan qué día hace, qué día de la semana es, cuántos niños han faltado, cuántos han venido al cole y trabajando todo esto, pues ellos aprenden a contar, aprender a sumar, a juntar, a quitar. Una vez que está un poco establecida la relación entre todos, los que han venido, los que están en casa pues se empieza con el día a día y se trabaja un poquito de lectoescritura, partiendo del interés que ha surgido.

Tú, Rocío, has visto ahí que tenemos los menús, pues bueno ese día, si un niño ha venido, siempre tienes preparada la clase, pero lo que he dicho antes, que si un niño ha venido que había comido en un restaurante que había un menú muy grande, pues bueno, la lectoescritura la enganchas por ahí, en vez de trabajar escribir lunes, martes, miércoles, pues empezamos a trabajar un poquito pues el menú. Y qué comiste y qué había de primero y qué había de segundo y a partir de ahí trabajamos un poquito la lectoescritura. Lo que es escribir cada uno a su ritmo. Somos, yo me considero constructivista, y bueno pues a partir de ahí trabajamos un poquito de lectoescritura. (C4P2 Profesora)

Se trabajan los hábitos, las rutinas. Se dividen por grupos dependiendo de lo que se esté trabajando.

Ahora tenemos los grupos con números, porque hemos estamos trabajando en los monumentos y cada equipo se encargó de trabajar un monumento. (C4P2 Profesora)

Después, generalmente, se pasa al trabajo de mesa. Se hace un trabajo de mesa o bien de lo que se esté trabajando, de la unidad didáctica o de las fichas que tienen de grafomotricidad y de números.

Yo también considero importante el trabajo de mesa, ¿eh?, porque creo que los niños se tienen que adaptar a estar bien sentados, a estar delante de un libro con cuidado de no doblar las hojas, de pasar hojas. Sí me parece importante y se lo transmito a los niños para que tengan cuidado a la hora de trabajar, tengan orden, porque todo lo que se aprenda ahora va para siempre, hombre puede cambiar, pero sí que ellos se dicen “cuidado que los arrugas o cuidado que se rompe”. (C4P1 Profesora)

Después del trabajo de mesa se desayuna en el aula lo que traigan y se comparten galletas y si trae alguno un batido. Se baja al patio donde el juego es libre. Después del recreo vuelven a la actividad en el aula.

Y luego en la siguiente hora, pues depende también de la edad, por ejemplo, en cinco años sí que puedes exigirles que vuelvan a la mesa, que hagas otra vez un trabajo más de mesa, que tengan que estar un poco más concentrados en el trabajo, porque lo consigues, en otros años pues la verdad que no, pero en cinco años si lo consigues. Luego se lavan las manos aquí también antes de ir al comedor y se van al comedor. Y a la tarde volvemos, y las tardes pues depende, por ejemplo, unos días tenemos el profesor de inglés o música o tal especialista. Y la otra libre, pues o a veces juegan haciendo como rincones y van cambiando o juegan a ver, pues depende, si no hemos terminado, pues les ponemos una película o hacemos baile, pues un poco vamos articulando distintas actividades. (C4P1 Profesora)

Se trabaja de nuevo después del recreo, la lógica matemática a través de conceptos que posteriormente los niños plasman en fichas, recitan retahílas de números y sumas.

Y ya con eso estamos jugando un poco con todos esos conceptos que luego trabajaremos en las fichas. Dicen el abecedario siguiendo un orden, de izquierda a derecha, de arriba a abajo, cuántos han faltado, hacemos sumas, cuántos son niños, cuántos son niñas; también cuantos días faltan por ejemplo ahora para carnaval. Bueno más o menos estaríamos, dependiendo de cómo estén ellos también, pues a lo mejor media hora, tres cuartos. (C4P1 Profesora)

Hacen trabajo de mesa o bien del proyecto que estén trabajando de la unidad didáctica o unas fichas de grafo y de números. Consideran importante el trabajo de mesa porque creen que los niños se tienen que adaptar a estar bien sentados, a estar delante de un libro con cuidado de no doblar las hojas, de pasar hojas.

### **8.2.5. ¿Cómo se resuelven los conflictos?**

Nos comentan que para resolver los conflictos intentan trabajar con los niños hablando sobre lo que ha pasado e intentan explicarles que no se debe hacer y en algunos casos se les dice que se sienten y se relajan.

Bueno pues sí que intentamos hablar, sí que intentamos hablar con ellos, por ejemplo, cuando ha habido en el recreo que se han pegado o cuando ya estás muy desesperado como hoy, que el niño que es muy conflictivo, pues A. me lo da, yo se lo doy y lo hablamos “¿qué ha pasado? y ¿por qué haces esto?”. (C4P1 Profesora)

Bueno, pues se sientan un rato, están castigados sentados, lo que se dice “piénsalo, no lo vuelvas a hacer, relájate, no pegues, intenta no pegar,” bueno pues usas un poco este vocabulario que te acerque a ellos. (C4P1 Profesora)

Consideran que es fundamental la transmisión de valores como el respetar a los compañeros, pedir las cosas por favor, que se pidan perdón y el valor de cuidar al otro. Aunque reconocen que en esta edad es difícil.

Pues ese... a ese nivel de los niños, yo vamos, intento transmitir esos valores un poco... porque es que otros valores... (C4P1 Profesora)

Les enseñan principios éticos y morales a través del ejemplo: respeto, responsabilidad, valor, honestidad, solidaridad y el trabajo en equipo.

El maestro, pues es un poco el guía y aquí pues nunca le dices “esto está mal, pero lo puedes hacer mejor” ¿no? todo es criticable, pero lo puedes trabajar de otra manera. Y luego lo que sí que trabajo yo también mucho, son los... trabajar en equipo, que ellos sean conscientes de que tienen que ayudar al amigo que tienen al lado, si no terminan o por pereza o porque no saben. [...] Ellos luego, en la vida diaria, aprenden a ayudar a los demás. (C4P2 Profesora)

## 8.2.6. Y lo emocional, lo afectivo

Los profesores son muy maternales con los niños y niñas y se fijan mucho en temas relacionados con el aspecto físico que piensan que son importantes para desenvolverse en la sociedad donde viven.

Bueno pues la verdad es que yo soy muy cariñosa, entonces ya transmito muchas emociones, porque siempre estoy... aparte de transmitir mucho cariño, pues, por ejemplo, a parte de... empiezo por el aspecto físico, porque creo que la sociedad en la que vivimos nos fijamos mucho, entonces cuando traen una camiseta que me gusta “ay, ay cómo me gusta esa camiseta ¿me la dejas para el sábado?” y claro ellos se quedan como “si no te vale” y yo “ay que sí, por favor, que me encanta”. (C4P1 Profesora)

Aquí las vivencias emocionales a veces son duras porque hay familias con muchos problemas económicos y sociales. Todo esto condiciona la vida en el aula y a la larga a los docentes como nos cuenta una de las maestras.

Entonces aprenden muchas cosas en el colegio, cosas que nunca pensabas que te iban a pasar ¿no?, porque vives en un círculo aparentemente normal. (C4P2 Profesora)

### 8.2.7. El equipo del centro

Con referencia al equipo educativo podemos decir que nos encontramos en un centro en el que resulta algo complicado el modo de organizarse. Durante años ha habido una gran inestabilidad en la plantilla, aunque esto ha comenzado a cambiar. Esto ha propiciado que las decisiones que se toman en el centro se lleven a cabo con poca coordinación entre los ciclos. En el centro por un lado trabaja el equipo de primaria y por el otro el de infantil, aunque en algunas ocasiones trabajan juntos en proyectos para todo el centro, por ejemplo, en el tema de la India que trabajan actualmente.

Nos comentan que ha habido una variación bastante buena, a mejor, al pasar a ser toda la plantilla definitiva, es decir, que incluso algunos profesores que estuvieron a lo mejor hace varios años y luego han vuelto de visita comentan “Jo, como ha cambiado el colegio, está muy bien”. En el momento actual piensan que deben de empezar a cambiar porque ya saben cómo funciona y qué es lo que necesita el colegio y sobre todo porque han conseguido que todos tengan la misma línea de trabajo. Se consideran un grupo abierto y flexible que saben escuchar al compañero y abiertos a las expectativas

Y el colegio, pues eso, ha ido cambiando, ha habido una cierta transformación, antes había un grupo de profesores que siempre llegaban aquí y querían huir, ahora la verdad que la gente intenta repetir y si vuelven a pedir el colegio, y hay una estabilidad de profesorado que eso es fundamental. (C4DI Directora)

Es una comunidad educativa donde no solo hay eventos durante el horario lectivo sino también fuera de ese horario, porque no solo educan y aprenden en clase.

Creo que sí, creo que sí. Siempre hay personas que se involucran más que otras o de una forma más activa, pero creo que sí que todo el colegio intentamos estar pendiente de todos los niños y si hay un problema, verlo, y si es de un niño, por ejemplo, al principio, cuando llegan los peques o los de cuatro... y si es de primaria igual, si intentamos estar todo el mundo estar pendiente de todos. (C4DI Directora)

Disfruto un montón en el día a día con los niños y bueno doy todo lo que puedo, me encanta. (C4P2 Profesora)

Se destaca el buen clima entre el equipo de la escuela, están contentos y trabajan con ilusión con la idea de preparar su centro para que sea atractivo y práctico para la vida diaria de los niños y de los adultos que viven en él. Trabajan para seguir teniendo ilusión por enseñar a los niños y que el entorno siga siendo favorable, porque también es muy importante. Su directora nos habla de todo ello a continuación.

Yo estoy muy contenta con mis compañeras, con todo mi equipo, con unas más que otras como todo en la vida; porque sí que creo que somos unas personas muy involucradas, que nos gusta nuestro trabajo y luego que nos gusta tener el colegio bonito, y siempre se

ha dicho que para estudiar tienes que estar a gusto, que para aprender tienes que tener las cosas organizadas y eso intentamos hacer en este centro. Tenerlo bonito, tenerlo organizado y tenerlo al servicio de los niños y para los niños. (C4P1 Profesora)

Y también nos hablan de sus pesares y reconocen que el trabajo es muy intenso y que les agota y en cierta medida les hace perder la ilusión. Pero también de su buen talante para seguir día a día.

Sí, sí lo soy, la verdad que sí, y no sé, yo creo que no podré seguir mucho tiempo, porque por mucha ilusión que tengas, los niños son muy cansados, son agotadores. (C4P1 Profesora)

Pues mi día a día, llegas al cole, los buenos días siempre con la sonrisa, aunque te duela la cabeza. (C4P2 Profesora)

Con un equipo con ganas, que sabe que tienen que seguir creciendo, y que siguen formándose para ello. Una de sus profesoras nos habla de los cursos que tienen previsto realizar para seguir formándose.

Si mira, este año yo por ejemplo estoy haciendo un curso de lectoescritura en el "CRIF" de Acacias y luego aquí a nivel de cole, estamos haciendo un grupo de trabajo de dislexia y otro grupo de trabajo de blog. Y ahora para el segundo trimestre hay otro grupo de trabajo para trabajar las emociones. Entonces siempre estamos, la verdad que siempre... es un cole que los profesores tenemos bastantes ganas de trabajar y de ponernos al día en temas que estás más flojo o que te gustan más. (C4P2 Profesora)

El equipo directivo es muy trabajador, pero delegan pocas responsabilidades en el equipo educativo. La directora acapara muchas funciones y por lo tanto está todo el tiempo yendo de un lado para otro resolviendo temas. Por otro lado, podemos decir que fomenta un buen espíritu de grupo y clima de trabajo.

Yo estoy muy contenta con el equipo directivo, porque creo que son muy currantes. (C4P1 Profesora)

Es un cole muy abierto y es flexible, tienes libertad para trabajar y desde dirección, siempre... las de infantil estamos súper encantadas, porque es que como que nos valoran un montón. (C4P2 Profesora)

El equipo de infantil con el equipo directivo y el equipo directivo con infantil creen que existe muchísima complicidad y que se ayudan mucho entre ellos.

### **8.2.8. Recursos**

En este CEIP se funcionan mediante autogestión del material mediante una cooperativa que han creado al efecto y a una buena gestión del mismo. Se quejan de la poca ayuda que les proporciona la Administración a la hora de solucionar todas las carencias y problemas que se les presentan en el centro.



En cuanto a materiales, de verdad que el cole sí que funciona muy bien ¿eh? no nos podemos quejar, pero porque nos autogestionamos, no porque la administración nos ayude. Porque, por ejemplo, cuando nos han hecho falta mesas y sillas o se han formado clases, no nos han dado nada, o sea que no por parte de la Administración, creo que por una buena administración del colegio. Es un cole que se implica, es un cole que trabaja y con nuestra gestión, no tiramos las cosas y las usamos, usamos y usamos. (C4P1 Profesora)

La falta de recursos humanos también se hace notar en las quejas del profesorado, nos comentan que no cuentan con los medios humanos y materiales adecuados para atender las necesidades de los niños y niñas que se presentan en el día a día. Permanentemente viven con la idea de perder más ayudas y que les aumenten el número de niños. Además, el espacio es escaso para las elevadas ratios que tienen. Todo ello genera en el profesorado cansancio físico y mental. El hecho de que los profesores tengan que realizar su trabajo en condiciones difíciles también les afecta en el terreno emocional.

Sí, mucho. A nivel personal...a nivel personal de que la Administración nos mande gente, si andamos cortos y todavía tenemos que dar gracias porque nunca nos han quitado el apoyo, pero siempre nos están puteando, que ahora os quitamos un aula, este año que os damos el aula pero os coméis a los cincuenta y tantos, era la condición, o sea vamos a ver, que son muy chiquititos, que es que no pueden ni moverse, que mi compañera de tres años N., ha tenido que poner pegatinas para que los niños se sentaran cada uno encima de una pegatina, porque no cabían. Si no... O sea, cada uno en su pegatina para que... por favor. Porque así, en vez de quitar cinco niños y dárselos al E. R. y que funcione también el E. R., no. O abrir otra aula allí en donde sea. Entonces de eso yo sí que me quejo, creo que la Administración no nos da. (C4P1 Profesora)

Otros años también hemos tenido ayuda del Ayuntamiento que ponían a un auxiliar, también ha desaparecido ya esa persona, y también venía muy bien, oye. Que, por ejemplo, en tres años, es que llegas a tu casa con un dolor de riñones y de cuerpo que vamos, porque claro son niños chiquititos, estás todo el rato agachada, tienes que cubrir muchísimo sus necesidades, porque claro el que no se hace pis, tiene mocos, el que no se hace mocos, está llorando, el que no se come la plasti. (C4P1 Profesora)

### 8.2.10. Convivencia y Participación

El plan de actuación con respecto a la convivencia del CEIP Esperanza se basa en tres aspectos: prevención (cambiar timbre, carteles, “Día sin ruido” ...), reducción (filtros en sillas y mesa, sistema de “chivato” luminoso...) y control (patrullas del ruido, “tiempo de silencio” ...). Se trabaja desde las Asambleas de alumnos, Juntas de delegados, AMPA, Consejo escolar, Comisión de coordinación pedagógica y Equipo directivo. La intención es incluirlo en el Plan General Anual.

La apertura es evidente en lo que se refiere a la comunidad educativa. Los padres colaboran con el profesorado en muchos ámbitos. Su aportación es un valor añadido de este colegio que se construye entre todos. La participación es grande, supone la implicación de todos en todos los aspectos. Se pide información a los padres, los niños trabajan con ellos en casa, se implican.

Este cole se guía un poco por ahí, pues eso, por la convivencia, por la apertura a padres, la aportación de padres; no sé, los profes también tenemos gran entrega, o sea no contamos las horas que estamos aquí. (C4P2 Profesora)

La relación con los padres es muy estrecha, existe una gran implicación. Implicación por parte de todo el mundo. (C4P2 Profesora)

Hay una gran receptividad de las propuestas del centro por parte de las familias. Un ejemplo son las experiencias con el huerto (que este trimestre se amplió con la parcela anexa al cole), o las quedadas por un cole bonito, o las experiencias de la escuela de Familias. Ha habido un AMPA muy implicado y que ha estado muy pendiente de todo y participado en muchas actividades.

Hemos ido introduciendo actividades que abrieran la participación de los padres, ahora vamos a hacer un proyecto de vocales de aula y, bueno pues, van saliendo cosas en las que nosotros también damos pie a que los padres participen y ellos puestos cogen el pie, la mano y todo lo que puedan y bueno, está muy bien. (C4DI Directora)

Luego está el Consejo Escolar donde forman parte los padres, súper implicados, escuelas de padres... bueno hay un coro también donde forman parte padres, alumnos profes. Yo creo que la implicación con cuatro cosas que te diga, ves que es infinitamente grande. (C4P2 Profesora)

Un buen ejemplo de la convivencia y la participación en el centro se demuestra cuando hay darle unos nuevos retoques al cole y cuando hay jornadas culturales. En esos momentos los padres, los niños y los profesores traen cosas de casa para compartir.

Y eso lo hacemos todo el cole, ¿eh? Un día quedamos para sacar las mesas, empapelarlo, y nos quedamos en horario de tarde. (C4P1 Profesora)

Uno de los proyectos más importantes de este curso ha sido el proyecto fruta. Muchas dosis de vitaminas se han repartido y muchas personas las que han estado al pie del cañón cada jueves preparando la fruta para los alumnos. Para dinamizar el proyecto y hacerlo más cercano padres, profesores y alumnos se han llevado a cabo varias iniciativas. Por un lado, hermanar el proyecto fruta con los desayunos saludables, por otro la Escuela de familias sobre alimentación saludable.

Mira los jueves hay un proyecto de la fruta ecológica que se llama y vienen los papás compran la fruta, la traen al cole la pelan, la parten

y la distribuyen por todas las aulas de infantil y primaria, [...] todos los papás que tienen turnos de trabajo o que no trabajan, se implican en preparar la fruta para que todos los niños al menos los jueves tengamos fruta, ¿no? Y esto, el dinero sale de la cooperativa, como aquí es una cooperativa común de todo el colegio. (C4P2 Profesora)

El colegio Esperanza es un colegio abierto, con vocación de ser “el colegio del barrio”. Con esta idea abre sus puertas a colectivos, asociaciones, agrupaciones deportivas, etc. que tienen algo que aportar a los chicos o al barrio. Colaboran con: Utopía-Sur, Coordinadora Infantil y Juvenil, Chapotea, Agrupación Deportiva Madrid-Sur, Red de Solidaridad Popular, Taller de Música y Banda Trovada, Escuela de Balonmano, Cruz Roja, FAPA, Como dicen el centro... A veces es complicado mantener tantas actividades en un mismo espacio, pero... ¡es cuestión de organizarse!

El contexto social marca mucho el centro y cuando ahondas ves que sí que hay familias bastante desprotegidas lo que lo que les ha llevado a preparar una despensa solidaria.

Bueno ayudamos a todo lo que podemos. Se ha hecho también recogida de alimentos, es que hasta desde la gente de la cocina, es un cole muy implicado. MC de la cocina está ahí como loca poniendo la despensa solidaria los viernes. (C4P2 Profesora)

Hay en la puerta de cole este mensaje que invita a la participación:

Todos los viernes primeros de mes estaremos con nuestras mesas de recogida de alimentos a la salida del cole.

¡Os esperamos en las puertas de infantil y en la de primaria!

Ya sabéis que los alimentos que nos vienen bien para nuestra despensa son, entre otros, la leche, los cereales, las galletas, los zumos para el almuerzo escolar, los huevos, el aceite y el tomate frito. Cartel; Queremos llenar las despensas vacías de los amigos y amigas del cole. Red de solidaridad Popular en colaboración con el AMPA del CEIP Esperanza’.

Haciendo un resumen sobre este CEIP podemos decir que el centro Esperanza se posiciona como novedoso en la metodología empleada para la integración social y para situar el aprendizaje del niño en la experiencia de este. Como eje vertebrador, esto, dada la situación geográfica del mismo De todas formas y aunque existe este proceso de apertura y mejora se han mantienen algunas estrategias pedagógicas “tradicionales”, en las que se fomenta el buen comportamiento de los alumnos a través de incentivos en forma de premio. Estos funcionan como apoyo a los profesores que no tienen suficiente confianza o tablas. Podemos entender que el fomento de premios –muy ligado al condicionamiento positivo– para favorecer las buenas conductas permite una mayor facilidad para gestionar las aulas.

## Capítulo 9.

# VISIÓN PANORÁMICA DE LOS RESULTADOS

Este es el tercero de los tres capítulos que presenta los resultados de esta investigación. En él presentamos los hallazgos que hemos visto como más interesantes para esta investigación, realizando una visión panorámica de los resultados obtenidos en los cuatro CEIP. Haremos una división entre lo que vamos a denominar, por un lado, CEIP de calidad y por otro, CEIP de baja calidad.

Como se puede ver en la figura siguiente aparecen las dimensiones, categorías y subcategorías principales que surgieron a través del análisis de los datos. Dicho análisis revela tres dimensiones principales: el centro educativo, el proyecto educativo y el entorno y los obstáculos.

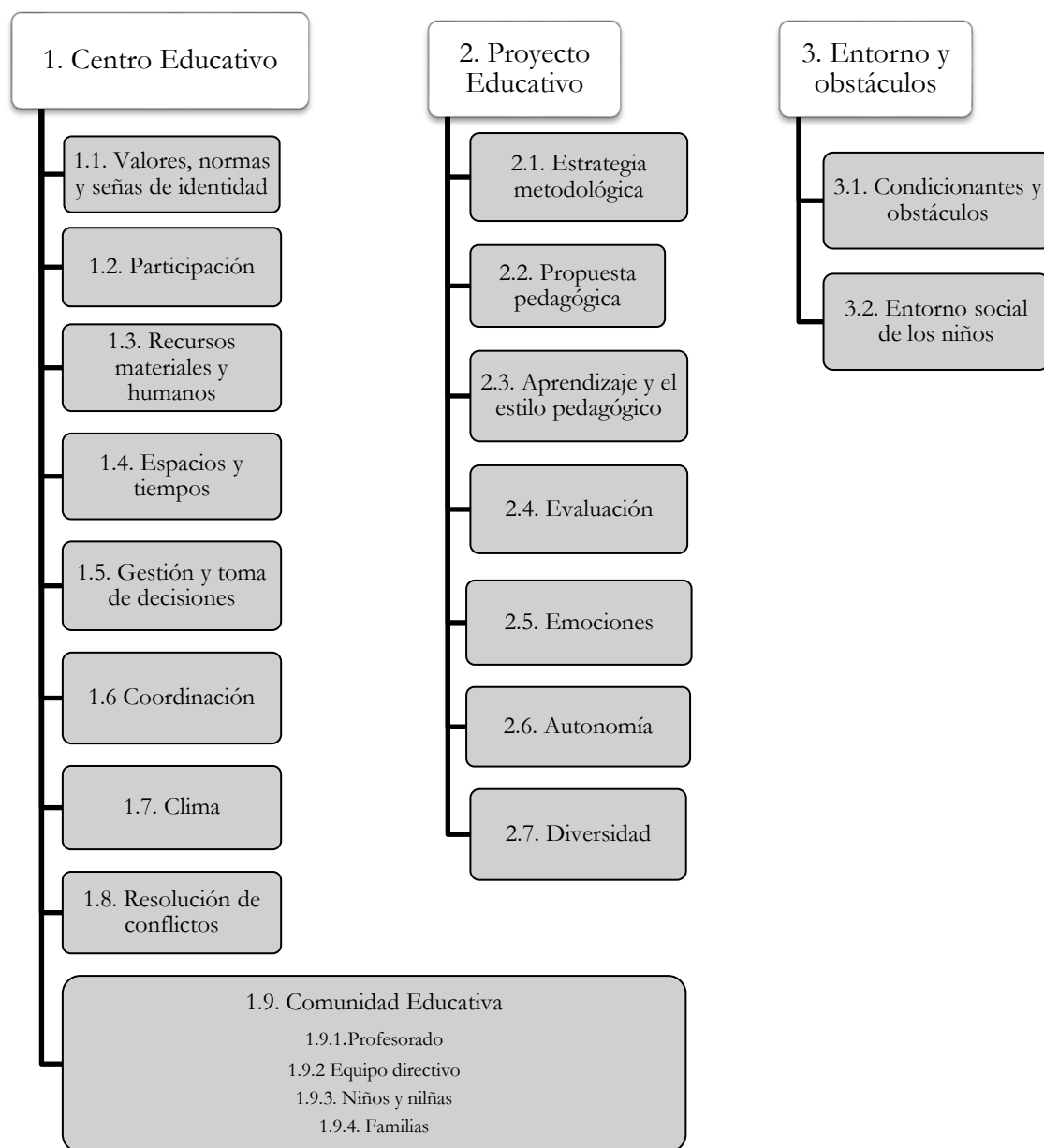


Figura 3. Dimensiones, categorías principales y subcategorías de apoyo que surgieron a través del análisis cruzado de los datos

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, aparecen las categorías que abordan aquellos resultados relacionados con la cultura de los centros como son los valores, normas y señas de identidad, la participación, la gestión, el clima, los recursos y ratios y los miembros de la comunidad educativa (profesores, directores-jefes de estudio, alumnos y padres). Con posterioridad, nos acercamos a los resultados relacionados con la dimensión proyecto educativo en lo que hemos denominado estrategia metodológica, propuesta pedagógica, aprendizaje,

evaluación, emociones, autonomía, integración de la diversidad). Por último, se abordan los resultados que tienen que ver con el entorno y los obstáculos (condicionantes, contexto histórico, entorno social del alumno) que marcan significativamente la vida del centro.

## 9.1. Resultados de la dimensión centro educativo

Esta primera dimensión tenía como objetivo conocer la opinión de los docentes, equipo directivo, niños y familias sobre el centro educativo y su cultura. Se aborda cada uno de los elementos de forma individual para profundizar en cada una de las categorías, con un pequeño resumen final.

La información proporcionada para esta dimensión por los distintos informantes se analizó considerando nueve categorías relacionadas. Se analizaron las categorías de [1] valores, normas y señas de identidad, [2] participación, [3] recursos y ratios, [4] espacios y tiempos, [5] gestión y toma de decisiones, [6] coordinación, [7] clima, [8] resolución de conflictos y [9] comunidad educativa.

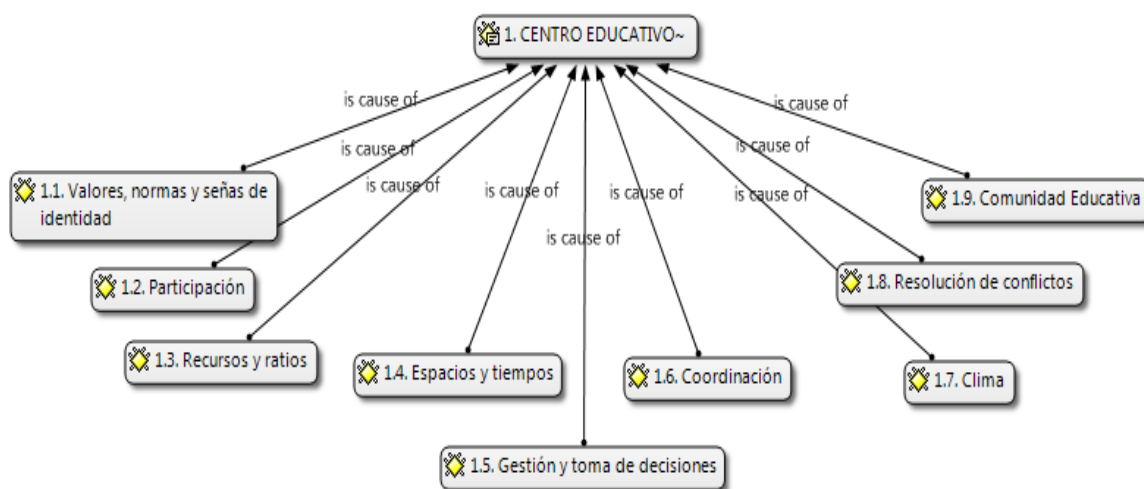


Figura 4. Resultados de la dimensión– Centro Educativo  
Fuente: Elaboración propia.

### 9.1.1. Valores, normas y señas de identidad

En el sub-estudio (figura 5) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas del análisis de la información.

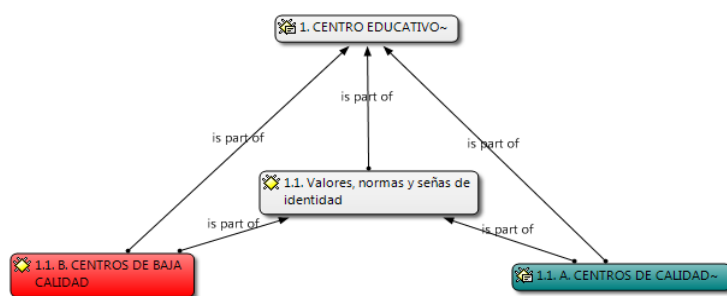


Figura 5. Categorías de Análisis -Valores, normas y señas de identidad.

Fuente: Elaboración propia.

### **a) Centros de calidad**

Para los centros de calidad se analizaron las subcategorías de [1] función de la escuela, [2] proyecto innovador, [3] interculturalidad, [4] valores explícitos, [5] fomentar y utilizar fortalezas del centro, [6] visión y filosofía compartida, [7] mirada convergente, [8] objetivos en conjunto, [9] identidad comunitaria, [10] cultura compromiso, [11] trabajan transformando, [12] respeto diferencias, cultura, valores, [13] se respeta y valora bagaje cultural familias, y [14] valores deseados para el centro (padres).

En los centros escolares de calidad estudiados existen una serie de valores y normas que rigen la vida del mismo. Piensan que la educación debe integrar no solo valores, contenidos, experiencias y aprendizajes positivos en las dimensiones intelectuales, sino también en las personales, sociales y éticas de los estudiantes.

La educación [...] es la libertad de poder decidir tú, ¿no? y que te ayuden a decidir; lo que te puede hacer a ti daño, lo que puede hacer daño al resto, o sea convivir, ¿no? Enseñar a convivir en general, la autoestima, la buena autoestima de la persona, ¿no? el que las personas se sientan capaces de decidir sin miedos y sin vergüenza, sin tapujos de que alguien vaya a decir... que puedan ser críticos, respetuosos, que convivan. Para mí todo eso es la educación y luego la formación académica está incluida. (C3DI Directora)

Es un colegio que en sus valores por supuesto, está el respeto, la tolerancia, y la solidaridad, yo subrayaría como fundamentales, ¿no? También es cierto que cuando elaboramos el proyecto educativo, toda la comunidad educativa suscribía valores como el esfuerzo y la responsabilidad. (C2DI Directora)

Se tiene una visión muy clara de la escuela y de la educación de calidad necesaria para conseguir un desarrollo holístico e integral de todos los niños y de toda la comunidad educativa.

“[...]Mira para mí el principal objetivo de la escuela es dar una educación de calidad e integral a los niños y sacar de cada niño lo

mejor de sí mismo. Que todos tengan su espacio, que se sientan queridos, que se sientan competentes y que tengan esa oportunidad de sacar lo mejor de ellos, ¿no? Pero no solo con los niños, eso me gustaría que fuera extensible también a todos los que trabajamos, que podamos aquí sacar lo mejor de cada uno de nosotros. (C2DI Directora)

Los miembros de la comunidad educativa tienen una visión, valores y objetivos compartidos, estrechamente relacionados con el sentido de comunidad, establecidos desde dentro del centro.

Las señas de identidad son sobre todo eso, la autogestión que la mantenemos desde los años 60 y la participación democrática. (C3P2 Profesora)

Entonces bueno, siempre partir de esos valores, sacar esos valores y llevarlos a cabo. (C3DI Directora)

Entre ellos existe una identidad comunitaria que les motiva y le hace seguir adelante.

Entonces sí que es como una gran familia, una secta dicen. (C3DI Directora)

A ver, muchos retos. En realidad, todo es un reto porque en realidad queremos mejorar, no queremos hacer más, sino hacer mejor. En todos los ámbitos, o sea, me gustaría poder llegar a todos los niños, que no hubiera ningún niño que no recibiera todo lo que nosotros podamos darle. Nuestro reto es una educación de calidad y cada vez mejor y nuestro objetivo, los niños. Es nuestro elemento de trabajo y lo que da sentido a la escuela, por supuesto, que lleguemos a un entendimiento con los padres, cada vez mejor, que no haya posturas encontradas, que encontremos espacios de diálogo y, no sé, eso es... aunque haya distintos puntos de vista, pero que no haya esas posiciones a veces tan cerradas, donde no hay cabida al diálogo y al encuentro. (C2DI Directora)

Se promueve el desarrollo de valores como la convivencia, el respeto y la solidaridad y consideran fundamental la equidad, es decir, el dar recursos a los niños para que sean capaces y para que sean felices, para que se integren de una forma crítica en una sociedad que es la sociedad del futuro. Además, son señas de identidad la interculturalidad y la participación efectiva de la comunidad educativa. Tienen un decálogo que se trabaja con los niños y donde ellos elaboran también sus propias normas.

Claro, ya estás viendo que hay muchos, ¿no? por cómo me expreso, objetivos principales, pues es ayudar en ese camino, en el camino de la vida, no es preparar para la etapa siguiente que viene [...] Entonces siempre te están preparando para la etapa final y se nos olvida que el objetivo principal es prepararte para la vida, para ser independiente en la vida, para ser libre, para ser feliz, para desenvolver, para ser autónomo, es ese el objetivo y ese objetivo se consigue cuando te lo hacen creer y te dan la oportunidad. (C3DI Directora)



Los equipos educativos de los centros de calidad piensan que el principal objetivo de la escuela es dar una educación de calidad e integral a los niños. Donde el niño es el principal protagonista de su educación, que todos tengan su espacio, que se sientan queridos, que se sientan competentes y que tengan esa oportunidad de sacar lo mejor de ellos mismos. Es ayudar a los niños a ser independientes y autónomos. Pero no solo con los niños, sino que es extensible también a todos los que trabajan allí para que puedan aportar lo mejor de cada uno de ellos.

Entonces el ideario, pues un poco ese, el acompañamiento, la atención a la diversidad, la coeducación también se trabaja. Aprendemos a hablar ¿vale? partiendo ya de lenguaje, de las formas, del acercamiento, de tocar a un niño o una niña, de cómo juegas con un niño, de cómo juegas con una niña, o sea todo eso es trabajarlo mucho, o sea, aprender nosotros para luego transmitirlo. (C3DI Directora)

Una de sus señas fundamentales de estos centros es que acompañan y ayudan al niño durante su proceso de paso por la escuela, pero es un paso con identidad propia, independiente de ser un paso preparatorio para la primaria. Para los participantes, el mensaje se transmite claramente:

Ayudar en ese camino, en el camino de la vida, no es preparar para la etapa siguiente que viene [...] ... [...] Entonces siempre te están preparando para la etapa final y se nos olvida que el objetivo principal es prepararte para la vida, para ser independiente en la vida, para ser libre, para ser feliz, para desenvolver, para ser autónomo, es ese el objetivo y ese objetivo se consigue cuando te lo hacen creer y te dan la oportunidad. (C3DI Directora)

Para las familias son valores importantes que aprendan a pensar por sí mismos, no solo a repetir o a adoptar la opinión de otra persona, sino a defender la suya propia, también que aprendan a socializar. Además, piensan que es un centro de encuentro. Es un centro donde las puertas están abiertas, pero de verdad, es decir, hacen objeto de estudio lo que tienen alrededor y también salen y muestran lo que tienen.

Es un cole que es como que no está del todo... no tiene las puertas cerradas al barrio. Es un centro que pertenece al barrio, que quiere pertenecer al barrio, que acoge a la población del barrio que ha sido muy diversa [...] Y siempre este cole ha dado respuesta a sus niños y a sus familias y ha invitado a las familias a pertenecer al cole. (C3P2 Profesora)

“En el centro estoy yo y es de todos”, eso piensan. Los valores que se intentan transmitir desde los más pequeños, tienen que ver con el acompañamiento, la atención a la diversidad, la coeducación, con la relación y la convivencia y el respeto a la pluralidad, pues son niños que se respetan, que se escuchan en la medida de lo posible. Existe un sentido de pertenencia al centro y de participación en un proyecto compartido. El introducir a las familias, el respetar, el respetar al alumno y el trabajo en equipo del

profesorado. Son escuelas con autonomía que la utilizan para mejorar y desarrollar procesos de transformación y mejora.

Además, son centros acostumbrados a debatir y cuestionarse su proyecto educativo y su labor docente y aunque les suponga esfuerzo llegar a acuerdos.

Cuando se pone en cuestión algunos de los pilares fundamentales de nuestro proyecto educativo ahí surgen muchas dificultades y nos tenemos que poner de acuerdo. Esto se ha ido solucionando hemos sido capaces a lo largo de 45 años [...] de mantener el proyecto educativo. (C3P2 Profesora)

### **b) Centros de baja calidad**

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] normas del centro, [2] valores implícitos, [3] no elaborados, sin debate y acuerdo, [4] no objetivo ni planteamiento común, [5] no marcos comunes, [6] no identidad comunitaria, [7] regida por referentes de la obligación escolar, [8] importancia resultado, [9] prima esfuerzo personal sobre colectivo, [10] enseñanza de principios y buenas costumbres, y [11] valores del centro.

En los centros de baja calidad los objetivos institucionales no han sido interiorizados ni asimilados por los docentes, sino que vienen establecidos desde fuera del centro. La visión común y las metas compartidas no quedan muy claras por lo que les resulta difícil determinar hacia donde se dirigen. Son un conjunto de docentes en comunidad.

Imagino que tendréis unos principios por los que todo el centro se une. (Entrevistadora)

Es uno de los principios más importantes que tengamos un aula TEA y que la diversidad sea algo importante. Yo creo que sí que sí que es verdad que la gente ya ahí ya se lo ha metido dentro ¿no? y lo lleva... tanto infantil como en primaria, eso sí puede ser ¿no?. (C1P1 Profesora)

Los directores y equipos directivos de estos centros articulan la filosofía de los centros en torno a sus puntos de vista. Esta visión no suele recoger, ni requerir un compromiso significativo de los padres y de los maestros, y no se considera necesario involucrar a los padres y a la comunidad y escuchar lo que quieren para sus hijos. Por lo tanto, es probable que las cosas que se consideran importantes para el aprendizaje de los niños no sean las mismas.

Al no haberse consensuado las ideas, valores y normas del centro no se ha reflexionado sobre por qué se está haciendo esto y de esta forma, para qué sirve y que supone para los niños y la escuela.

¿Tú crees que en este centro hay una serie de metas compartidas por parte de todos los profesionales que trabajan en él? (Entrevistadora)

Yo creo que se tienen que seguir unas pautas, por lo menos de exigencia, que sea más o menos acorde a todas ¿no? (C1P1 Profesora)

El objetivo principal es una mera formalidad. Esto no quiere decir que las escuelas no tengan un cierto grado de visión compartida, sino, más bien, que esta visión, que se traduce en un cierto nivel de acuerdo con respecto a los objetivos que se persiguen, se visibiliza de manera más informal o implícita.

¿Conocéis vosotros el proyecto educativo? ¿os lo han mostrado? ¿os han dado un ejemplar de él? (Entrevistadora)

Es más, del día a día, de lo que vamos viendo. (C4GP1 Grupo de padres y madres)

Los valores, normas y actitudes son los que vienen dados por la administración, no son elaborados mediante un debate y acuerdo conjunto de la comunidad educativa.

No hay un objetivo, ni planteamiento común sobre el modelo de persona que se pretende educar entre todos. No hay marcos comunes, propios de identidad comunitaria.

¿Cuál crees tú que son las señas de identidad de este centro? (Entrevistadora)

Ay, no sé, eso es muy difícil, esa pregunta es muy difícil. (C1P1 Profesora)

El proyecto educativo no permea la vida del centro y se hace hincapié sobre todo en las normas de utilización de material, las instalaciones, los horarios y el comportamiento correcto. Por parte del claustro se da una gran importancia al resultado, primándose el esfuerzo personal para conseguir los objetivos sobre el colectivo. Con ello se pretende buscar la diferencia con otras escuelas que posibilite la captación de nuevos estudiantes.

Es un centro bilingüe dentro de una población digamos por debajo de la media ¿no? y sin embargo tiene unos resultados académicos muy buenos. (C1P1 Profesora)

Que sea buena persona, que tenga valores, unos buenos valores, que respete al que es diferente y por supuesto que esté bien formado académicamente. Con nuevas tecnologías, con inglés, con un buen nivel académico en pruebas externas. Ese es nuestro ideal. (C1JE Jefa de estudios)

### **c) Visión global**

Cuando el conjunto de la comunidad educativa cuenta con una visión y metas comunes y compartidas ofrece la posibilidad de conocer qué escuela se quiere para el futuro y

cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan. Esto lo vemos claramente en los centros de calidad que hemos investigado. Cuando no existe una visión clara y consensuada, como ocurre en los CEIP de baja calidad, no se evidencia una dirección común hacia dónde se dirigen estos centros y por tanto no habrá elementos que les muevan hacia el cambio.

Los equipos educativos de calidad no piensan que solo estén preparando a los niños para la etapa siguiente de primaria, sino que les están ayudando en el camino de la vida. Tienen un enfoque holístico centrado en el niño que presta atención simultáneamente a todos los aspectos del desarrollo, bienestar y necesidades sociales, emocionales, físicas, lingüísticas y cognitivas del aprendizaje de los niños. Su plan de centro se basa en valores compartidos donde se parte de las necesidades de cada niño y se diseña para permitir avanzar en todos los aspectos que se consideran clave en su aprendizaje y desarrollo.

### 9.1.2. Participación

En investigación (figura 6) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas.

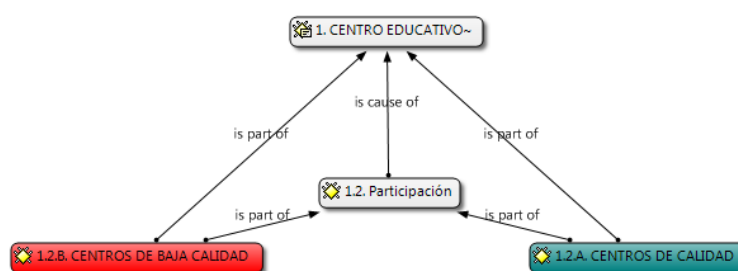


Figura 6. Categorías de Análisis -Participación  
Fuente: Elaboración propia.

#### a) CEIP de calidad

Para los centros de calidad se analizaron entre otras las siguientes subcategorías [1] participación niños celebraciones, [2] AMPA implicada, [3] participaciones conjuntas, [4] colaboración familias, [5] implicación comunidad educativa, [6] junta permanente, [7] múltiples asociaciones, [8] retroalimentación participación padres, [9] puertas abiertas, [10] participación democrática, [11] todas las opiniones son valoradas, [12] escuela participativa, [13] voz de todos, [14] implicación de todos, [15] escuela que invita, [16] prioridad colaboración padres, [17] relaciones fructíferas, [18] propuestas proyectos colectivos, [19] diálogo en igualdad de condiciones, [20] altas expectativas función familias, [ 21] asociación gestora, [22] consulta y participación niños, [23] alta

participación informal, [24] padres aportan sus saberes, [25] proyecto vocales de aula, y [26] extraescolares de calidad complementarias con el colegio.

En los centros con calidad estudiados se fomenta la participación real y efectiva de todos los miembros de la comunidad escolar. Son centros de puertas abiertas.

Me gusta por ser un colegio con las puertas abiertas para que podamos elaborar libremente todas las familias que queramos, que tengamos disponibilidad, sobre todo. (C3GP2 Grupo de padres y madres)

Porque nos gusta compartir con las familias, las tenemos dentro del cole y el cole es suyo, y forman, o sea en las decisiones siempre se les tiene en cuenta a ellas y además lo vivimos de forma agradable. (C3DI Directora)

Es estupenda la participación, te digo que la gente, vamos a ver, eh... propones, vamos a hacer un proyecto colectivo, y es que todo el mundo se ha volcado. (C2DI Directora)

La colaboración con los padres se considera una prioridad, se respetan sus opiniones y se valoran como importantes y las familias sienten la cercanía con los profesores lo que posibilita la participación. Al haber una planificación compartida tanto el equipo educativo como los padres se sienten más involucrados en el aprendizaje de los niños y se unen esfuerzos para conseguir alcanzar objetivos comunes.

Yo la cercanía con el profesorado creo que es maravillosa y esa cercanía hace que sean posible muchas cosas, porque si yo me enfrente algo con lo que me siento intimidado creo que no podría ser de otra forma. Entonces cooperación por todos los lados. (C3GP4 Grupo de padres y madres)

Y yo cuando tengo comisión de biblioteca con mi madre y con mi profe me pongo todo el rato a darle abrazos a M. (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

¿Y en qué consisten las comisiones? (Entrevistadora).

Hablar para los cuentos, qué vamos a hacer...poesía. (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

Tenemos un proyecto en infantil que se llama ¡Pasar un día en el cole! en el que los papás pueden venir a pasar un día con nosotros, ver como trabajamos y participar en la vida del aula como uno más. (C3P2 Profesora)

La comisión del huerto pues tiene familias y tiene profesorado, la comisión de las TIC pues también tiene profesorado y familias. (C3DI Directora)

La evidencia que emerge de esta investigación es que las relaciones entre las familias y la escuela son realmente fructíferas si las familias tienen el tiempo y la expectativa de poder participar con la escuela, si hay relativamente pocas diferencias entre las culturas

de la casa y la escuela y cuando los entornos y las expectativas de la escuela y casa son similares. Además, utilizan diferentes canales de comunicación, unos formales y otros informales, como medio para desarrollar y mantener la comunicación con las familias. Las familias consideran muy importante poder participar.

¿Por qué participar? pues como decíamos antes, ¿no? todo está abierto y para organizar cualquier cosa siempre nos preguntan y entonces las propuestas, si tú haces una propuesta, como comentabas, ¿no?, un taller, ha habido padres, vosotros mismos, ¿no? Taller de poesía, taller de... incluso a veces vienen propuestas directamente de los padres sin que encajen en la Semana de la Ciencia ni en nada, y tienen cabida, y ellos logran encajarlo o sea que siempre son muy bienvenidas esas propuestas. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

(La participación) Muy buena muy buena, muy cercana, muy cercana. Yo creo que tienen muchas vías para comunicarse con el profesorado, el de sus hijos o el resto, o sea, que yo creo que sí, que hay muchos momentos de comunicación, tienen la facilidad de poder hacerlo. Es muy accesible y son familias de barrio. (C3DI Directora)

Una participación informal es esto que nos proporcionan que vienen a las clases y hacen actividades con los maestros y con los niños dentro de las clases. (C2DI Directora)

Los padres son en realidad invitados a participar y aportar ideas y se ha tratado de acabar con la aparente barrera institucional del centro aportando una sensación de cercanía a las familias. Existen relaciones de diálogo en igualdad de condiciones entre los docentes y las familias.

Y los padres, por supuesto, estamos encantados, o sea, que yo creo que ahí hay una retroalimentación que a lo mejor otros colegios no a pueden tener ¿no? Y yo creo que eso es bestial. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

A ver este centro tiene mucha vida, lo has visto ahí en los pasillos, tiene mucha vida de las familias. (C3DI Directora)

Es un colegio participativo, los padres están implicados, asisten a todas las reuniones que les convocamos, pero incluso en los planes de trabajo, si ellos pueden aportarnos algo, como conferenciantes, como... o con recursos materiales, muchas veces vienen al aula y nos hacen partícipes. (C2DI Directora)

Son colegios participativos, que buscan la crítica y la autocrítica para poder mejorar. Las propuestas de proyectos colectivos reciben una estupenda acogida por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

¿Y qué es lo que estáis trabajando ahora? (Entrevistadora)

Estamos trabajando en hacer los disfraces de carnaval, pero en el pasillo, con las mamás. (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

¿Y qué es lo que hacen las mamás? (Entrevistadora)

Ayudarnos. (C3GN5 Grupo de niños y niñas)

Se respeta y valora el bagaje cultural que aportan las familias al aprendizaje de los niños. Existen altas expectativas sobre la función de las familias como transformadores del contexto y generadores de aprendizajes.

Otros cauces de participación son las asambleas de padres, de aula con los tutores y los maestros especialistas, las entrevistas individuales, que se tienen una con las familias a lo largo del año. Y sobre todo lo que hay es una gran participación informal donde las familias vienen a las clases y hacen actividades con los maestros y con los niños dentro de las clases.

(Participación padres) en tres años hicimos un taller de cuentos, vinieron a contar un cuento, en cuatro años hicimos un taller de cocina y vinieron a cocinar con nosotros y en cinco hicimos uno de juegos y juguetes, vinieron a hacer un jueguito con los niños.  
(C2P1 Profesora)

Los padres están implicados, asisten a todas las reuniones, comisiones, e incluso participan en los planes de trabajo aportando su visión, sus saberes, como conferenciantes, con recursos materiales, muchas veces vienen al aula participan y cooperan en el desarrollo de los proyectos.

Otros cauces de participación son las asambleas de padres, de aula con los tutores y los maestros especialistas, que otra forma de participación, las entrevistas individuales. (C2DI Directora)

En talleres, en asambleas, en montones de organizaciones que poco a poco vamos proponiendo a lo largo del curso. (C3GP2 Grupo de padres y madres)

Y no solo con los niños, sino que también podemos participar en asuntos del colegio a través de la junta permanente. (C3GP1 Grupo de padres y madres)

Otro órgano de participación importante es la AGAE, la asociación gestora de actividades educativas de participación de los padres. La AMPA en estos centros es muy activa y llevan actividades de mucho peso como prácticamente todas las extraescolares, ellos las gestionan, contratan directamente con monitores, con lo cual pueden seleccionar bien el perfil de las personas que quieren que trabajen con los niños en ese tiempo.

No se trata solo de conciliar la situación laboral de los padres, sino además conseguir unas extraescolares de calidad y complementarias con lo que hace el colegio; y colabora además el AMPA con todo lo que le pide el centro [...] Otro órgano de participación para nosotros es la AGAE, la Asociación Gestora de Actividades Educativas que lleva todo el material colectivo. También es otro órgano de

participación de los padres, ellos tienen su asamblea y ahí presentan sus cuentas y toman sus decisiones. (C2DI Directora)

El AMPA es un AMPA muy importante que está codo con codo trabajando con nosotros, que en las aulas hay un nivel socio-cultural muy variado, pero los padres en la medida en la que puede implican en la formación de los alumnos y bueno yo creo que sí, que trabajamos juntos por la educación de sus hijos, entonces eso es mucho más fácil, la labor es mucho más fácil. (C3P1 Profesora)

El órgano de participación de los padres es la asociación de padres y madres del colegio, que, además, en este centro es muy activa y llevan actividades de mucho peso como prácticamente todas las extraescolares, ellos las gestionan, contratan directamente con monitores, con lo cual pueden seleccionar bien el perfil de las personas que quieren que trabajen con los niños en ese tiempo, ¿vale? No se trata solo de conciliar la situación laboral de los padres, sino además conseguir unas extraescolares de calidad y complementarias con lo que hace el colegio; y colabora además el AMPA con todo lo que le pide el centro, incluso, pues con apoyo para cuando tenemos las reuniones de padres, hacen un servicio de guardería, cuando tenemos las fiestas nos financian las charangas, es decir, es variado, muchas veces incluso nos han hecho regalos al claustro, pues conferencias con personas importantes como Fernández Bravo en el área de matemáticas. (C2DI Directora)

Y por parte de los padres el AMPA o el Consejo Escolar, ¿vosotros también recibís información, os proponen actividades? (Entrevistadora)

Sí, sí, muchísimas. Hay comisiones de bueno no te sabría decirte que, porque hay un montón, o esa es mi sensación. Hay mucha interacción entre padres a través del AMPA, mucha. (C2GP2 Grupo de padres y madres)

A través de la consulta y la participación de los niños se da significado a sus experiencias porque pueden ser escuchados y comprendidos y esto es algo que las familias valoran.

(A los niños) les enseñan a vivir en democracia participando todos en todas las decisiones. (C3GP1 Grupo de padres y madres)

Todos los días, por la mañana tienen asamblea, y pueden contar ahí bueno, claro, los niños cuentan lo que se les ocurre ¿no? te lo explican cómo pueden, ¿no? sí claro que participan. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

### **b) CEIP de baja calidad**

Para los centros de baja calidad se analizaron entre otras las siguientes subcategorías [1] participación limitada (padres), [2] no padres en decisiones del centro, [3] no participación efectiva, [4] cultura de la queja, [5] participación actividades lúdico-festivas, [6] meta difícil de alcanzar, [7] participación poco regular, [8] familias no saben



cómo participan profesores, [9] familias piensan profesores no se implican, [10] padres piensan que padres no se implican, [11] actividades muy concretas.

En los CEIP de baja calidad no se fomenta la participación efectiva de todos aquellos que forman la comunidad escolar, sino que solo se da en determinados momentos y espacios sobre todo los que tienen que ver con una actividad lúdico-festiva.

También abrimos un poco el aula para que entren si quieren que vengan a contar un cuento y tal.... Y bueno luego pues tenemos por ejemplo en el Festival de Navidad, necesitábamos unos burritos, los padres de las familias hicieron unos burritos, luego los trajeron, un poco de trabajo en casa. (C1P1 Profesora)

Hacemos por ejemplo una cena intercultural pues a finales de mayo, entonces cada uno trae sus platos, los comenta y es muy bonito. (C4JE Jefe de estudios)

Es importante destacar que los profesores perciben la participación de los padres como una meta difícil de alcanzar y no como una realidad viable. Se tienen unas expectativas de participación muy bajas de las familias y se vive desde la idea de “la cultura de la queja”: no participan, no vienen, son siempre los mismos.

Como en todos los lados cuecen habas, pues hay unos que se quejan “porque siempre unos mandan más, porque siempre otros son más preferentes, porque...”. (C4P1 Profesora)

Pues llegar más a esas familias que no conseguimos, por las circunstancias que sean, porque ellos no están bien y ahí no llegas ya, no.... es una impotencia de que nosotros ahí no podemos. Entonces si además pudieras enganchar con esas familias y poderlas traer y.... pero ahí ya es un poco como que nos sentimos... hay una impotencia ahí, que no llegas, no llegas. (C1JE Jefa de estudios)

En los centros de baja calidad el equipo educativo considera que la participación de los padres es “buena” aunque sea escasa y para cosas muy determinadas.

Los padres colaboran y participan estupendamente en todo ese tipo de actividades, o sea, van poco a poco, pero ya te digo, si tú haces una graduación de los alumnos de sexto y lo haces un sábado, pues puedes contar con todos los papás, pero si dices que vas a hacer unas charlas que tienen que ver con, yo que sé, el ciberacoso, o algo por el estilo a las cuatro y media de la tarde, pues tienes a tres padres. Vas a trabajar las emociones y dices que a la una de... tres padres. Vas a hacer un teatro y dices que es un sábado por la tarde y lleno, y entonces bueno pues eso. (C4DI Director)

Además, en estos equipos se ha instalado el desánimo y una cultura de la queja ante la baja participación de los padres.

De las familias cuesta, porque hay familias que no.... o bien porque están mal o bien porque no pueden, pero está costando bastante tirar de algunas familias, mucho, mucho. Y luego, pues ya te digo,

del profesorado bien, lo que más está costando son las familias y de los niños, pues yo aquí, la verdad, creo que hemos conseguido que aquí, se sientan genial, por lo menos las horas que están aquí, a más no llegamos, no podemos. (C1JE Jefa de estudios)

Los padres, aunque se muestran satisfechos con su relación los maestros no reciben información sobre las actividades y aspectos importantes en el desarrollo de sus hijos.

Los padres, ya es el tercer año que llevó con ellos: tres, cuatro y cinco. Pues mira, tengo... ellos la verdad que, si te cuentan, pero luego no son muy dados a participar. A las reuniones generales, por ejemplo, no sé por qué, pero no vienen mucho, y eso que las hago a la tarde. (C1P2 Profesora)

Las familias no participan en las aulas y en las decisiones. En estos centros sólo se promueve la participación en determinados momentos y espacios y no participan como padres en reuniones o charlas organizadas por el centro, profesores o la dirección.

Yo el curso...la promoción anterior, también he tenido un blog de participación, aunque eso todavía está ahí, como un poco, que cuesta moverlo cuesta todavía que gire. (C2P1 Profesora)

La participación de los padres es poco regular, se remite a actividades extraescolares.

Aquí, por ejemplo, tenemos... hemos empezado ahora a hablar del fútbol, una actividad, no, es que me parece que está muy bien... (C4GP2 Grupo de padres y madres)

Sí, eso está muy bien, bueno contarlo. (C4GP4 Grupo de padres y madres)

Los viernes hemos empezado una actividad, que no tiene la ambición de competir, nada, los viernes nos juntamos y lo damos los padres [...] Los papás, somos cinco papás, dos mamás y tres papás. Una de las mamás soy yo y la otra es A. que es una mamá árabe, va con su pañuelo y es precioso, precioso ver como ella está integrada, bueno es que si es maravillosa ahora está en la actividad. (C4GP2 Grupo de padres y madres)

Van poco a poco, pero ya te digo, si tú haces una graduación de los alumnos de sexto y lo haces un sábado, pues puedes contar con todos los papás, pero si dices que vas a hacer unas charlas que tienen que ver con, yo que sé, el ciberacoso, o algo por el estilo a las cuatro y media de la tarde, pues tienes a tres padres. Vas a trabajar las emociones y dices que a la una de... tres padres. Vas a hacer un teatro y dices que es un sábado por la tarde y lleno. (C1DI Director)

Los padres colaboran y participan en actividades festivas si se hacen un sábado, pero si se programan unas charlas relacionadas con temas educativos y pedagógicos por la tarde durante la semana la participación de los padres es muy escasa.

Cuando les pides cualquier tipo de colaboración, si está en su mano, pues colaboran, pero les es muy difícil, porque están trabajando. (C1DI Director)

Normalmente son gente de aquí la que suele participar, la que está, y normalmente cada vez que echamos un envite, no se aceptan, nos lo aceptan y colaboran. Y cada vez que queremos hacer una...no sé, cualquier actuación, cualquier cosa, siempre contamos con ellos, ¿eh? Ahora mismo estamos.... queremos participar, en un... bueno en una actividad de teatro, que se va a realizar para los alumnos con necesidades de toda la zona; y desde la casita y con ayuda de todas las familias de todos los niños con necesidades, pues vamos a montar un espectáculo maravilloso. (C1DI Director)

Las familias no tienen muy claro cuál es ni cómo se concreta la participación de los profesores.

¿Vosotros sabéis que en este centro los profesores participan?  
(Entrevistadora)

Sí, de oídas, no continuamente, sino que cada año yo sé que cuando acaban lo que es el curso escolar, el ciclo, pues que se reúnen....  
(C1GP7 Grupo de padres y madres)

Asimismo, los padres consideran que los profesores no se implican y participan todo lo que sería necesario, ni tanto como los padres.

Se involucran mucho los padres, piensan que no es tanto los profesores, que cuando hacen algo el fin de semana, que ella es de las pocas que va, que los profesores, en general, están tan cansados de estar toda la semana con ellos que los fines de semana no van a las actividades que hacen. (C4GP4 Grupo de padres y madres).

Los padres también ven como familias que no se implican en la escuela ni en la formación de sus hijos de la misma forma.

Entonces se nota en los niños en que no avanzan, por eso, porque no hay una parte de los padres que no ayuda y dejan al niño, o sea no todo el mundo se involucra en este colegio. (C4GP3 Grupo de padres y madres)

### ***c) Visión global***

Uno de los hallazgos más interesantes de esta investigación es comprobar que lo que ocurre en el centro influye en la medida en que los padres, las familias, los maestros y todos en la comunidad estén preparados para apoyar a los niños en su bienestar y desarrollo.

En efecto, por un lado, los resultados de esta investigación constatan que los centros que tienen las mejores relaciones con los padres han desarrollado un enfoque común para trabajar con ellos, y por otro, las reuniones regulares del equipo permiten compartir conocimientos y experiencias, aprendiendo unos de otros y de los padres. Además, hay que tener en cuenta la visión de los propios niños, ya que tiene importancia al ser los principales interesados.

La participación de las familias es un factor vital para proporcionar un ambiente educativo de calidad. La construcción de relaciones positivas y de apoyo, basadas en el respeto mutuo, entre el profesorado y las familias aparece como una característica esencial de las prácticas de calidad. El establecimiento de canales de comunicación abiertos donde la comunicación fluya en ambas direcciones es fundamental y genera confianza.

Es necesario trabajar con las familias en el desarrollo de una perspectiva más amplia con respecto a las relaciones y participación en los centros, donde puedan trabajar “en” y “con” los centros. Que exista una participación cooperativa, respetuosa y democrática.

### 9.1.3. Recursos materiales y humanos

En el sub-estudio “recursos materiales y humanos” (figura 7) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas.

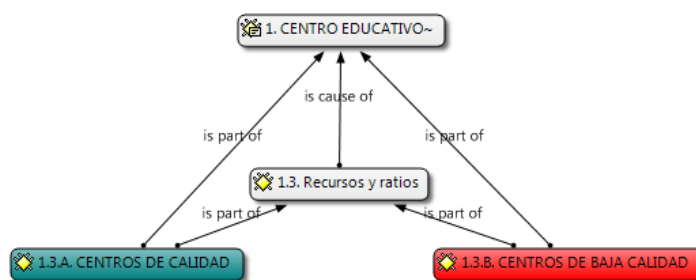


Figura 7. Categorías de Análisis -Recursos y ratios  
Fuente: Elaboración propia.

#### a) CEIP de calidad

Para los centros de calidad se analizaron las subcategorías de [1] recursos materiales: cooperativa, [2] recursos tecnológicos, [3] cooperativa económica, [4] material en común, [5] valor de compartir, [6] cuidar lo colectivo, [7] cuota solidaria, [8] disponibilidad y accesibilidad materiales para niños, [9] materiales promuevan creatividad, [10] respeto por el material, [11] selección equipos y materiales para cubrir necesidades niños, [12] recursos de composición abierta, [13] material común ventaja para niños y profesores, [14] material como recurso para creación entorno aprendizaje, [15] nuevas formas utilización materiales y [16] materiales disponibles períodos prolongados.

Como rasgo importante de los CEIP de calidad destacar que existe una cooperativa económica donde se paga todo el material que se vaya a utilizar por los niños a lo largo

del año, donde se incluyen todas las salidas, excursiones, actividades complementarias, los cuentacuentos, todo aquello que se vaya a necesitar.

En lo material también estamos muy a gusto, pues es verdad que la cooperativa funciona muy bien y los profesores ahí no tenemos queja ninguna, es que no tenemos más que decir “nos hace falta esto”, y lleva su trámite comprarlo, pero en cuanto lo pedimos lo tenemos, o sea sin problema. (C2P1 Profesora)

Tenemos una cooperativa donde se paga todo el material que vamos a utilizar a lo largo del año, donde incluye ya todas las salidas, excursiones, los cuenta cuentos, todo lo que vayamos a tener. (C3DI Directora)

En estos colegios piensan que tener el material en común es bueno no solamente porque es una ventaja para los niños, todos tienen el mismo material no hay rencillas en ese sentido, para los profesores, porque tienen justo lo que necesitan para desarrollar las programaciones, sino también para trabajar esos valores de compartir las cosas, de cuidar lo colectivo, no despilfarrar, de prever las necesidades.

El hecho de que compartamos materiales es una de las cosas que lo definen, porque... porque conlleva mucho ¿no? conlleva que todo lo que... el niño aquí no trae nada personal suyo material de casa, sino que el material está aquí y lo comparte con los demás, sabe que es de todos, que hay que cuidarlo porque es colectivo. (C2P1 Profesora)

Además, existe una cuota solidaria para que las familias que con mejores posibilidades económicas paguen un poco más y cubran los gastos de las familias más desfavorecidas. En estos centros hay una buena disponibilidad de los materiales y se guardan de forma accesible para los niños.

Tenemos el material en común, pero no solamente porque es una ventaja para los niños, todos tienen el mismo material no hay rencillas en ese sentido, para los profesores porque tenemos justo lo que necesitamos, para desarrollar nuestra programación, sino también para trabajar esos valores de compartir las cosas, de cuidar lo colectivo, no despilfarrar, prever las necesidades. (C2DI Directora)

Hay...muchos patios y podemos jugar a lo que queramos y hay muchos balancines. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

Hay cuatro creo. (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

Hay tres y hay... y también hay carretillas y se puede jugar. (C3GN4 Grupo de niños y niñas)

Cubos y palas también, no te olvides. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Y para guardar los cubos y las palas y los coladores, una pala larga, pues tenemos unos cubos de basura ahí y los metemos y los

guardamos una guarida, como en una guarida. (C3GN3 Grupo de niños y niñas).

No, en unos cubos y cubos los guardamos en una caseta. (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

Yo creo que es una señal que define tanto a los niños como a las familias que de repente se encuentran, pues que ellos simplemente van a hacer una aportación mensual y todo lo demás ya está organizado, ¿no? y todos tienen como las mismas cosas, van a ir todos a todas las excursiones, no van a ser.... unos tienen el lápiz H y otros el lápiz B y otros.... sino que todos tenemos lo mismo, partimos de lo mismo y trabajamos así. (C2P1 Profesora)

Se buscan materiales que promuevan mayores niveles de pensamiento y creatividad a los niños. Además, se promueven nuevas formas de utilización de los materiales. Los maestros utilizan el material como un recurso para la creación de un entorno en el que a cada niño se le da oportunidades para el aprendizaje y desarrollo en relación con los objetivos propuestos.

Tampoco tenemos material... materiales cerrados de libros, y también eso pues da mucha libertad. (C2P1 Profesora)

El respeto por los demás, se extiende también por lo material, o sea por donde vivo, por el espacio, por lo nuestro, por lo público. Los equipos y materiales son seleccionados para satisfacer los intereses emergentes de los niños. Los recursos son de composición abierta y se pueden utilizar de muchas maneras y son accesibles a los niños en su nivel. Los maestros preparan materiales y recursos y se aseguran que están disponibles por períodos prolongados de tiempo.

Otra seña de identidad es que trabajamos con biblioteca de aula y materiales variados, no usamos libros, ... hay libros de texto en las aulas, pero se utiliza como material de consulta, pero no solamente los libros, también ahora es software, también laminas, los recursos que traen de fuera los expertos que muchas veces son los padres. (C2DI Directora)

Los equipos directivos piensan que este es un trabajo siempre inacabado, donde siempre se puede mejorar en los recursos materiales, las infraestructuras, los recursos humanos. Al depender de la administración saben que esto es complicado, por eso lo que intentan es mejorar es en el aprovechamiento de los recursos humanos desde dentro. Llevan unos años que hacen desdobles en las áreas instrumentales y eso mejora mucho en la atención a los niños. Esto lo realizan porque consideran que es una medida acertada de cara al mejor aprovechamiento de los recursos.

Asimismo, intentan aprovechar todos aquellos recursos materiales y físicos que les proporciona su entorno más cercano.

Y luego otra cosa maravillosa del C2, es el entorno en el que estamos, es decir, vivimos aquí a la sombra de la Universidad

Autónoma. eh...el entorno físico es estupendo, ¿verdad?, abierto verde, con poca, escasa contaminación, si quieres, pero es que luego también tenemos aquí a los expertos, cuando necesitamos que vengan a darnos una charla los tenemos casi a nuestra disposición, ¿no? Y bueno también sus instalaciones y sus recursos también podemos utilizarlos, ¿no? Sus salones de actos para poder reunirnos con todos los niños. (C2DI Directora)

El número de adultos mejora la calidad del ambiente en el aula. Los profesores se agrupan uniendo esfuerzos y esto provoca oportunidades de consulta y discusión de lo realizado en el aula y de las metas propuestas. Se han definido las funciones y expectativas para optimizar el trabajo en equipo.

### **b) CEIP de baja calidad**

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] profesores uso material desarrollar conceptos, [2] material limitado para los niños, [3] muchos recursos digitales, [4] recursos tic muy valorados maestros.

En estos CEIP cuentan con innumerables recursos sobre todo económicos y técnicos que en palabras de uno de los directores son de sobra, de más. Tienen todas las aulas equipadas con pantallas digitales interactivas, lo que para el profesorado marca una diferencia de cuando utilizaban la pizarra y la tiza. Estos recursos tecnológicos son muy valorados por los maestros, piensan que suponen un avance, un actualizarse. Les supone una forma de trabajar diferente, donde “pueden tener a aquellos niños que destacan con un medio proyectito y que lo vayan ellos desarrollando” (según sus palabras). Piensan que es como avanzar en el nivel dentro del aula. Los profesores los pueden utilizar para desarrollar conceptos.

Al apostar por los medios tecnológicos el material se mantiene de una forma limitada para los niños. En las aulas encontramos pocos materiales para el desarrollo sensorial, la manipulación y la investigación, pero gran cantidad de material tecnológico, que no supone que sea peor, sino que sirve para que el profesor enseñe a los niños y no para que éstos puedan trabajar con pizarras o material interactivo.

Tenemos todas las aulas con PDIS y eso pues, llevamos ya... ves! una diferencia de cuando yo entré aquí, que la tiza, la pizarra y la tiza. Ahora tenemos las nuevas tecnologías, que quieras que no, pues eso también supone un avance, un actualizarte, un que los niños puedan ver cosas, te sale... yo que sé, en la lectura infantil, pues jirafa, puercoespín ¿qué es eso?, pum, le das a la PDI y eso hace que el niño pues en un momento tenga esa imagen. (C1JE Jefa de estudios)

**c) Visión global**

En todas las escuelas hay unos 25 niños por aula y en algunos casos con el aumento de la ratio llegan a 28. Esto supone un importante impedimento a la hora de trabajar en algunos centros. En todos ellos se considera que el número de maestros son insuficientes. Los sobreesfuerzos de trabajo se pueden asociar con personal estresado.

Los recursos materiales y humanos se organizan y utilizan de forma flexible para adaptarse a las necesidades pedagógicas. Son posibles la flexibilización de los horarios y la redistribución de los recursos humanos.

En todos los centros los recursos materiales y humanos se utilizan y están disponibles para estimular el y aprendizaje de los niños, aunque de formas diferentes.

**9.1.4. Espacios y tiempos**

En el sub-estudio “espacios y tiempos” (figura 8) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas.

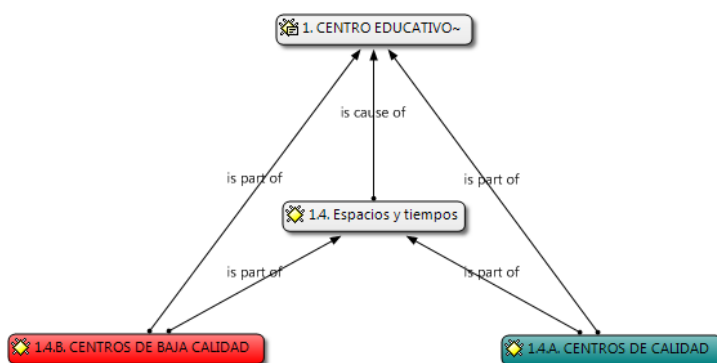


Figura 8. Categorías de Análisis -Espacios y tiempos  
Fuente: Elaboración propia.

**a) CEIP de calidad**

Para los centros de calidad se analizaron las subcategorías de [1] uso todo espacio escuela, [2] espacio como recurso educativo, [3] clases abiertas, [4] configuración espacios interior y exterior, [5] espacios idóneos necesidades y ritmos de los niños, [6] organización espacios comunes, [7] todos responsables rutinas y calendarios comunes, [8] programación con responsabilidades conjuntas, [9] el centro soporte documental de experiencias, [10] espacio físico como soporte documental, [11] espacio físico soporte para investigar y reforzar aprendizajes, [12] espacio concebido físico, estético y emocional, [13] espacio motivador aprendizajes, [14] espacio flexible, [15] tiempo valor importante, [16] espacio rico, [17] espacio creador de oportunidades, [18] tiempos y espacios planificados, [19] espacio como parte estrategia enseñanza, [20] uso libre del



espacio por los niños, [21] espacio atractivo y estimulante, [22] espacio invita exploración y curiosidad, [23] espacios diversos para intereses diversos, [24] actividades motor cambio espacio.

Se parte de la base de que los edificios de estos CEIP no son los adecuados y tienen carencias.

El espacio también, queremos más espacio ¿vale? porque necesitamos espacio, los chavales de infantil necesitan un patio con naturaleza, que no la tienen. (C3DI Directora)

Pero han ido adaptándose de forma creativa a los cambios.

Ha habido muchos cambios estructurales que hacen que el colegio obligatoriamente cambie. (C1P1 Profesora)

Pero, aunque existen carencias, hemos visto como el espacio disponible es rico para el juego y el aprendizaje creando diferentes oportunidades. Se utiliza todo el espacio disponible de la escuela como un recurso educativo más. Los maestros perciben los distintos espacios de la escuela como una parte más de su estrategia para la enseñanza y siempre piensan en sus distintas utilidades. Crean ambientes y espacios donde los niños se pueden mover libremente y tienen los materiales accesibles.

Lo esencial es que, el hecho de que el niño puede explorar en distintos entornos y puede elegirlos, ¿no? puede decidir cada día a que rincón va a ir a trabajar y qué es lo que va hacer, que tarea va hacer en ese rincón. (C2P1 Profesora)

Hemos visto en esta investigación que en las escuelas de calidad los espacios rebosan información y están llenos de vida. Las paredes de las aulas, de los pasillos, biblioteca, los espacios compartidos están llenos de conocimiento que va variando según se avanza en los distintos proyectos. Además, las aulas no son compartimientos estancos, sino que se abren y se modifican para responder a las necesidades del proyecto educativo de la escuela.

Los rincones son cuatro zonas, juego simbólico, matemático y lingüístico, plástica, o expresión creativa y construcciones, bloques de construcciones o psicomotricidad gruesa. (C3P2 Profesora)

Las actividades realizadas son el motor del cambio del espacio del aula. El espacio se reconfigura según desarrollan los proyectos y el avance a lo largo del curso. El espacio se percibe desde un punto de vista físico, estético y emocional. En este medio ambiente así percibido los niños tienen una mejor motivación para aprender. La organización de tiempos y espacios es flexible para adaptarse a las necesidades de los niños.

Luego ya funcionamos por rincones, según intereses y según el proyecto, intentando que en uno de los rincones pues se vayan haciendo las actividades que queremos hacer del proyecto. (C3P1 Profesora)

El tiempo es un valor importante, ya que está formado por los ritmos naturales de trabajo de los niños.

El espacio, tanto dentro como fuera, es atractivo y estimulante, invitando a la curiosidad y la exploración. Son espacios que varían y cambian según los distintos trabajos o proyectos que se estén realizando. Las condiciones externas tales como el espacio, los recursos materiales se preparan y utilizan para estimular y desafiar a los niños. Los maestros preparan espacios emocional e intelectualmente estimulantes donde los niños seleccionan entre una amplia gama de materiales apropiados para su edad. Estos espacios invitan a los niños a participar en el aprendizaje activo a partir del cual construye su propio conocimiento a través de la interacción con los materiales, los otros niños y los adultos. El espacio y los materiales que apoyan este aprendizaje se adaptan fácilmente a los intereses diversos, las necesidades y habilidades de los niños.

Las actividades realizadas son el motor del cambio del espacio del aula. El espacio se reconfigura según desarrollan los proyectos.

Se procuran tiempos y espacios para la planificación y realización de los distintos proyectos, programas, actividades y la formación de los docentes.

### ***b) CEIP de baja calidad***

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] cada uno en su aula, [2] profesores en espacios separados del centro, [3] niños sentados y quietos en sus sitios, [4] en el aula se imparte el conocimiento, [5] no acuerdos de tiempos y espacios, [6] rutinas y horarios obedecen a criterios del adulto y no del niño, [7] uso de espacios limitado, [8] espacios no motivadores, [9] espacios aleatorios, [10] espacios sin flexibilidad, [11] uso espacios limitados (asignados) para mostrar lo que hacen los niños y [12] dificultades con los recursos espaciales.

En los centros de baja calidad examinados para esta investigación los profesores están en espacios separados dentro de la escuela, cada uno en su aula. El aula es el lugar donde se imparte el conocimiento donde los niños permanecen sentados y quietos en sus sitios. Se utilizan los espacios asignados (limitados) en el aula para mostrar lo que hacen los niños.

Los maestros organizan sus rutinas y horarios en períodos de tiempo separados, sin organizar entre ellos. No hay acuerdos de tiempos y espacios y siguen rutinas y horarios distintos que obedecen más a criterios del adulto que del niño

Los equipos directivos se encuentran con grandes dificultades con los recursos espaciales.

Siempre es un poco más desagradable el tema que tiene que ver con la infraestructura en cuanto a mantenimiento de centro, recursos,

pero bueno, dentro de lo que cabe, también se enfoca dentro de lo que te gusta, intentando que si hay que trabajar con ello. (C1DI Director)

La primera dificultad surge de edificios muy antiguos con graves problemas de infraestructura.

A nivel de infraestructura, tenemos en edificio antiguo, que por fuera es maravilloso de granito, pero por dentro ya hace 10 años que se planteó, cuando todavía había algo de dinero, y se estableció que se iba a dejar diáfano para volver a estructurar. (C1DI Director)

Tiene dificultades con los espacios y ya que algunos son espacios pequeños y cerrados.

Es una de las peores cosas de este colegio, que el espacio está muy mal. (C1P1 Profesora)

La dificultad con los recursos espaciales por tamaño o porque son poco motivadores lleva a que las actividades no sean suficientes o poco respetuosas con los intereses de los niños.

No hago psico sino tengo ninguna compañera, porque si no es imposible y allí pues entonces hacemos lo que sea. (C1P1 Profesora)

### ***c) Visión global***

La dificultad del espacio es algo que comparten tanto los CEIP de calidad como los de baja calidad, ya que en la mayoría de los casos los colegios son antiguos y no reciben el adecuado mantenimiento por parte de la administración. Esto genera dificultades a la hora de trabajar y planificar las diferentes actividades teniendo en cuenta los agrupamientos.

El asumir el modelo metodológico constructivista en los centros de calidad supone un cambio a nivel organizativo en la escuela de fórmulas más flexibles para el agrupamiento de niños y maestros y de la organización del horario lectivo. El entorno de la escuela y el aula se debe percibir en tres dimensiones: físico, estético y emocional y los espacios estarán en continuo cambio, no serán estáticos y crecerán según crece el conocimiento. Si el medio ambiente es justo en todos sus elementos, los niños estarán encantados de aprender. Los maestros percibirán los espacios de la escuela en términos de cómo se puede utilizar creando ambientes dirigidos a animar a los niños a aprender donde puedan moverse libremente y tener los materiales accesibles.

### **9.1.5. Gestión y toma de decisiones**

En el sub-estudio gestión y toma de decisiones (figura 9) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas

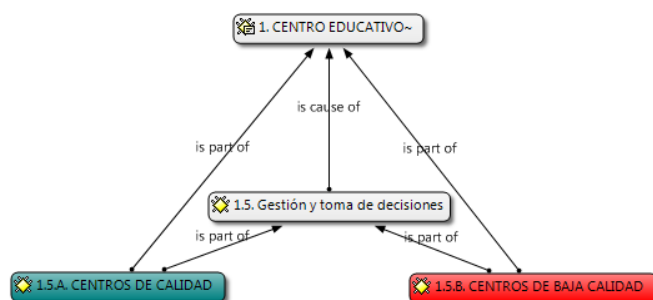


Figura 9. Categorías de Análisis -Gestión y toma de decisiones

Fuente: Elaboración propia.

### a) CEIP de calidad

Para los centros de calidad se analizaron las subcategorías de [1] comisiones, [2] dirección colegiada, [3] práctica dirección colegiada, [4] gestión de la docencia, [5] gestión económica, [6] consenso, [7] autogestión, [8] gestión democrática y participativa, [9] organización entre todos, [10] decisiones por consenso y acuerdos dialogados, [11] reparto de tareas y funciones, [12] continuidad, [13] comisiones mixtas, [14] decisiones respaldadas por el claustro, [15] transparencia, [16] dirección rotatoria, [17] dirección asumida colectivo profesores, [18] comisión económica de padres y profesores, [19] junta permanente, [20] crítica y autocrítica para mejorar, [21] diálogo igualdad condiciones familias-docentes, [22] responsabilidad compartida, [23] flexibilización, [24] niños viven democracia participando decisiones, [25] distribución equitativa de poder, [26] muchas horas de claustros, reuniones, debates y gestión convivencia y [27] gestión gratificante.

Respecto a las evidencias de cómo se realiza la gestión de los CEIP de calidad, es importante señalar el modelo directivo basado en la dirección colegiada que se ha desarrollado en estos centros. Este supone una propuesta eficaz de actuación bajo el principio del trabajo en equipo y la colaboración y donde la gestión del centro surge de movilizar toda la energía que se produce en la escuela. En uno de los casos ha surgido un liderazgo extenso (distribuido), que no es jerárquico, en el que todos los miembros de la comunidad educativa tienen la oportunidad de poder participar, asumir responsabilidades y tomar decisiones. Funcionan con gran cantidad de comisiones que se crean y que son además momentos de reunirse y trabajar con los padres y que sienten que son un poco de todos.

Es una gestión colegiada ¿vale? la dirección es colegiada [...] somos dirección colegiada, pero claro el mérito lo tiene que el cole nace hace 45 años y desde hace 45 años se inicia así. (C3DI Directora)

Una cosa que hemos avanzado mucho, que hemos mejorado, es preparar bien las reuniones; porque teníamos antes unas reuniones eternas y la sensación de que no llegábamos a nada, y yo creo que eso desmoraliza mucho, entonces intentamos que las reuniones sean operativas, que salgamos con las ideas claras y con un plan para ejecutar, ¿no? Intentar...yo creo que eso es lo que más nos ha ayudado. El no llegar a los sitios y hablar y hablar y hablar, hablamos por supuesto y nos escuchamos, pero al final hacer un resumen, esto es lo que hemos hablado y hemos concluido y hemos llegado aquí y ahora vamos a pasar a la acción. (C2DI Directora)

¡Nos repartimos mucho las tareas en las comisiones y luego, ahora que hay algo que hay que sacar a delante en secretaría y que no me da tiempo y mando un wasap o en el claustro digo ¡oye que necesito! y ahí están a las cuatro, a las cinco y a las seis todos venga la fotocopia, no sé qué, el sello, yo hago esto en el ordenador, yo hago esto otro, yo me lo llevo a casa, quien no pueda, cada uno de una manera. Entonces sí que es como una gran familia, una secta dicen, no lo sé, pero en ningún momento nadie siente que trabaja más que otro, todos trabajamos mucho. (C3DI Directora)

Este tipo de gestión favorece el desarrollo profesional de los profesores y los procesos de innovación Sus prácticas promueven la mejora y el cambio constantes y favorecen el fortalecimiento de la propia organización.

Sabe mucho la gente, yo me doy cuenta que sabe mucho, por eso antes te decía es que me gusta escuchar, es que saben mucho, es que hay muchas propuestas, es que tú vas con una propuesta al claustro, estás convencida de ella, la vas a vender allí, vas a decir ¡oye! ¿qué os parece que hagamos tal?! y de pronto empiezas a escuchar a una y a otro y dices ¡jelines pues si es mucho mejor así! (C3DI Directora)

La gestión colegiada favorece que las decisiones se toman por consenso y mediante acuerdos tomados entre todos a través del diálogo; solo cuando no es posible llegar a un acuerdo se realiza una votación.

Aquí la información la tenemos todos y la gestionamos todos y la decidimos todos, ¿no? Y los padres también, porque todo lo que discutimos en el claustro se lleva la Junta Permanente y se opina. (C3P2 Profesora)

Siempre que es posible por consenso, ahora también, muchas veces se toman por votación, quiero decir, cuando no hay un acuerdo se vota y se adopta la decisión mayoritaria. (C2DI Directora)

El modelo directivo basado en una dirección colegiada donde el rol que se desempeña a lo largo de los años se va cambiando, y donde la figura del director o directora, jefe de estudios y secretaría (el equipo directivo) se van rotando y donde la implicación y trabajo es máxima por parte de todos.

La gestión más que ¿quién hace tal cosa, el acta, no sé qué? Bueno pues, venga yo hago el acta, venga yo cojo turno, pues un poco así.

Y luego papeleo, pues igual, nos los repartimos según nos venga bien, por los horarios, o por lo que se le dé bien a uno o a otro ¿vale? La jefa de estudios es psicomotricista en infantil, tiene muy pocas horas allí, se organiza para las que tiene darlas y las que hace en su casa, que no hace pocas. Y luego la secretaria es logopeda y tiene que estar porque hay muchos casos en los que la necesitan, entonces sólo tiene cinco horas para Secretaría, no tiene más. Yo es la que estoy más horas, que también sirve a nivel de coordinación, de apoyo de cuando falta uno, de cuando tal; o sea es un poco... sí que viene bien siempre que hubiera una persona que no tuviera aula, ¿no? pero no al nivel de mandar, aquí no manda nadie. (C3DI Directora)

Como de cara a la administración tiene que haber una persona que responda por cada uno de los cargos se aseguran que haya una persona para tal fin, y que desempeñe la mayoría de las funciones que su cargo determina, pero hay otro tipo de actividades que se hace desde el centro porque se organizan por comisiones.

Aquí el equipo directivo lo tenemos porque estamos obligados por ley por supuesto, pero nos repartimos las funciones entre todos, eso yo no lo he visto en ningún colegio, así que el nivel de igual que tenemos otros los compañeros son importantes. Asistimos a todas las comisiones de Coordinación Pedagógica y a todos los Claustros, todos, decidimos todo también por consenso. (C3P2 Profesora)

Todas las decisiones son consensuadas y respaldadas por el claustro y existe responsabilidad compartidas en todas las decisiones que afectan al centro de todos los agentes que componen la comunidad educativa.

Mira el trabajo en este centro es a la vez muy gratificante y muy difícil ¿por qué? Porque lo hacemos todo por consenso. No hay una autoridad específica, y sí que te quiero hacer hincapié en que esto es real hasta el punto de incluso lo económico ¿por qué? por el equipo directivo. Como te he dicho nuestra dirección es colegiada eso significa que sus funciones nos las repartimos entre todos. (C3P2 Profesora)

Los CEIP de calidad de esta investigación se caracterizan por ser centros que se autogestionan implicando a toda la comunidad educativa.

El cole funcionaba con la autogestión por parte de las familias, de los chavales y de los maestros. (C3P1 Profesora)

La implicación en el proyecto es la misma por parte de todos, no hay una persona que tenga más autoridad o más información, la información la tienen, la gestionan y la deciden todos. Y los padres también, porque todo lo que se discute en el claustro se lleva a la junta permanente.

Nosotros además del Consejo Escolar prescriptivo que lo cumplimos por supuesto, acuden dos papás de cada clase, con lo

cual hay muchísimo más... muchísimos más padres que profes en los Consejos Escolares. (C3P2 Grupo de padres y madres)

Se organizan entre todos a la hora de realizar todas las acciones que sean necesarias. Existe un reparto real de tareas y se intenta dar una continuidad a la gestión. Además, existe una absoluta transparencia en todos los temas incluido el económico.

La dirección es colegiada, a tema económico, pues el dinero extra que recibe el equipo directivo o director se reparte entre todo el profesorado. (C3DI Directora)

Aunque se establece formalmente como en todos los centros, un horario, unas normas, unos límites, que todos aceptan por el bien de la comunidad educativa, luego hay libertad y flexibilización a la hora de llevar a cabo ese tipo de normas. Se enseña e invita a los niños a participar en las decisiones.

(A los niños) les enseñan a vivir en democracia participando todos en todas las decisiones. (C3GP1 Grupo de padres y madres)

Los niños viven la democracia participando en la discusión y resolución de los temas y en la toma de decisiones mediante sus representantes en el aula y en por nivel de edad.

Se procura que haya de cada nivel educativo, de cada ciclo. Ahora ya no se llama ciclo, pero bueno, pues que haya un representante para que conozca las necesidades de cada edad. (C3DI Directora)

La distribución equitativa del poder es una característica de las relaciones establecidas en la dirección colegiada. Se toman las decisiones en el claustro por consenso, siempre que sea posible, y después haberse debatido el tema entre todos.

Lo hacemos todo por consenso, no por votación mayoritaria. (C3P2 Profesora)

Somos un equipo, luego... tomamos decisiones en equipo. (C2P1 Profesora)

El trabajo en estos centros es a la vez muy gratificante y muy difícil porque lo hacen todo por consenso y no por votación mayoritaria, esto implica muchísimas horas de claustros, de reuniones, de debates y de gestión también de la convivencia, pero resulta una gestión gratificante.

Pero si hay mucho desgaste, que no debiera de haber, así que... pero vamos es todo...hay mucha coordinación y sale adelante, estamos siempre como a último plazo que llegamos, llegamos, pero llegamos y tienes la sensación de que llegas con más gente. Que no das tu sola la cara, cuando hay algún problema siempre estás acompañada. (C3DI Directora)

En las decisiones las importantes de la marcha del centro en el Consejo Escolar acuden dos padres de cada clase, con lo cual hay muchísimos más padres que profesores en los Consejos Escolares. Todo lo que se discute en el claustro se lleva la junta permanente y

se opina. Existen variadas comisiones mixtas para trabajar por grupos, nivel y con las familias.

Las comisiones son mixtas muchas de ellas. La comisión del huerto pues tiene familias y tiene profesorado, la comisión de las TIC pues también tiene profesorado y familias, aunque hay uno de TIC que tiene sus horas y es el que más aporta, para la comisión de fiestas se procura que haya de cada nivel educativo, de cada ciclo. (C3DI Directora)

Con respecto a la gestión económica, se aboga por que todos los niños a través de la cooperativa tengan las mismas oportunidades y nadie se queda fuera por problemas económicos.

Y para ser diversa tiene que ser pública y accesible a todos y que nunca haya impedimentos económicos para...otro de los papeles importantes de la escuela es que salimos por la noche un día a dormir, o dos o tres o cuatro al albergue y nadie por temas económicos se va quedar fuera ¿vale? Tenemos una cooperativa donde se paga todo el material que vamos a utilizar a lo largo del año, donde incluye ya todas las salidas, excursiones, los cuenta cuentos, todo lo que vayamos a tener ¿vale? eso ya está incluido y nadie por temas económicos se va a quedar fuera, nunca, esta desde el qué va a pagar cinco euros hasta el que va a pagar noventa euros, y nos tiene que parecer bien, porque a cada uno se le da lo que necesita. Entonces a los chavales además no se le oculta, a los chavales se les enseña y no hay pobres y ricos, no es un tema de pobres a ricos, entonces es simplemente que a cada uno se le dé lo que necesita en un momento de su vida. Y eso nos cuesta aprenderlo y transmitirlo muchas veces en las familias también. (C3DI Directora)

Hemos comprobado que los centros de calidad son centros en permanente evaluación de toda su gestión y de la actividad diaria.

Es un colegio que busca la crítica y la autocrítica para poder mejorar, y busca evaluarse por supuesto, ahí tenemos nuestros planes de mejora en relación con todos los temas, de hecho, nuestra programación general anual se hace así, por áreas de mejora, con indicadores de logro, con actividades para conseguirlo y responsables y una temporalización, (C2DI Directora)

### ***b) CEIP de baja calidad***

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] inadaptabilidad a los cambios (organizacional), [2] gestión exclusiva equipo directivo, [3] solo situaciones concretas y generales se recurre al equipo docente, [4] las familias no tienen decisión centro, [5] decisiones de arriba-abajo, [6] importancia responsabilidad administrativa, [7] autoridad para motivar, [8] acumulación de tareas administrativas y de gestión, [9] importancia rendir cuentas responsabilidad administrativa, [10] profesores no



promotores de cambio, [11] proceso jerárquico, [12] autoridad director para motivar por medios indirectos, [13] decisiones por mayoría, [14] sin sistematizar los procesos e institucionalización de cambios y reformas, [15] difícil mantener dinámica motivación y apoyo para continuar procesos cambio, [16] no existe proyecto común articular y de continuidad, y [17] relación de poder de equipo directivo-profesores ante padres.

En los centros investigados de baja calidad se da gran importancia al hecho de rendir cuentas sobre su responsabilidad administrativa y sobre los resultados académicos de los estudiantes.

(La evaluación) Sí, tenemos los ítems planteados, la autoevaluación docente funciona, y desde la inspección se nos reconoce como tal, o sea, que sí, en ese aspecto más que orgullosos. Luego por otro lado tienes los.... hay quien cree en ello y quien no, yo creo que después de unos cuantos años y sopesando, si puedes hacer un “resumen de”, que son las pruebas externas ¿no?. (C1DI Director)

La gestión de los centros de baja calidad se realiza casi de forma exclusiva por el equipo directivo y solo situaciones concretas y generales se recurre al equipo docente.

Entonces es que solo tenemos que mirarnos para entendernos. Entonces primero intentamos ponernos de acuerdo nosotros y una vez que nosotros nos hemos puesto de acuerdo pues transmitir eso a los coordinadores y al resto del claustro. Entonces la cabeza primero se tiene que poner de acuerdo en qué es lo que quiere, qué es lo que quiere y transmitir unidad y afinidad de ideas. (C1JE Jefa de estudios)

Las decisiones del centro se desarrollan de arriba hacia abajo, por lo que los profesores no puede ser los instigadores del cambio. Hay un proceso jerárquico en el desarrollo y aplicación de las normas, y los directores utilizan su autoridad para motivar al personal a través de medios indirectos.

Entonces lo primero que me planteo es que el equipo esté a gusto con la dirección y con la jefatura que es quien lo gestiona, pero también que entre ellos se lleven bien, porque digamos, que es como los ingredientes ideales de un buen cocido y que se tienen que saber mezclar para que el cocido salga. (C1JE Jefa de estudios)

Con respecto a la toma de decisiones y gestión existe una relación de poder del equipo directivo ante los profesores y las familias. Los hallazgos sugieren, por ejemplo, que el tipo de tareas llevadas a cabo por los equipos directivos puede reflejar puntos de vista distintos sobre el control, el equilibrio de poder y capacidades de los padres, y esto se refleja en la desigualdad de lo que unos creen que es importante para ellos saber en contraposición a lo que otros piensan que es importante decir y compartir con los demás.

Y desde jefatura, pues lo que más me gusta es esos cambios que yo tenía en mi cabeza y que he ido haciendo, convenciendo a la gente y

trabajándomela para ir cambiando esas facetas; y la que no te gusta, pues cuando un niño se porta mal, cuando tienes que hablar con los padres, cuando... gestionar todo eso es complicado. (C1JE Jefa de estudios)

Los directores y equipos directivos dan relativas responsabilidades de gestión acumulando numerosas tareas administrativas y de organización.

¿Cómo organizáis generalmente, como lo decidís? (Entrevistadora)

De abajo arriba, es decir, dando autonomía a cada uno de los profesionales que están en contacto directo con el alumno y con la familia; es el que mejor calibra de necesidad y el que a partir de ahí en conexión y en coordinación con los de su nivel y con los de su ciclo, pues está planteando situaciones y soluciones, si las tienen en su mano, o elevándolas un poquito más arriba, si está en manos de cualquiera, por ejemplo, el equipo directivo. (C1DI Director)

Y si no estamos siempre de acuerdo, nosotros primero nos ponemos de acuerdo y luego transmitimos esa idea a los demás, pero lo primero que tiene que transmitir la cabeza es que tiene claro y que esta.... tienen la misma idea y que comparte. (C1JE Jefa de estudios)

Esto lleva a que den una imagen de desbordados por pequeños trabajos que se van sumando a lo largo del día.

Siempre es un poco más desagradable el tema que tiene que ver con la infraestructura en cuanto a mantenimiento de centro, recursos, pero bueno, dentro de lo que cabe, también se enfoca dentro de lo que te gusta, intentando que si hay que trabajar con ello. (C1DI Director)

En los centros de baja calidad no existe una forma sistemática en que puedan transferirse e institucionalizarse los cambios y reformas producidas. No están muy claros cuáles son cauces de toma de decisiones y quien gestiona. Por tanto, resulta difícil mantener la dinámica, motivación y el apoyo requeridos para continuar con los cambios puestos en marcha. No existe un proyecto común que articule y de continuidad a las dinámicas que se desarrollan en la escuela. Además, hay pocas oportunidades de trabajo en equipo y han limitado la participación en las reuniones a rápidas votaciones sobre los temas porque ya se llevan los temas previamente decididos. No queda claro que los profesores sean promotores de cambio.

¿Cómo llegáis a las decisiones en este centro, el claustro decide, es el equipo directivo, hay un trabajo de alguna forma para llegar a conclusiones y decisiones o no? (Entrevistadora)

Yo creo que sí, bueno las cosas se plantea en el claustro, luego si hay que elegir algún ciclo, cada ciclo decide luego eso se lleva a la PCPI, PCPI no, uyy madre, a la reunión de ciclos, ¿cómo se llama?, bueno esa reunión. Y ahí ya, pues supongo que también subirá a la

reunión que tienen con los papás ¿no? al claustro no. (C1P1 Profesora)

Pues siempre es... pues eso, cuando hay una decisión difícil que tomar, primero se va a la CCP, que las CCP es como los coordinadores, digamos. Entonces tú vas a los que coordinan, les cuentas la idea ellos lo llevan a su vez a los diferentes ciclos, que son pues a lo mejor diez, doce personas, ahí se debate la idea de lo que hay que trabajarse en el claustro y una vez que ya, digamos, en pequeños grupos se ha trabajado, pues se viene al claustro y se decide. O sea, que cuando ya va al claustro ya ha sido madurada primero jefe de estudios y director con los coordinadores, los coordinadores a su vez con el grupo y luego ya el gran grupo, digamos, es el que toma la decisión y suele ser pues lo que diga la mayoría, lo que diga el sentido común. (C1JE)

En los resultados nos encontramos que se quedar sin sistematizar los procesos e institucionalización de cambios y reformas en el centro ya que parece que se toman las decisiones convenciendo o por ensayo y error según gusten o no.

Y el uno y el otro se convencen o ponen los pros y los contras para luego transmitirlo al resto. Por supuesto, el resto si tú tienes una idea como equipo directivo y ves que el equipo y el grueso de profesores no está de acuerdo dices “nos hemos equivocado”. O sea, no es la primera vez que das marcha atrás porque te dice el equipo. (C1JE)

### ***c) Visión global***

La investigación ha constatado como algunas señas de identidad como la autogestión y la participación democrática determinan la vida de los centros de calidad. La evidencia de la gestión de los centros de un modelo directivo basado en la dirección colegiada, que se ha desarrollado en dos de los centros, supone una propuesta eficaz de actuación bajo el principio del trabajo en equipo y la colaboración. En ellos la gestión del centro surge de movilizar toda la energía que se produce en la escuela. Se ha asumido un concepto de liderazgo extenso donde todos los miembros de la comunidad educativa juegan de algún modo un papel de líderes, comparten las responsabilidades, toman las decisiones necesarias y asumen los riesgos consecuentes. Como también hemos visto por los resultados, este patrón de los derechos, responsabilidades y competencias que conforman el poder compartido es poco probable en los centros de baja calidad, ya que las familias, la dirección y los maestros se encuentran en distintas posiciones y sus roles están claramente diferenciados.

El estilo de gestión y liderazgo de los directores es importante que esté basado en la distribución de funciones, la cooperación, la negociación, la comunicación abierta y honesta. Es necesario promover propuestas directivas colegiadas, facilitadoras y no autoritarias, que sumen y no dominen.

La evidencia que emerge de esta investigación ratifica las claves para la gestión en los centros de calidad: valores compartidos, formación, identidad y visión común y la capacidad de mejora continua. Lo difícil es lograr que todos los miembros de la comunidad reconozcan que tienen el poder y motivarlos a utilizarlo.

Los hallazgos sugieren que es vital que cada miembro de la comunidad educativa cuente su visión de los objetivos que se planteen. Estos objetivos pueden evolucionar y cambiar con el tiempo y conformarán una visión compartida y global para todos. La responsabilidad compartida, las reuniones y debates permanentes y los acuerdos por consenso suponen un modelo de gestión muy gratificante para todos sus miembros, pero a la par muy difícil por la gran implicación personal y profesional.

Es importante que la Administración proporcione libertad a los centros que les permita tener autonomía en la gestión del mismo. Donde todo el colectivo que compongan la comunidad educativa (familias, niños, equipo educativo y directivo) desarrollen la opciones educativas y administrativas que mejor se adapten a sus intereses y necesidades. Escuelas donde se hable, reflexione y se llegue a acuerdos por consenso, conscientes de que las decisiones que se tomen en cualquier ámbito del centro serán en beneficio de toda la comunidad.

### 9.1.6. Coordinación en el centro

En el sub-estudio coordinación en el centro (figura 10) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas.

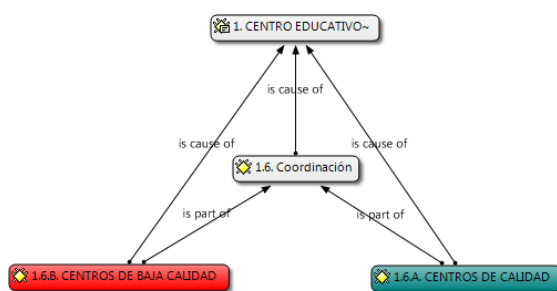


Figura 10. Categorías de Análisis -Coordinación  
Fuente: Elaboración propia.

#### a) CEIP de calidad

Para los centros de calidad se analizaron las subcategorías de [1] coordinación grupos de trabajo, [2] coordinación profesores, [3] relación inter-etapa, y [4] relación inter-nivel.

En el CEIP Poesía la coordinación se hace un poco entre todos y se reparten las tareas a través de comisiones. Se organiza entre todos ser reparten tareas, a veces por lo que le apetece a uno, o por dar una continuidad a lo que ya empezó el año anterior. O hay un acompañamiento de alguien nuevo en una comisión con alguien que ya la lleva tiempo para que uno se vaya. Las comisiones son mixtas muchas de ellas (profesorado-familias) se procura que haya de cada nivel educativo, de cada ciclo que haya un representante para que conozca las necesidades de cada edad.

Se organiza entre todos, nos repartimos las tareas, a veces por lo que le apetece a uno, o por dar una continuidad a lo que ya empezó el año anterior. (C3DI Directora)

Procuramos que todos pasen por diferentes cursos, rotamos, o sea, no se estanca nadie en un mismo curso, de esa manera se favorece que todo el mundo conozca la realidad del otro. (C3DI Directora).

Son equipos docentes dinámicos que incluyen a todas las personas que interactúan con los niños y todo el equipo planifica y establece el proceso para el curso, siempre teniendo en cuenta lo mejor para los niños. En los CEIP de calidad los equipos educativos tienen tiempo de planificación y coordinación regular programada a través de las comisiones. Además, evalúan periódicamente su capacidad de funcionar como un equipo.

Cada año nos repartimos las aulas de acuerdo siempre a las necesidades del alumnado, no a las nuestras ni a nuestra comodidad. (C3DI Directora)

Nosotros estamos organizados en niveles y después por un lado la etapa de infantil y la etapa de primera nosotros seguimos como en LOE organizados por ciclos, es decir, que trabajamos en equipo los niveles, se programa juntos, no se utilizan los mismos materiales para los dos cursos de nivel, entonces los maestros se reúnen para programar, diseñar los planes de trabajo y organizar toda la planificación, pero luego también tenemos las reuniones del equipo de ciclo, ¿vale? Donde nos ponemos ya de acuerdo ahí, en cuestiones más globales, en la actualización científico-didáctica, en proyectos colectivos. Todos los ciclos se reúnen en la comisión de coordinación pedagógica por lo menos dos veces al mes y ahí hacemos digamos la coordinación vertical. De todos modos, al principio de curso también tenemos las reuniones entre maestros que terminan una etapa o ciclo, y los que empiezan la siguiente para hacer el trasvase de los niños y coordinar este paso. Y finalmente, está el equipo de claustro que es donde se toman las decisiones pedagógicas, es decir, aunque se haya hablado en los ciclos, se haya estudiado en la CCP, finalmente, las grandes decisiones se toman en el claustro que es órgano de gobierno, como sabes, y órgano de participación de todos los maestros. (C2DI Directora)

Coordinadora pues sí, tú eres la que lleva la etiqueta de coordinadora, pero realmente se hace un poco entre todos y se reparten las tareas a través de comisiones, comisión de

huerto, venga pues a sacar adelante el huerto, quien también dispone de horario para poderlo hacer. (C3DI Directora)

En estos colegios trabajan por nivel en una estrecha relación entre compañeros dando una dimensión al ciclo. Desde ese momento empieza el acompañamiento siempre entre todos de la gente nueva, para que no se queden solos, para las aulas que tiene más dificultades.

Porque si viene un profesor que no ha trabajado nunca así (sin libros) pues le da la oportunidad que tiene su acompañamiento de apoyos, que entran al aula los apoyos, no se quedan fuera... apoyos, PT, compensatoria o apoyo de otros profesores de otras aulas. Y el acompañamiento de nivel. Entonces eso es de alguna manera para que le facilite aprender a trabajar de esta manera. (C3DI Directora)

O hay un acompañamiento de alguien nuevo en una comisión con alguien que ya la lleva para que uno se vaya. (C3DI Directora)

También realizan reuniones entre maestros que terminan una etapa o ciclo, y los que empiezan la siguiente para coordinar este paso. En el colegio Poesía si un profesor quiere introducir una práctica educativa nueva se decide en el claustro entre todos, desde la profesora de tres años hasta la profesora de sexto. En el claustro cualquier problema, cualquier necesidad que surja en infantil no se queda como un problema de infantil, sino que se extiende al claustro y en el claustro se toman medidas para solventar los problemas. Es una cuestión de organizar las tareas del centro para intentar responder en la medida de lo posible a las necesidades de todos los alumnos, pensando que todos los alumnos son de todos. Se preocupan de que en cada nivel y en cada grupo se esté ofreciendo lo que necesitan.

Hay mucha coordinación y sale adelante, estamos siempre como a último plazo que llegamos, llegamos, pero llegamos y tienes la sensación de que llegas con más gente. Que no das tu sola la cara, cuando hay algún problema siempre estás acompañada. (C3DI Directora)

Esto ha supuesto un reto muy importante en estos equipos para mantener una línea pedagógica de centro donde no hay libros de texto. Es un trabajo arduo y difícil, pero sienten que han salido muy fortalecidos. El ayudar en la transición a los maestros que vienen por un año a acoplarse a un sistema que requiere muchas horas de dedicación les ha hecho crecer como equipo. Esto les proporciona la oportunidad de hacer muchas cosas en común y trabajar realmente en equipo.

### ***b) CEIP de baja calidad***

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] sin coordinación grupos de trabajo, [2] poca coordinación profesores, [3] poca relación inter-etapa, y [4] sin relación inter-nivel.

En las escuelas en proceso de calidad los maestros piensan que existe colaboración y coordinación entre los compañeros y compañeras, pero en ocasiones hay un desconocimiento por parte de todos que hace que se cree un clima de inestabilidad en el trabajo del profesorado. Además, se da un organigrama claramente jerárquico donde el director es la cabeza visible del centro. El equipo educativo no está coordinado ni cohesionado en el trabajo diario.

Cada uno va a su rollo ¿no? Digamos y cada uno se preocupa por su clase, si es que se preocupa. (C1P1 Profesora)

Hay muy poca relación inter-etapa, se reúnen para las reuniones programadas y poco más.

Y bueno, a nivel de ciclo, ahora mismo como en todos sitios ¿no? yo creo ¿no? Nos reunimos cuando nos tenemos que reunir, trabajamos, en fin, más o menos bien. (C1P1 Profesora)

En los CEIP de baja calidad el profesorado del centro no trabaja en equipo y no se rentabilizan los tiempos y estructuras de trabajo. Se producen algunas situaciones de caos en las aulas porque no están bien organizados y no existe coordinación para unificar aspectos generales de metodología.

Al principio ha sido mucho follón porque los niños no se han acostumbrado a la gente que entra y sale por la puerta. Es un caos ¿no? porque además ahora están llegando las chicas de prácticas que vienen con cada una de las especialistas, o sea ya no sólo la de inglés y la de música, viene la PT (profesora terapéutica), la AL (audición y lenguaje) y E. y la técnico de E., o sea un desastre. (C1P1 Profesora)

### ***c) Visión global***

Es interesante comprobar que en los CEIP de calidad al darse un modelo donde los maestros comparten clases y niños se produce una transformación en la forma de trabajar del profesorado ya que se fomenta el trabajo en equipo dentro y fuera de las aulas. Cuando se trabajan y preparan entre todos, la calidad de los materiales y los proyectos mejoran y se atiende mejor a la diversidad. Además, se consigue un intercambio entre compañeros que les sirve para la mejora continua de su desempeño profesional. Como hemos visto la satisfacción, responsabilidad, participación, convivencia y complicidad de los maestros con el centro aumenta cuando trabajan en equipo. Se ve por tanto que es necesario ir abandonado el modelo tradicional de un profesor-una clase que genera en el docente soledad y un cierto desamparo profesional.

Esta organización conlleva la satisfacción de los docentes y un mayor compromiso e implicación con el centro. Se habla de educación, pero también de cosas que van mucho más allá: “el profesorado ha comprendido que necesita trabajar en grupo”. Es lógico que el trabajo en equipo, las reuniones y el debate se conviertan en un medio muy

importante a la hora organizar y gestionar las aulas y el centro. No hay nadie desvinculado de la escuela.

### 9.1.7. Clima del centro

En el sub-estudio “clima del centro” (figura 11) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas

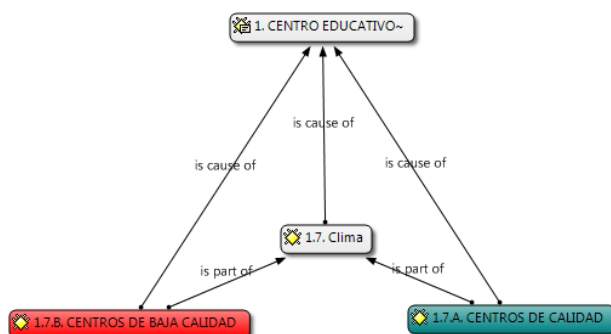


Figura 11. Clima del centro  
Fuente: Elaboración propia.

#### a) CEIP de calidad

Para los centros de calidad se analizaron las subcategorías de [1] buen ambiente de trabajo, [2] vida en el centro, [3] misma línea de trabajo, [4] gestión de la convivencia, [5] relación con padres, [6] se marchan del colegio contentos (niños), [7] relación con profesores (niños), [8] se cuida la relación entre niños, [9] relación positiva entre niños (amigos), [10] relaciones con adultos.

En los CEIP de calidad los equipos se sienten como una gran familia, una “secta” dicen, donde todos se escuchan y aprenden.

Me gusta la convivencia con mis compañeros ¿vale? me gusta mucho, la coordinación con los otros profes, me gusta mucho escuchar a los otros profesores muchas veces cuando hablan, porque es que estamos todo el rato aprendiendo. (C3DI Directora)

Sienten a los niños y el proyecto como suyo, y son capaces, desde ahí, de acoger a las personas y familias nuevas que llegan cada año. Es una forma de cuidarse a nivel emocional y a nivel de trabajo, consideran que el centro es de todos ya que todos se reparten el trabajo.

Cada año tenemos un dilema con el que hacemos una fiesta de bienvenida el primer día de cole ¿vale? hacemos un espectáculo y demás y nos damos la bienvenida en septiembre y demás para entrar un poquito ya más calentitos, ¿no? para calentar la situación. (C3DI Directora)



Existe un ambiente de aprendizaje tranquilo y agradable para todos los integrantes de la comunidad educativa y se otorga una especial importancia al cuidado del ambiente emocional y físico del centro. Todos se apoyan ante cualquier problema y entre todos deciden la solución.

Aquí si un profesor tiene un problema grave en su aula, le apoyamos y lo decidimos todos, desde la profe de tres años hasta la profe de sexto. Tus problemas no son todos tuyos, son de todos.  
(C3P2 Profesora)

Se considera importante la empatía y el tratar de entender los puntos de vista de todos a la hora de llegar a tomar una decisión ya que las familias tienen diferentes necesidades y expectativas.

Bueno pues las familias también, o sea necesitan confiar en el centro y hacerlo suyo. (C3P2 Profesora)

Se fomenta un clima de respeto y solidaridad entre todos y con todo (también lo material). Con lo que es de todos y que hay que cuidar.

El respeto por el otro y es lo que intento siempre transmitir a los chavales. El respeto por los demás, también por lo material, o sea por dónde vivo, por el espacio, por lo nuestro, por lo público.  
(C3DI Directora)

A nivel profesional de profesores, de organización, de intención, de empuje, de trabajo... los miembros de los equipos piensan que están en un momento bastante bueno ahora mismo. Las perspectivas son muy buenas con plantillas de definitivos con plaza presentes en los colegios en un número muy alto. Sin embargo, no siempre ha sido así ya que para llegar a la actual situación son equipos que han tenido que trabajar mucho por el camino su convivencia. El hecho de tener tantas reuniones, comisiones, su forma de gestionar el centro mediante el diálogo y el consenso, les llevó en determinados momentos a contar con asesoría externa para intentar mejorar su vida como grupo.

(La forma de decidir y gestionar) implica muchísimas horas de claustros, reuniones, debates y de gestión también de nuestra convivencia, o sea, yo llevo 10 años en el cole y hubo una época que duró dos años o así, que entre todos nos decidimos a traer a un psicólogo especialista en dinámica de grupos. (C3P2 Profesora)

Existe en estos centros de calidad un buen ambiente de trabajo en general, son personas que asumen una forma muy determinada de trabajar, gestionar y vivir el centro.

El que está aquí es porque quiere y no se ha ido, y es que esto le mola. (C3DI Directora)

Se muestran muy orgullosos del clima positivo de trabajo y en algunos casos se ha generado un nivel de conocimiento personal entre sus miembros. Esto ha ayudado a

crear variadas estructuras de conexión a través de las cuales se forman importantes lazos de amistad y relaciones de compañerismo.

¿Cuál es la parte gratificante? Que yo realmente me siento parte de algo, creo que los compañeros que estamos aquí más tiempo nos sentimos parte de algo. Yo no creo que exagere si te digo que somos como, en muchos aspectos, como una gran familia. (C3P2 Profesora)

El dinero extra que recibe el equipo directivo o director se reparte entre todo el profesorado ¿vale? Luego con ello nos vamos de viaje, nos vamos a ir a Marrakech este año. Y, o nos vamos de viaje o se tiene ahí y hacemos lo que nos dé la gana, porque nos lo hemos ganado, ¿no? Pero bueno eso a nivel económico, pues ya a nivel más emocional y a nivel de trabajo, esto es de todos y vamos a repartirnos la tarea. (C3DI Directora)

Este mismo clima positivo se refleja igualmente en la relación entre los docentes y los niños.

Me gusta la relación con los niños, me gusta mucho escucharles y tirarme con ellos, tirarme en el suelo y jugar. (C3DI Directora)

¿Cómo es vuestra profe? ¿qué es lo que hace? (Entrevistadora)

Nos hace cosas divertidas [...] como que jugamos en la asamblea. (C3GN4)

Que unos días a veces nos hace sorpresas. (C3GN5 Grupo de niños y niñas)

Las familias sienten como este clima de trabajo motivado y alegre se transmite a los niños por parte de los profesores. Se siente la relación con las familias como buena y cercana.

Bueno el mío está feliz, feliz de la vida, muy contento, muy motivado, viene alegre, sale alegre y yo le veo muy mayor, muy mayor en la forma de ser, no sé si yo creo que puede estar propiciado por esta forma de trabajar y de aprender. (C2GP4 Grupo padres y madres)

(La relación con los padres) Ya te lo he dicho, muy buena muy buena, muy cercana, muy cercana. Yo creo que tienen muchas vías para comunicarse con el profesorado, el de sus hijos o el resto, o sea, que yo creo que sí, que hay muchos momentos de comunicación, tienen la facilidad de poder hacerlo. (C3DI Directora)

### **b) CEIP de baja calidad**

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] ambiente de trabajo: falta de confianza profesorado, [2] mejorar la comunicación profesores-padres y [3] relación negativa entre niños.

La relación entre sí del equipo educativo y de este con los niños debe ser positiva y consistente. Cuando no es así y falta coherencia las relaciones desaparecen como resultado del malestar que se genera.

El equipo directivo parte de una premisa un tanto simplista consistente en que, si consigo que el personal este feliz y a gusto, los niños sean felices y los padres estarán contentos. Esto supone que una gran parte del trabajo de la dirección se va en mantener una comunicación y retroalimentación positiva para mantener felices a los profesores y otro personal.

Lo primero que me planteo es que el equipo esté a gusto con la dirección y con la jefatura que es quien lo gestiona, pero también que entre ellos se lleven bien, porque digamos, que es como los ingredientes ideales de un buen cocido y que se tienen que saber mezclar para que el cocido salga. (C1JE Jefa de estudios)

### c) Visión global

En los centros de calidad vemos un clima adecuado para la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, la asunción de responsabilidades (corresponsabilidad), la democracia en la gestión, la autogestión, el diálogo, el llegar a acuerdos y asumirlo por unanimidad. La relación entre sí del equipo educativo y de este con los niños es positivo y consistente. Cuando no es así y falta coherencia, las relaciones desaparecen como resultado del malestar que se genera.

### 9.1.8. Resolución de conflictos / cumplimiento de las normas

En el sub-estudio “resolución de conflictos/cumplimiento de las normas” (figura 12), la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas.

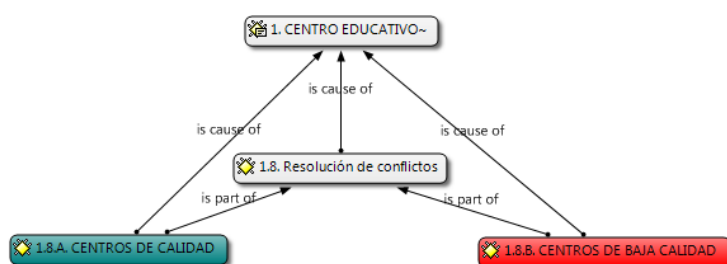


Figura 12. Resolución de conflictos  
Fuente: Elaboración propia.

**a) CEIP de calidad**

Para los centros de calidad se analizaron las subcategorías de [1] alumnos como mediadores, [2] asamblea de resolución de conflictos, [3] comisión de convivencia, [4] estrategia de resolución de conflictos, [5] junta de alumnos, [6] relajarse a pensar y [7] resolución de conflictos en el aula.

Los maestros proporcionan a los niños estrategias para conocer y desenvolverse en distintas situaciones sociales, y les ayudan a aprender a resolver sus propios conflictos y a que reconozcan como se sienten en las distintas situaciones de conflicto.

La participación que tienen los chavales a la hora de gestionar los conflictos de la vida diaria, de gestionar su propio trabajo, de elaborar sus propios materiales. (C3P2 Profesora)

Pues de la manera que deben de resolverse, o sea con naturalidad, escuchando al otro. Entonces cuando tú paras a los dos niños y le haces ver al otro cómo se siente, en tres añitos, pues que se fije en la expresión, en como está, pues en las lágrimas que a lo mejor le caen o en el enfado que tiene, o en la rabia y empiezas con ellos a identificar, a reconocer esas emociones que sienten, pues es mucho más fácil; porque una vez que tú llegas a la parte emocional a los sentimientos de cada niño y ellos empiezan a ponerse en el lugar del otro, que en tres años es muy difícil porque están pasando por el egocentrismo, pues ayudados por el adulto, cuando ellos se ponen en el lugar del otro es cuando dicen ¡pues sí, le he hecho daño...! (C3P1 Profesora)

La discusión y el diálogo se convierten en la base de la mediación y la resolución de los problemas.

Tenemos múltiples claustros, a veces asambleas, reuniones múltiples, para un montón de... de problemas que no son, o sea consideramos que un conflicto no es de un aula y no es de un niño, sino que es del centro y en el centro estoy yo, ¿no? y es de todos [...] No me gusta enfadarme, me gusta la resolución de conflictos, me encanta como lo hacemos además en el cole. (C3DI Directora)

¿Qué es lo que habláis en la asamblea? ¿qué es lo que decidís? (Entrevistadora)

A veces de cosas importantes. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

A veces hablamos de cosas importantes... (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Muy importantes. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

... que pasan. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Desde infantil tienen la asamblea que se hace todos los días después del recreo, y en ella los niños traen a clase los problemas que no han podido resolver en el patio. Es el espacio de la planificación, de resolver problemas y conflictos.

Pues les enseñan a ser niños que saben solucionar muy bien los conflictos. (C3GP1 Grupo de padres y madres)

Hombre, yo creo que se procura siempre dialogar con ellos, ¿no? que el conflicto puede haber sido, por ejemplo, en el patio, pues luego al entrar se trae a asamblea y se dialoga con ellos. (C2P1 Profesora)

En infantil y tienen sus asambleas, a veces he jugado y me ha quitado el tren, ya empiezan a contar ¿vale? A salir los conflictos y a expresarlos y según pasan... en cinco años, bueno pues ya son capaces de llevarte a la junta de alumnos para hablar. (C3DI Directora).

(Las relaciones) en general son buenas, son muy buenas. Luego tiene sus momentos de que hoy no juega este porque no sé qué, pero luego lo resuelven enseguida. Aquí una de las cosas que funcionan muy bien es, cuando tienen algún problema si más, pues, no sé, que se han peleado con alguno, luego en la clase, por lo menos la experiencia que tengo con la mayor que ella que ya tiene 9 años, se habla del tema, y el profesor “¿Qué ha pasado? Vamos a hablar”, y “¿os parece bien? ¿No os parece bien? ¿cómo se puede solucionar?”, y lo resuelven los conflictos en clase, ¿no?, que también es otra cosa que podría no hacerse así, ¿no?, podría decir, bueno lo que pasa en el patio se queda allí. Y a mí, esa parte me gusta mucho también, ¿no? En general se llevan todos muy bien. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

Ante los conflictos se trabajan con los niños en la asamblea todos los problemas que puedan surgir durante la jornada diaria y varias consignas con la palabra, la expresión y compartir lo que molesta o con lo que se está de acuerdo, la expresión de lo que gusta, el tono de voz, a expresar el enfado, a expresar cómo se siento uno y que no se puedo hacer agrediendo. Hay una asamblea de conflictos donde se produce el diálogo entre agredido y el agresor y de que ese conflicto se solucione mediante la palabra.

Las asambleas, como parte de la metodología en la resolución de conflictos y también para relatar vivencias, sobre todo en infantil. (C3DI Directora)

Se procura siempre dialogar con ellos, ¿no? Que el conflicto puede haber sido, por ejemplo, en el patio pues luego al entrar se trae a la asamblea y se dialoga con ellos [...] de lo que se va a hacer, de las medidas que se van a tomar después del conflicto, pero sí que procuramos que se reflexione. Por qué ha sucedido y qué se puede hacer para que no vuelva a suceder. (C2P1 Profesora)

Además, que cualquier problemilla que puede haber habido, o alguien así que se podía descolgar, si se ha intentado integrar a todo el grupo, eso sí se nota. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

Desde infantil tenemos una asamblea que se llama la asamblea de conflictos, la solemos hacer después del recreo, todos los días y en ella los niños traen a clase los problemas que no hemos podido

resolver en el patio, ¿no? ellos tienen varias consignas que es, primero: aprendo a defenderme de forma asertiva y sin recurrir al adulto, defendiéndome con la palabra, la expresión y compartiendo cómo me siento. Eso incluso lo ensayamos en clase, ¿no? tengo que mirar a los ojos a la persona que me ha agredido, me ha molestado o con la que no estoy de acuerdo, tengo que expresar “no me gusta lo que has hecho” y además con esto ensayamos el tono de voz, tengo que mirar a la cara del que me ha agredido, tengo que expresar mi enfado, tengo que expresar cómo me siento, pero no lo puedo hacer agrediendo, ¿no? Si la persona no responde y continúa la conducta que me está molestando, que me está haciendo daño, que está haciendo que me sienta mal, recorro a un adulto. ¿qué es lo que pasa cuando todo eso no funciona? lo lleva a la Asamblea de conflictos. Entonces ahí intentamos provocar un diálogo entre el que se ha sentido agredido y el agresor, y te hablo de agresión no sólo física sino cualquiera, y entonces el agredido expresa como se ha sentido, el agresor tiene oportunidad de expresar que le ha pasado, cómo se ha sentido él y buscamos una manera de compensar al agredido, de que el agresor se exprese y de que ese conflicto se solucione mediante la palabra ¿cómo lo hacemos en primaria? En primaria tienen todos un buzón en el que van escribiendo tanto quejas como felicitaciones de conflictos o de actitudes que no se han podido solucionar en la vida cotidiana, que seguimos manteniendo esta estrategia que te he dicho, pues primero me expreso con la palabra, luego busco al adulto y tal. Y en primaria todos los lunes a primera hora todos los cursos tienen una asamblea también que puede durar una o dos horas o lo que haga falta, en la que el buzón se vacía y se trabajan todos los conflictos que han surgido semanales. Por supuesto si hay un conflicto importante, pues se interrumpe lo que se esté haciendo, ya sea martes, miércoles, jueves, se lleva al aula y eso se trabaja. Si en el conflicto ha participado una persona de otra clase, se la va a buscar y tal. Si en el conflicto está implicado un profesor se le lleva a la asamblea y el profe tiene que explicarse igual que se ha explicado cualquier niño. (C2P1 Profesora)

A esta asamblea de conflictos pueden ir todos mayores y pequeños y todos se sienten “obligados” con ella viviéndola como un paso más en el aprendizaje de todos.

Yo, como anécdota, te digo que a mí en los 10 años que llevo aquí me han llamado una vez a la Asamblea. Fue una experiencia muy rica. Estaban los de primer ciclo en el patio y no les estaban dejando jugar a los de cinco años que habían salido al patio porque no podían ir al suyo. Yo hablé con los de primer ciclo, llegamos a un acuerdo todos y me acuerdo que cuando nos dimos la vuelta, pues un grupo grande de primer ciclo que volvió a echar a los niños de cinco años. Entonces yo me di la vuelta y dije ¡vamos a ver, no hemos quedado...! ya enfadada. Al día siguiente pues vinieron a decirme que tenía que venir a la asamblea porque les había gritado y se habían sentido mal. Entonces yo fui a clase y yo les estuve contando que tenían razón, que sí que les había gritado, que les

pedía disculpas, que yo me había sentido muy mal porque habíamos llegado a un acuerdo y sentía como que estaba traicionando la confianza que yo había depositado en ellos. Entonces, bueno, se quedaron así pensando y dijeron jjo, pues tienes razón, entendemos que te enfadaras, es verdad que habíamos llegado a un acuerdo! total, llegamos a la conclusión de que yo tenía que intentar no gritarles y que ellos me pedían disculpas también porque entendían que yo me había enfadado porque no habían seguido el acuerdo al que habíamos llegado.... al que habíamos llegado todos ¿Esto qué hace? pues primero, te hacen ver que tú por ser adulta y ser profe no tienes una autoridad incuestionable, que puedes aprender mucho de tus alumnos, que estamos todos en el mismo barco y ellos además te respetan muchísimo más, muchísimo más, y además consigues que las normas, al ser consensuadas, se cumplan mucho mejor, porque como no son impuestas desde fuera, sino que salen de dentro. (C3P2 Profesora)

Asamblea de resolución de conflictos, o sea, y se van acostumbrando tanto a resolver los conflictos de forma hablada, se nota que los chavales se acostumbran al buzón, a la asamblea, a resolverlo hablando, ¿no? al compromiso. (C3DI Directora)

Se han formado además Juntas de alumnos para que los puedan tratar todo aquello de la vida diaria que acontece y que piensen que les incumbe y pueden discutir, gestionar y resolver.

Además de esto tenemos los viernes a última hora, en primaria, una junta de alumnos en la que van dos niños de cada clase y en la que se tratan los conflictos, las decisiones y las propuestas, que afectan a todos los chavales y chavalas, ¿no? que puede ser desde que las niñas de primaria llevan a la Junta de alumnos que consideran injusto que los niños acaparen los patios, las pistas de fútbol, jugando al fútbol todos los días. Con lo cual, también como anécdota, pues se llevó a la Junta de alumnos, a la decisión por parte de todos, de que las niñas tenían derecho a jugar sólo ellas dos días a la semana. Se puede llevar un conflicto que ya con un chaval, no se haya podido resolver en el aula, que sea muy, muy muy recurrente y entonces al chaval se le llama, no sólo a la asamblea de clase, sino a la junta de alumnos. El chaval entonces adquiere un compromiso firmado en la junta de alumnos y seguido por la junta de alumnos. Ahí asiste un profe, pero sólo de.... como escucha y como moderador si hace falta, pero no participa. Hay un secretario y un moderador de los niños de sexto grado y luego pues eso, cada semana van rotando dos de cada clase y entonces bueno pues así es como resolvemos. (C3P2 Profesora)

La junta de alumnos, dos representantes de cada aula de primaria se juntan todos los viernes, llevan ahí las situaciones que les preocupan. Llevan muchas veces también el que un profesor ha cruzado el patio de juegos cuando están jugando al fútbol y te llevan a Junta. O que otro no está reciclando cuando tira tal, o que un profesor les ha chillado, y tienes que ir ahí a Junta. Entonces de

alguna manera la cercanía, o sea se rompe, se divide; eso que yo he vivido en mi infancia, del profesor que cuando hice las prácticas les llamaba “Don” ¡no me lo puedo creer, ¡Don Juan, no me llames! “Don” si somos compañeros, digo ¡si es que me habéis metido tanto con el Don!.. pues aquí no hay “Don”, ¿eh?, pues aquí, al contrario. Pues entonces de alguna manera sí, se rompe ese miedo entre... Yo, como alumno, puedo en un momento dado, quejarme de un profesor, ¿no? y se le lleva a junta y sale adelante. (C3DI Directora)

A salir los conflictos y a expresarlos y según pasan... en cinco años, bueno pues ya son capaces de llevarte a la junta de alumnos para hablar. (C3DI Directora)

También hay una Comisión de Convivencia formada por padres, profesores y alumnos que ejercen de mediadores en los conflictos muy graves, pero sobre todo para gestionar la convivencia a nivel general del centro.

Luego también hay una Comisión de Convivencia formada por padres, profes y alumnos que también hacen un poco de mediadores en los conflictos ya muy graves que no se hayan podido resolver ni siquiera en la Junta de alumnos. (C3P2 Profesora)

En las comisiones de Convivencia que ahora hemos tenido, las hemos organizado, pues ¿quién dispone? ¿quién quiere ser instructor de...? venga yo, que se ha llevado un papel..., pues venga. Otros ¿quién quiere salir del centro a explicarle a otro centro que nos han invitado a que les contemos? Venga del AMPA. (C3DI Directora)

### ***b) CEIP de baja calidad***

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] problemas de convivencia y [2] castigos.

En la gestión de los conflictos el equipo directivo utiliza un protocolo establecido por el centro para todos los ámbitos.

Y cuando surgen conflictos ¿cómo los resolvéis? Situaciones conflictivas que se puedan dar.... los niños.... los padres.... entre vosotros.... (Entrevistadora)

Las situaciones conflictivas... ya sabes que aquí los diferentes elementos que conforman la comunidad educativa, pues... no es lo mismo trabajar una situación conflictiva entre dos maestros entre una familia y un maestro que entre un maestro. Generalmente, tenemos establecido el conflicto que más se suele repetir en los colegios de estas características pues es el del padre que no está de acuerdo con lo que en el colegio se hace. Entonces nosotros tenemos un protocolo que suele funcionar, cuando vienen directamente con los ojos fuera de las órbitas aquí a dirección, y es el que está establecido en nuestro plan de acción tutorial, que dice: “¿Ha hablado usted con el directamente implicado en el asunto, es



decir, con el maestro que está con su hijo?” El caso más grave es el del niño que dice que el maestro le ha pegado, vamos a poner un caso súper extremo, ¿no? “¿Ha hablado usted con el maestro, ha contrastado la versión del adulto? No.” Pues le recomiendo que lo hago porque en el 99 por ciento de las situaciones con el claustro que tengo, eso se soluciona. Y se soluciona en entrevista individual y se soluciona con el diálogo. Cuando no hay acuerdo, pues el siguiente paso es el de la Jefatura de Estudios. La jefatura de estudios que ya tiene mucho bagaje, lo que hace es, bueno pues estudiar la situación, ver si ese problema se ha dado sólo con ese maestro o con el resto del equipo docente; con lo cual para la siguiente entrevista cuando viene el padre, pues probablemente además de ese maestro y de la jefatura de estudios, estén otros cuantos docentes y le expongan claramente cuál es la visión del equipo docente con respecto al niño, al problema que pueda tener con el niño; y los padres normalmente ahí se quitan la venda de los ojos y dicen: “Sí, si en realidad nosotros también nos pasa en casa” etcétera, etcétera,. Que no, pues ya llegan aquí, pero vamos cuando llegan aquí es el gran problema, porque de aquí tienen que salir con sanción disciplinaria alguno de ellos el alumno o el profe o el padre, que no es el caso. Entonces yo creo que con diálogo y mucha coordinación y estando de acuerdo todos, el 99,9 % de los casos se solucionan. (C1DI Director)

Si nos peleamos algunas veces nos regaña la profe y ahí al rincón de la pared. (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

En los centros en proceso de calidad los profesores trabajan los problemas que surgen sin unas pautas claras con los niños.

Bueno, aquí surgen muchos conflictos en cuanto al objeto ¿no? al querer tener el poder del objeto. Siempre decimos que hay que hablar ¿no? intentamos coartar esa impulsividad que tienen ellos de el empujón y del pegar rápido [...] Entonces estamos intentando a través de ese diálogo y esta canción que no me gusta nada, que canto ¡manos al bolsillo! pero es que funciona. (C1P1 Profesora)

Una de las profesoras nos cuenta cómo se les explica a los niños los temas de la paz y de las peleas: “El otro día con lo del Día de la Paz, digo “y ahora como explicó yo a estos lo que es la paz” porque íbamos... hicimos una medallita picada claro con lo de picar una medallita y tal, y se la poníamos y había una paloma, bueno a ver lo de la paloma ahora cómo explicamos lo de la paloma en tres años. Bueno pues nada, pusimos un cuento en el que había unos animales que se peleaban, luego llegaba la paloma Mari Paz y entonces les decía “pero ¿qué hacéis? no os peleáis, no sé qué y tal” a través del diálogo le explicabas que tenían que compartir lo que querían todos y no sé qué, ¿no? pues los valores, pues son esos pues, el respeto, la tolerancia... yo creo que cuando salen, más que trabajan los valores positivos lo que hacemos es impedir que salgan los negativos, ¿no? Luego también a través de la literatura, yo que soy muy de libro, pues siempre en cualquier cuento salen muchos valores.

Los conflictos entre los niños no se trabajan solo se vigila para que no ocurran.

Y si ha habido algún caso extremo de una familia que ha venido diciendo que a su niño le acosan en el patio de primaria, pues nada, se ha puesto todo el mundo de acuerdo diciendo “vamos a hacer vigilancia, vamos a hacer tal” y todo el mundo ha participado, que es un coñazo, llevar... pero vamos, en todo momento han estado dispuestos. (C1DI Director)

Y si ocurren se castigan sin que hayamos encontrado pautas que señalen otra forma de solucionar este tema.

En el patio hay muchas cosas, hay cubos, hay palas, hay rastrillos y hay árboles y podemos coger lo que queramos, pero si nos peleamos algunas veces nos regaña la profe y ahí al rincón de la pared. (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

¿Sí?, ¿es triste que te manden al rincón de la pared? (Entrevistadora)

Sí y algunos lloran. (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

Desde la dirección no se han articulado estrategias de convivencia, sino que se hace una intervención puntual y drástica de la situación.

Tenemos algunos problemas de convivencia [...] pues bueno, a veces, hay que intervenir en plan contundencia. (C4JE Jefe de estudios)

Los niños nos cuentan cómo viven ellos la resolución de las situaciones conflictivas.

Que se porten bien cuando vengan a nuestro cole, porque si no les castigan. [...] Que no peguen y no griten como M. porque si no le castigan a un rincón. (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

Si nos peleamos algunas veces nos regaña la profe y ahí al rincón de la pared. (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

M. hace... grita, grita cuando le castiga ahí fuera en el pasillo (se pone a gritar). (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

Oye y cuando M. grita tanto, tanto, tanto... (Entrevistadora)

Le castigan más veces. (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

¿Y vosotros qué hacéis? (Entrevistadora).

Y cuando era pequeña M. pues, y gritaba, llegaba...pues le llamábamos ¡niña bebé, chupete a la cuna, niña bebé! (C4GN3 Grupo de niños y niñas)

Pues eso es burla a la gente. (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

### **c) Visión global**

Los conflictos en la vida cotidiana de los niños en los centros de calidad es un tema muy importante que se trabaja mucho. Tanto los equipos de infantil como todo el claustro del colegio trabajan los conflictos concediendo autonomía a los niños y enseñándoles

estrategias para resolver sus problemas de una forma asertiva y siempre a través del diálogo y la palabra por lo que aprenden a defenderse sin recurrir al adulto. Además, utilizan normas, consensuadas, no impuestas desde fuera que salen del acuerdo.

### 9.1.9. Comunidad Educativa

En el sub-estudio “Comunidad Educativa” (figura 13) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas.

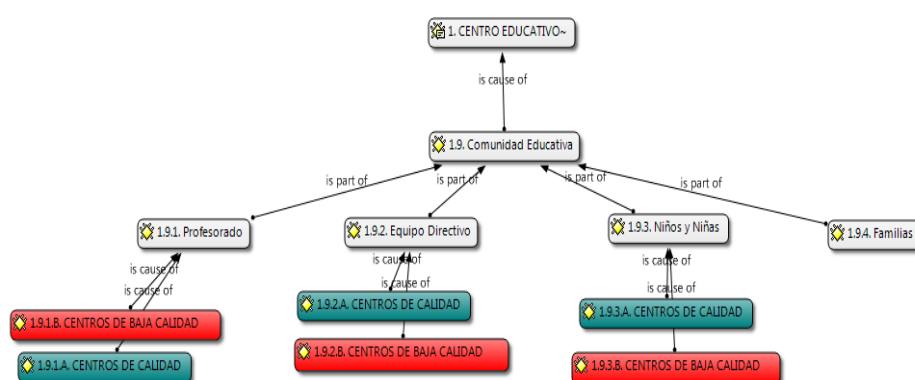


Figura 13. Comunidad Educativa  
Fuente: Elaboración propia.

#### 9.1.9.1. Profesorado

##### a) CEIP de calidad

Para los centros de calidad emergieron las subcategorías de [1] alta implicación del profesorado, [2] cambio metodología docente, [3] características del puesto, [4] aprendizaje entre maestros, [5] experiencia docente, [6] preparación docentes, [7] formación universitaria, [8] implicación del profesorado, [9] importancia plantilla estable, [10] importancia reciclaje formativo, [11] motivación docencia, [12] motivación formación universitaria, [13] entusiasmo, ilusión, [14] proyección personal y profesional, [15] reciclaje formativo, [16] ser escuchador, [17] trabajo en equipo gratificante y difícil, [18] comunidad de docentes, [19] cohesión del profesorado, [20] comunicación y confianza, [21] establecidos vínculos profesionales, [22] implicación participativa, [23] profesores muy cualificados en pedagogía, [24] muy implicados en la calidad de su centro, [25] cultura de mejora por presión interna, [26] acompañamiento de nuevos, [27] formación permanente, [28] inquietud pedagógica, [29] críticos, [30] vocación, compromiso por opción, [31] forma común de entender la educación, [32]

preocupación y conocimiento de los niños, [33] todos se responsabilizan de todos y [34] disponibilidad para las familias.

Dada la multiplicidad de subcategorías que han surgido las hemos agrupado en: [a] experiencia docente, [b] motivación docente, [c] implicación de los docentes, [d] formación adecuada y reciclaje formativo y [e] estabilidad de la plantilla y relaciones.

*a) Experiencia docente*

La capacidad de los docentes para observar, evaluar, tomar ventaja de la diversidad cultural, conocer a los niños y sus necesidades específicas y crear oportunidades de aprendizaje al alcance de los niños es algo que ha ido generándose a través de la experiencia.

Los maestros de los CEIP de calidad utilizan sus conocimientos teóricos y experiencia práctica para comunicarse e interactuar con niños de una manera creativa. Les gusta su trabajo y reflexionan continuamente sobre él. Escuchan a los niños y actúan teniendo en cuenta sus puntos de vista e intereses y ponen mucho amor y empeño en su relación con los niños.

Aprendes cada día, te enseñan los propios niños te va enseñando cada día por dónde van ellos y te van guiando, yo creo que todo es relevante al final, la propia experiencia en el aula. (C2P1 Profesora)

Destacan las habilidades de los maestros para conciliar los objetivos educativos con los intereses de los propios niños y sus ganas innatas de aprender y con su parte más emotiva.

Yo te diría que somos unos entusiastas de la educación, nos gusta lo que hacemos, lo pasamos bien y ponemos mucha emoción en todo lo que hacemos. Nuestro sistema de trabajo, además, nos obliga a la reflexión continua sobre la práctica, te quiero decir, que la persona que sigue un libro de texto, en realidad está utilizando la reflexión que ha hecho otra persona, pero nosotros buscamos las actividades las seleccionamos y siempre con la intención educativa, y luego las evaluamos, a veces funcionan, a veces no, las que funcionan se mantienen, las que no funcionan, se modifican o se suprimen. Entonces, yo...pero te diría...hago mucho hincapié en la parte esta emotiva porque yo creo que, en la vida, las cosas que nos importan, hay que poner emoción. (C2DI Directora)

El profesorado del CEIP Aventura piensan que la capacidad para escuchar en este trabajo es muy importante, creen que es de las cosas más importantes, porque una persona empieza a expresarse y a ser ella cuando se siente escuchada. al tener un carácter más o menos libre, más o menos equilibrado, al tener capacidad para improvisar en un momento dado. Que con el tiempo han ido acumulando mochila de recursos para luego, llegado el momento de decir, tengo esto, tengo esto.... porque en educación todo lo que se tiene planificado para un día, se tuerce con cualquier

circunstancia que surja, sobre todo con los pequeños. Entonces por eso esa es una cualidad, el ser capaces de ser dúctiles, el ser capaces de aprovechar las circunstancias sobrevenidas para traer a los niños al terreno de los maestros.

*b) Motivación docencia*

En general todos los profesores manifiestan que simplemente cuando los niños les abrazan, ese es el motor que les hace seguir hacia delante. El dinamismo de la etapa y el vínculo afectivo que se establece con los niños de 3 a 6 años les resulta muy gratificante. Lo que más satisfacción les produce, más alegría, es el ver como a través de intentar imbricar y mezclar el aprendizaje con el juego, se recibe de los niños la sensación de que les están dando lo que realmente les gusta, les hacen sentirse seguros. Entonces lo que más les gusta es ese aspecto, esa faceta emocional, afectiva, el educar.

A mí me gusta el aula y hablar con los niños, lo de la asamblea bueno, me encanta yo creo que es en el momento que más disfruto del día, la asamblea con los niños. (C2P1 Profesor)

Yo siempre mi motivación, mi ilusión eran los más pequeños. (C3P1 Profesora)

En los CEIPs Poesía y Aventura la interacción entre maestros y niños crean oportunidades para que aprendan experimentando con las situaciones, fenómenos y objetos de aprendizaje. Los docentes crean un ambiente que promueva los niños hacia el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar. Los maestros se acercan y comprende a los niños dando sentido a sus intenciones en las situaciones y contextos que se les presentan.

Los maestros de estos centros se consideran unos entusiastas de la educación, les gusta lo que hacen, lo pasan bien y ponen mucha emoción en todo. Para ellos es importante que les hayan permitido hacer todos los proyectos que se les han ocurrido, a nivel, material, pero también en cuanto apoyo de los padres, pues esa complicidad, ese respaldo lo han tenido siempre. Esto les motiva mucho.

Entonces el profesorado es muy importante, porque comparte contigo pues la misma metodología, los mismos objetivos, los mismos principios que tenemos de respeto con los niños y eso es fundamental. (C3P1 Profesora)

Aunque también hacen notar que supone mucho esfuerzo, mucho trabajo, mucho sacrificio, y que a veces no ven recompensa o el trabajo no lo ven reconocido, todo lo que todo les gustaría que lo reconocieran. Pero la visión es que les costaría mucho trabajar con la satisfacción con la que trabajan aquí, en un colegio de metodología tradicional.

Mi experiencia, pues como el primer día, con el mismo entusiasmo, la misma ilusión y ojalá que dure así, que dure muchos días. Solamente eso, por necesidades cuando tú te pones enferma que

tienes que hacer un alto en el camino y dices “ay que rabia” pero yo por mí, la motivación, la inyección, el motor del día a día son los niños, la ilusión y el entusiasmo con lo que vivo todo esto. (C3P1 Profesora)

*c) Implicación de los docentes*

Los profesores están comprometidos con la educación, que se toman de una manera seria y profesional el trabajo que hacen en el día a día.

Estoy enamorada de mi trabajo, me encanta estar aquí. Esta es mi vida personal ya. (C3DI Directora)

Mi experiencia, pues como el primer día, con el mismo entusiasmo, la misma ilusión y ojalá que dure así, que dure muchos días [...] la motivación, la inyección, el motor del día a día son los niños, la ilusión y el entusiasmo con lo que vivo todo esto. (C3P1 Profesora)

En las escuelas de calidad se procura que todos los profesores pasen por diferentes cursos, rotan no se estanca nadie en un mismo curso, de esa manera se favorece que todo el mundo conozca la realidad del otro. Por su organización son centros donde se estimula la toma de decisiones y la responsabilidad de todos y cada uno de los miembros del equipo educativo. Piensan que este modelo de escuela continuará, aunque se vayan jubilandos porque hay continuación con profesores jóvenes que han llegado al centro y les gusta cómo funcionan.

Ha entrado mucha gente joven, es decir, hay unos cuantos ahí que dentro de unos años nos vamos a jubilar, pero no sé, con la tranquilidad, la alegría de que hay mucha gente muy joven que van a continuar, eh, haciendo del C2 un colegio especial. (C2DI Directora)

Los docentes sienten que su forma de trabajar les supone una gran dedicación y más tiempo de lo que les supondría una actuación más tradicional, aunque no se arrepienten de ello.

Supone mucho esfuerzo, siempre es el comentario que hacemos, ¿no? mucho trabajo, mucho sacrificio, a veces no vemos recompensa o ese trabajo no lo ves reconocido, todo lo que todo lo que te gustaría que lo reconocieran, pero mi visión es que me costaría mucho trabajar con la satisfacción con la que trabajo aquí, en un colegio de metodología tradicional, por etiquetar. (C2P2 Profesor)

Los profesores sienten mucho el desgaste, pero tienen la sensación de que llegan con más gente, que no dan solos la cara. Cuando hay algún problema siempre están acompañados, si un profesor tiene un problema grave en una su aula le apoyan y lo resuelven entre todos. Los problemas no son solo de uno, son de todos. Hay motivación y entusiasmo y todas las ideas son bienvenidas y estudiadas para poder ser llevadas a cabo.

Las ideas son bienvenidas y a mí eso pues me da mucho, me hace estar a gusto, pues bueno porque si yo propongo no va a ser recibido como janda, anda pero cómo vamos a ir a no sé dónde con los niños no, no, no, no hay que los lleve su padre y su madre porque nosotros ya estamos aquí!, dices vamos a hacer tal y tienes personas dispuestas a hacerlo ¿no? y al revés, tienes personas que te dicen vamos a hacer y te dan ideas que no se te hubieran ocurrido de otra manera ¿no? entonces te ayuda a crecer. (C2P1 Profesora)

Los maestros de los centros de calidad son oyentes cuidadosos y comprensivos y respetan a los niños, negocian significados en lugar de imponer. Dan sentido al aprendizaje teniendo en cuenta de una forma holística todas las necesidades de los niños.

Lo que más me satisface es la relación afectiva, el roce, el piel con piel con los niños pequeños. Con estas edades que manejamos nosotros, de tres a seis, y es ese feedback constante de afecto, de evolución de... [...] A mí con el tiempo es lo que más satisfacción me produce, más alegría, el ver como a través de intentar imbricar y de intentar mezclar el aprendizaje con el juego, estás recibiendo de los niños la sensación de que les estás dando lo que realmente les gusta, les hace sentirse seguros. Entonces lo que más me gusta es ese aspecto, esa faceta emocional, afectiva, el educar, lo que es educar. (C2P2 Profesor)

Nuestro sistema de trabajo nos obliga a ser reflexivos. (C2DI Directora)

Hay una implicación del profesorado a nivel personal con muchas familias porque son conscientes de las dificultades que atraviesan, ya no a nivel de centro, como profesor o como tutor, sino a nivel personal.

Las madres también estresadas, sobretodo digo madres porque más madres que padres, pero también hay muchos padres, ¿eh? ¿vale? Que la verdad que es que hay mucha... pero bueno, hay que decir madres y padres, pues ya también hay muchos padres. Pero vamos que estamos siempre, ¿no? comisiones que se crean de pronto, comisiones que se disuelven, que momentos de reunirse con padres y es un poco de todos. (C3DI Directora)

La otra parte de las familias, pues que a veces es duro, pero en otras ocasiones cuando tu enganchas con las familias es muy gratificante también. (C3P1 Profesora)

Se incluye e implica los nuevos docentes en los proyectos ya iniciados y se les acompaña durante su adaptación. En los centros de calidad si llega un profesor que no ha trabajado nunca con la metodología que ellos utilizan, para facilitarle aprender a trabajar de esta manera, además del acompañamiento de nivel, se le da la oportunidad de tener un acompañamiento de apoyos que entran al aula, PT, compensatoria o apoyo de otros profesores de otras aulas.

El acompañamiento a la gente nueva, ¿vale? porque ahora hay pocos interinos, pero este cole ha pasado de línea uno a línea dos, ha habido ahí un momento crítico de dificultad, de miedo, de perder esta entidad y ha necesitado mucho acompañamiento, ¿no? entonces los que ya estamos, conocemos el proyecto y llevamos esa línea, acompañar al que viene para estar solo un año, que muchas veces se encuentra con un centro con el que no está acostumbrado.  
(C3DI Directora)

Todos se responsabilizan de todos los niños. El tutor no es el único... aunque sea la figura de referencia y de apego para el grupo de niños, todos participan en la formación.

Sentimos a los niños como nuestros, el proyecto como nuestro.  
(C3P2 Profesora)

*d) Formación adecuada y reciclaje formativo*

Los docentes tienen dudas en que su formación universitaria les dotase en su día de las herramientas necesarias al inicio de su desempeño docente.

¿Crees que la formación que tuviste en ese momento era adecuada para poder trabajar? (Entrevistadora)

No, no en absoluto, no era nada adecuada, era muy teórica, muy alejada de lo que era la realidad entonces de los centros y el profesor tanto de pedagogía, como de sociología, como de psicología, no habían pisado una escuela, un colegio en su vida. Entonces ...veíamos algunos que tenían más experiencia que yo en el ámbito educativo, compañeros que estaban trabajando en escuelas infantiles, veíamos luego los análisis que hacíamos de las clases o de algunas asignaturas que es que eso, aquello, aquello no se correspondía en absoluto con lo que los niños querían, podían, y debían hacer en las aulas. Entonces, la formación era teórica, dada desde el punto de vista de técnicos y especialistas en la teoría de esas materias, pero no en que esas materias se vinculasen con la realidad o la realidad de los niños. Ni siquiera siempre la psicología evolutiva se correspondía con lo que luego, en la práctica, en los primeros cursos, tú ves que son los niños de la edad en la que teóricamente te han estado formando en los distintos estadios, ves que no se corresponde también. (C2P2 Profesor)

Y es donde te das cuenta que en un primer momento empieza a cojear esa formación inicial que recibí en la escuela, ¿no? porque hay otra labor que acompaña, no solamente al docente, si no esa otra labor social en la que tú ves que tienes que hacer un trabajo con las familias, pues para que tus alumnos salgan adelante. (C3P1 Profesora)

Piensan que la teoría en la formación universitaria y la práctica educativa no suele estar, en muchos casos, aparejada, y sobre todo adolecen de la práctica necesaria para funcionar actualmente en un centro.



Sí, no hay un contacto escuela-facultad a nivel de transmisión de la realidad de los colegios a la formación de los maestros que vienen, y de eso adolece todavía hoy en día la formación. (C2P2 Profesor)

De lo que nos transmiten a nosotros los alumnos de Magisterio hoy en día y lo que vemos sobre todo en los que vienen sin otras vivencias paralelas, ahora me explico, es que llegan, verdes no, verderones, en formación y en madurez personal a veces, que eso ya no tiene la culpa a la facultad, ¿eh? Me refiero a lo de la vida paralela, porque hay una diferencia enorme entre aquellos alumnos de prácticas que antes han sido, han estado haciendo un grado, un módulo de FP de no sé qué o antes han estado trabajando en una empresa y luego ya de más mayores han decidido cambiar, o sea ese bagaje, se nota, si han tenido vínculos con trabajos escolares y demás hace mucho. (C2P2 Profesor)

Yo no entiendo como una, alguien que les está hablando de una metodología de rincones, no se ha estado moviendo en un aula durante tres, cuatro días. O alguien está hablando de cero tres, el control de autonomía, de esfínteres, de hábitos de rutina de aseo, no lo ha vivido nada más que con sus hijos, no en un entorno escolar con doce o catorce niños [...] no hay un conocimiento suficiente por parte de los formadores, de lo que son esas realidades luego en el día a día in situ. (C2P2 Profesor)

Los docentes de los CEIP de calidad son críticos con la formación universitaria actual y creen que es necesario un debate social y político sobre el tema.

(La formación educativa) Yo creo que es bastante incompleta ahora mismo, es mejor que la que teníamos nosotros, no cabe duda, porque los de infantil, que al menos son los que conozco yo más de cerca, sí que manejan conceptos, conocen metodologías o se han aproximado a metodologías que les van... que les ayudan a trabajar, pero creo que ese pecado de que la gente que les está contando cosas como profesores de Facultad, no han pisado a penas un aula del nivel en que están referenciado sus clases, eso sigue siendo una pega muy grande. (C2P2 Profesor)

Los profesores desean aprender constantemente y observan, reflexionan e investigan sobre las capacidades infantiles o la forma que tienen de aprender los niños de manera que puedan ayudarles en su proceso de desarrollo. Reflexionan sobre su propia enseñanza para mejorar su práctica docente y están en un proceso de formación constante y de hecho hacen cursos de formación y cada año un seminario que organizan a través del CETIF.

Si te quedas parado, te quedas obsoleto, como dicen ahora la palabrita famosa, es que pierdes la interpretación de la realidad tal y como va incorporándose novedades de estudios, de psicología, de sociología, de mil ámbitos, pues te quedas muy lejos. (C2P2 Profesor)

Valoran como necesario trabajar temas juntándose todos en la exclusiva el número de horas que sea necesario, pero ven como la Administración empieza a poner trabas en ese sentido. Para ellos es fundamental estar motivados y apoyados en la aplicación de lo que han aprendido y reconocen la importancia del crecimiento personal y el desarrollo profesional.

Mira hace poco el viernes hicimos un castillo de hielo o sea que propusieron hacer el castillo de hielo, no le dijimos los demás ¡anda que desde luego que cosa se te ocurren cómo vamos a hacer un castillo de hielo! pues no, le decimos ¡ay que bonito vamos a hacerlo que nos quede espectacular! Pues no, no quedó espectacular porque era la primera vez que lo hacíamos, pero ya estamos pensando cómo mejorar el castillo para la siguiente vez. Pero es eso, es que las ideas son bienvenidas y a mí eso pues me da mucho, me hace estar a gusto, pues bueno porque si yo propongo no va a ser recibido como ¡anda, anda! ¿pero cómo vamos a ir a no sé dónde con los niños? No, no, no, no, hay que los lleve su padre y su madre porque nosotros ya estamos aquí, dices vamos a hacer tal y tienes personas dispuestas a hacerlo y al revés, tienes personas que te dicen vamos a hacer y te dan ideas que no se te hubieran ocurrido de otra manera ¿no? entonces te ayuda a crecer. (C2P1 Profesora)

Cada año siempre tenemos propuestas ¡oye vamos a comer en vez de 20 minutos vamos a intentar comer en media hora! no lo hemos conseguido, comemos en 20 minutos porque la exclusiva se termina a la una y media, pero nosotros terminamos a las dos o dos y diez, para estar a las dos y media otra vez en el aula, al pie del cañón. Entonces a veces no nos cuidamos nosotros un poco ¿vale? eso está pasando y, de hecho, pues hay muchas lumbalgias, hay jaquecas, hay momentos de que te estalla la cabeza, porque queremos hacerlo.... queremos llegar a mucho. Yo creo que la gente en el cole, como siempre nos estamos formando, y como les encanta, porque yo hablo por mí, pero yo creo a que a todo el mundo. (C3DI Directora)

Hoy nos han estado comentando incluso que había una norma que restringía todavía más la formación en centros y que ya no permitía hacer nada en las horas exclusivas de mediodía si no qué te obligaba a que fuesen sesiones, cuando se tuviese formación en centros, de tres horas por la tarde. Una compañera de un sindicato ha comentado algo de esto, una nueva norma; pues se cargan también los seminarios o los grupos de trabajo o lo que se puede hacer en los centros. (C2P2 Profesor)

Piensan que tienen muy poca o ninguna formación sobre la gestión de las emociones propia y de otros, de la relación de ayuda, de empatía, de trabajar lo emocional. Piensan que eso es fundamental ya que trabajan con personas, con niños y niñas. Para mejorarlo invitan a un ponente y en el proceso van aportando cada uno desde su aula cómo trabajan una cosa determinada

Queremos saber más sobre los problemas que tenemos en el aula ¿la inteligencia emocional, ¿dónde está? El desarrollo como persona, las habilidades sociales, resolución de conflictos... (C3DI Directora)

La formación es fundamental porque cada día vamos percibiendo como importantes, problemas que antes o no aparecían tanto o no les damos tanta importancia. Las emociones ahora que es una de las cosas que hay, las relaciones sociales, el idioma. (C2P2 Profesor)

Entonces claro que no tenemos ninguna formación de ese tipo. Yo creo que una formación en psicología, no ya de cara a la psicología evolutiva que hemos tenido en magisterio, sino de un poco de psicología de gestión, de propia gestión de las emociones, de la relación de ayuda, de empatía, de trabajar lo emocional y eso, sería fundamental y tampoco la tenemos y trabajamos con personas, con personas, con niños y niñas. (C3P2 Profesora)

Los maestros opinan que si la oferta que les ofrecen es medianamente buena y accesible los maestros se van a formar. No quieren quedarse atrás porque aparecen metodologías nuevas o enfoques diferentes que les plantean la realidad desde otra perspectiva o investigaciones complementarias.

Todo ese tiempo yo me iba formando en Acción Educativa haciendo cursos y cursos y cursos y cursos... con gente estupenda, en Acción Educativa de lógica matemática de Fernández Bravo o de Alicia... de música, de movimiento, pues todo un poco relacionado con eso. (C3DI Directora)

Uno de los hallazgos más interesantes de esta investigación es considerar que el maestro debe ser un experto en la selección de técnicas apropiadas para facilitar el aprendizaje. Los maestros tienen que mantenerse al día sobre los discursos actuales en los que los niños son vistos como sujetos y no como objetos.

Estamos allí, reflexionando juntos y trabajando juntos y ...te quiero decir que, bueno, pues que hacemos todos los años en el plan de formación algo en común, a veces en el colegio, este año en el "CRIF" y hay un número muy importante de profesores que se apunta, pues el año pasado fue sobre educación artística, el anterior sobre el desarrollo de la atención en el aula, cada año hacemos un proyecto de formación en el que participa un número importante de maestros, que un poco insistiendo, en que hay una conexión y que hablamos un lenguaje común. (C2DI Directora)

La formación del profesorado de los CEIP Aventura y Poesía les ha permitido desarrollar habilidades de interacción con los niños y la capacidad para crear entornos de aprendizaje donde los niños pueden aprender y crecer cumpliendo con las intenciones del currículum propuesto. Consideran que hay que formarse si quieren mejorar cada día en la atención integral que dan a los niños y sobre todo porque la realidad diaria es cambiante.

La formación es fundamental porque cada día vamos percibiendo como importantes, problemas que antes o no aparecían tanto o no les damos tanta importancia. Las emociones ahora que es una de las cosas que hay, las relaciones sociales, el idioma, etcétera. (C2P2 Profesor)

Partiendo ya de lenguaje, de las formas, del acercamiento, de tocar a un niño o una niña, de cómo juegas con un niño, de cómo juegas con una niña, o sea todo eso es trabajarlo mucho, o sea aprender nosotros para luego transmitirlo. Entonces yo creo que sí, estamos en un proceso de formación constante y de hecho hacemos cursos de formación, seminarios nuestros. (C3DI Directora)

En estos claustros siempre están en permanente reciclaje, consideran fundamental seguir formándose día a día. No son unos profesionales que empiecen ahora con proyectos, pero siempre quieren saber, escuchar a otros profesores, otras experiencias, reciclarse. Utilizan como estrategia el contarse las experiencias que desarrollan en clase, las experiencias y las prácticas que consideran exitosas.

Entonces yo creo que sí, estamos en un proceso de formación constante y de hecho hacemos cursos de formación, seminarios nuestros, [...] uno cada año. Valoramos un tema, y entonces trabajamos... nos juntamos todos en la exclusiva, bueno pues el número de horas que sea necesario, además invitamos a un ponente, lo organizamos a través del CETIF y entonces vamos aportando cada uno desde nuestra aula, cómo trabajamos, una cosa determinada. Desde la asamblea, el plan de trabajo, o cómo trabajamos el desarrollo lógico matemático desde tres años hasta sexto. (C3DI Directora)

Si la oferta es medianamente buena y accesible los maestros nos vamos a formar y no te puedes quedar atrás porque aparecen metodologías nuevas o enfoques diferentes que te plantean la realidad desde otra perspectiva, o investigaciones complementarias día. (C2P2 Profesor)

En todos los CEIP piensa que la formación es fundamental porque cada día van percibiendo como importantes, problemas que antes o no aparecían tanto o no se les daba tanta importancia.

Fundamental, para nosotros es fundamental seguir día a día. (C2P2 Profesor).

Pero se quejan de la red actual de formación porque consideran que no se ajusta a las necesidades actuales de los centros.

La red de formación no la que han dejado ahora, sino la que teníamos antes [...] una buena red de formación, accesible para la gente, próxima, con cursos interesantes. (C2P2 Profesor)

Echan en falta una red de formación accesible, próxima con cursos interesantes y también poder contar con formación en los centros. Pero que el realizar esta formación no suponga una sobrecarga al centro.

La formación ahora la tenemos limitada, porque ahora la formación que te da puntos para sexenios, o sea la que se fomenta es inglés, las nuevas tecnologías, y ya de eso no queremos saber más, sino de los problemas que tenemos en el aula... ¿la inteligencia emocional dónde está? el desarrollo como persona, las habilidades sociales, resolución de conflictos, eso. (C3DI Directora)

El sistema de ahora, han dejado los poquitos centros de profesores, todo centrado prácticamente en idioma y Tecnologías y tics. Los que ya tenemos muchos años, yo sí me reconocen ahora el último sexenio, si no es algo que me atraiga mucho, yo ya no necesito créditos, ni puntos, ni... dinero sí, pero voy a ser muy exquisito y muy selectivo antes de irme a las acacias, pues voy a mirar muy mucho. Si diesen más opción a los centros de montar su formación en algunos momentos. (C2P2 Profesor)

La administración es la que debe responder con una oferta de formación de maestros constante, interesante y cómoda para acceder a ella, no lejana, a deshoras, sobrecargando jornadas. Ha habido años, épocas, en las que, si tú te ibas a un congreso que era de dos días, como había gente, se podía jugar con las horas, ahora no te puedes plantear prácticamente irte a un congreso de viernes, sábado y domingo, porque es que dejas a la gente ahogada o no hay. (C2P2 Profesor)

*e) Estabilidad de la plantilla y relaciones*

En estos centros, está claro, que la situación difícil y prolongada en el tiempo de tener la mitad del claustro interino y con muchísima movilidad les ha marcado mucho en el pasado.

La plantilla éramos muy poquitos definitivos y todos los años venía gente nueva, entonces todos los años era agotador el que tener que explicar a la gente nueva, el tenerles que informar sobre los proyectos que teníamos, sobre los proyectos que creíamos, eso es agotador. (C3P1 Profesora)

Sobre todo, al intentar mantener una línea pedagógica con tanta inestabilidad cuando no hay libros de texto.

Es complicado mantener un centro con un proyecto diferente, vamos a decir así, con un sistema de trabajo alternativo entre comillas, no alternativo en cuanto al hípster, ni perroflauta, ni cosas de este tipo, sino en un sistema que no se base en un libro de trabajo al uso como herramienta básica, es difícil por mantener cohesión y mantener coherencia de abajo a arriba, es muy difícil. (C2P2 Profesor)

A ver...ha habido una situación muy difícil y muy prolongada en el tiempo y es que la mitad del claustro era interino y había muchísima movilidad, entonces en un centro en donde no hay libros de texto, mantener una línea pedagógica con tantísima inestabilidad ha sido muy difícil. Tampoco se acepta fácilmente por los maestros que vienen por un año, un sistema de trabajo que requiere muchísimas horas de dedicación, porque digamos que aquí el maestro a parte de su labor en el aula, hace también el trabajo de las editoriales. Para mí creo que ha sido la principal dificultad y claro estamos viviendo ahora un momento dulce, porque ahora tenemos un 97% de la plantilla definitiva, llevamos unos poquitos años en que se mueven 4 o 5 personas y es que nos está dando la oportunidad de hacer muchas cosas en común y convencernos y trabajar realmente en equipo. (C2DI Directora)

Ha habido épocas en las que un número excesivo de interinos, por circunstancias sobrevenidas, condicionaban mucho el trabajo, porque su sistema de trabajo requiere un tiempo de familiarización, un tiempo de rodaje, hasta que se consigue funcionar dentro de un trabajo por proyectos.

Ha habido épocas en las que un número excesivo de interinos, por circunstancias sobrevenidas, condicionaban mucho el trabajo, porque este sistema requiere un tiempo de familiarización, un tiempo de rodaje, hasta que se consigue funcionar dentro de un trabajo pseudo por proyectos más o menos. (C2P2 Profesor)

Bueno yo allí pues también estuve a gusto, pero la plantilla éramos muy poquitos definitivos y todos los años venía gente nueva, entonces todos los años era agotador el que tener que explicar a la gente nueva, el tenerles que informar sobre los proyectos que teníamos, sobre los proyectos que creíamos, eso es agotador. (C3P1 Profesora)

Ahora hay pocos interinos, pero en su momento uno de estos colegios se pasó de línea uno a línea dos y hubo un momento crítico de dificultad, de miedo, de perder su identidad y se necesitó mucho acompañamiento. Entonces los profesores que ya eran fijos, que conocían el proyecto y que llevaban esa línea de trabajo, decidieron que debían acompañar al que viene para estar solo un año, que muchas veces se encuentra con un centro con el que no está acostumbrado. El acompañamiento a la gente nueva es por tanto una de las señas más claras de los CEIP de calidad con respecto a su política entre maestros.

También te digo que aquí si un profesor tiene un problema grave en una su aula, le apoyamos y lo decidimos todos, desde la profe de tres años hasta la profe de sexto. Tus problemas no son todos tuyos, son de todos, ¿no? y bueno pues lo que te digo, eso puede ser a la vez muy frustrante porque dices “pero vamos a ver, si yo quiero...”. (C3P2 Profesor)

La buena relación entre el equipo educativo lleva a que no solo sean compañeros sino amigos.

Otro pilar fundamental, pues la plantilla de profesores, porque cuando tú vienes aquí a trabajar, bueno pues tú vienes a trabajar, pero te encuentras que tienes compañeros, pero aparte de compañeros tienes amistad. (C3P1 Profesora)

Hay muchas veces que en el aula ¡oye que quiero... que es que se inglés y entonces voy a venir! ¿qué te parece sí?... ¿necesitas que eche una mano en algo?, pues venga, pues vamos a ver sí o yes, es que me he comprado este cuento que me parece la bomba ¿quieres que venga un día y se lo cuente? ¡pues alá ven, ven un día y se lo cuentas. (C2P1 Profesora)

El trabajo en equipo es gratificante en una comunidad de docentes donde la cohesión, comunicación y confianza son señas de identidad, y donde todos se pueden expresar con confianza y dentro del respeto a la diferencia.

Porque nos entendemos, porque hay comunicación, porque hay un respeto entre todos, todos tenemos nuestros criterios, nuestros puntos de vista, pero sobre todo se basa en ese respeto a la diversidad, porque para mí no tendría sentido si yo respetara la diversidad de mis alumnos y no respetara la diversidad del profesorado. (C3P1 Profesora)

Cuando las plantillas se hacen más estables y se producen menos cambios por curso les permite crecer como grupo y afianzarse en su trabajo.

Al venir a este colegio y encontrarme con lo puesto, que es la plantilla definitiva y estable y que son muy poquitos los que van cambiando, pues es más fácil la labor educativa. (C3P1 Profesora)

### ***b) CEIP de baja calidad***

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] adaptabilidad del profesorado, [2] baja implicación del profesorado, [3] carencia formativa (profesores), [4] desmotivación docente, [5] inestabilidad de los docentes (eventual), [6] mala relación profesores, [7] problemas en las aulas, [8] preparación ejercicio profesional, [9] docentes en comunidad, [10] cultura de mejora por presión externa, [11] cada profesor se ciñe a su dinámica particular, [12] no se involucran en el centro, [13] sin formación y asesoramiento para trabajar en proyectos, [14] viven con “paciencia” enseñar a niños con necesidades y [15] relaciones estrictas con los padres.

#### *a) Experiencia docente*

Se da el caso de que la experiencia docente en algunos casos no es muy buena y genera cansancio.

Bajamos al patio, en el patio bueno pues juego libre porque cuando intentas hacer un juego dirigido es horrible, te esfuerzas muchísimo y no consigues nada, es mejor dejarles juego libre. (C4P1 Profesora)

Yo creo que no habido nada así muy significativo, sí que es verdad que como he visto a tanta gente trabajar ya he ido haciendo como... como quedándome con lo que me gustaba y rechazando otras muchas cosas. (C1P1 Profesora)

En otros casos la experiencia docente tiene como referencia antiguas actuaciones de cuando ellos eran pequeños e iban al colegio.

Pues cuando llego al centro me encuentro con una serie profesores que ya llevan muchos años, de los que aprendo mucho y de alguna manera.... digamos que el método de estos profesores me recordaba cuando yo era pequeña. (C1JE Jefa de estudios)

*b) Motivación docencia*

En estos CEIP existe un significativo número de personal tiene el ánimo bajo. Mientras algunos buscan participar en el desarrollo del trabajo, otros no responden. Las situaciones de mala planificación y organización suponen un gran desgaste para los maestros en su día a día.

Yo el primer trimestre del curso ha estado un poco fastidiado, porque yo decía, hay un grupo de niñas que no son ni las mejores ni peores, pero que yo necesito tirar de ellas y darles más motivación y ponerme y sentarme con ellas un rato y no tengo tiempo porque entre el uno y el otro, el otro. Siempre hay ahí un grupo que se queda como olvidado. (C1P1 Profesora)

Los docentes se ven para los niños como sustitutos de los padres en el colegio.

Cuando era profesora de infantil lo que más me gustaba era esa, la de estar en contacto con los niños y además de enseñarles ayudarles; porque son como muy pequeños y buscan en el cole la mamá: eres la sustituta de la mamá en el cole. (C1JE Jefa de estudios)

Todo esto provoca cansancio en el profesorado que unido al desgaste físico diario supone un desgaste progresivo en su motivación para el trabajo.

Sí, si lo soy, la verdad que sí, y no sé, yo creo que no podré seguir mucho tiempo, porque por mucha ilusión que tengas, los niños son muy cansados, son agotadores, entonces a lo mejor me gustaría más, pues eso, pues un trabajo de campo, o ir a.... no sé, pero el día a día con los pequeños. (C4P1 Profesora)

Siempre digo que lo de los papás y lo de rellenar papeles es lo peor de todo. La evaluación la llevo muy mal, porque yo, me cuesta trasladar al papel lo que... la evolución que veo en ellos ¿no?, y me encanta, yo disfruto mucho con la educación, pero también me tiene un poco agotada. (C1P1 Profesora)

Llegando en algunos casos a la frustración.



Este trimestre yo he notado un poco más de mejoría ¿no? porque ya van entrando las compañeras, ya va rodando solas, ya no tienes que estar pendiente. Hay mucha ayuda [...] Menos mal, si no ya me pego un tiro. (C1P1 Profesora)

*c) Implicación de los docentes*

Los padres de los centros de baja calidad opinan que no todos los docentes están igual de comprometidos con la educación y con la escuela.

Muchas veces también depende del profesor en concreto que te toque; y ahí a veces puedes tener, se puede dar alguna insatisfacción [...] Depende del docente en concreto, porque hay docentes que no se creen su trabajo y yo creo que aquí la mayoría se lo cree y siempre hay alguno que bueno... (C4GP3 Grupo de padres y madres)

La dinámica es igual que cuando yo era pequeña e iba al colegio, la dinámica que siguen llevando aquí es la misma. (C1GP6 Grupo de padres y madres)

*d) Formación adecuada y reciclaje formativo*

Los profesores de estos centros no tienen una formación educativa amplia sobre diferentes metodologías de enseñanza lo que les lleva a tener importantes carencias a la hora de desarrollar sus clases.

Yo creo que la universidad no me ha enseñado nada, bueno nada, me hablaban de Piaget y todas estas historias de psicología que son muy importantes, que luego en la práctica las ves ¿no? y las descubres y dices “ah, mira, pero si esto era lo que...” de repente te das cuenta y dices “para eso estudiaba yo la psicología” y con la oposición pues también repasamos ahí los temas de psicología, pedagogía, no sé qué. Pero hasta que no estás en el aula, no te das cuenta de nada de qué es lo que te están contando. (C1P1 Profesor)

Uno de los hallazgos más interesantes de esta investigación nos lleva a constatar que la formación del profesorado en muchos casos no suele ser adecuada a los estilos de aprendizaje naturales de los niños pequeños.

¿Cómo lo haría yo? pues no tengo ni idea, porque siempre yo he dicho “no, es que a mí me gusta trabajar por proyectos” pero nadie me ha enseñado, entonces no me atrevería a trabajar por proyectos, de verdad, sin que alguien me lo enseñará antes ¿no? yo siempre digo, “pues esto no me vale” ¿por qué? porque he visto a alguien trabajar con él y no le ha salido bien o a mí no me ha salido bien. Yo necesito practicar con esa metodología para ver si es buena o no. (C1P1 Profesora)

*e) Estabilidad de la plantilla y relaciones*

Consideran importante la estabilidad del profesorado y sobre todo los de inglés ya que piensan que el bilingüismo es una gran baza para su centro.

A nivel de recursos personales, pues indudablemente la estabilidad del profesorado con la habilitación en inglés. Eso es fundamental, pero es una carencia que tienen prácticamente todos los centros. Si nosotros además estamos enfocando el bilingüismo desde infantil, pues el perfil del profesorado de infantil con la habilitación en inglés para también poder impartir en infantil lo que es bilingüismo. (C1 Director)

Están contentos con que los profesores que llegan nuevos se “acoplen” a las formas de trabajo de los profesores antiguos.

Los jóvenes que nos van viniendo provisionales o interinos, que “allá donde fueres, haz lo que vieres” y se acaban acoplando. (Jefa de estudios C1JE)

En algunos casos las relaciones dentro del equipo no son muy buenas.

La gente, la gente que no cuadra, pues bueno, seguimos teniendo la facilidad de concursar e irnos a otros sitios. (C1DI Director)

### ***c) Visión global***

Se hace necesario destacar que el personal aparece como uno de los determinantes más importante de la calidad en un programa para la infancia. La investigación nos muestra como la capacitación del profesorado en el desarrollo y la educación de la infancia se relaciona con resultados positivos para los niños, sobre todo si son profesionales con amplia formación, reflexivos sobre su práctica y satisfechos de su trabajo. Los hallazgos sugieren que la complejidad del papel del maestro en contextos de infantiles sustenta la necesidad de un profesional altamente capacitado y cualificado. Está claro que necesitan más apoyo y tiempo para hacer un uso óptimo de los programas y materiales diseñados para "enseñar a pensar".

Los maestros de centros EAPI se encuentran en una posición difícil. Por un lado, tienen que rendir cuentas a los padres, la administración, la sociedad, y por otro, tienen que demostrar que realmente se preocupan por los niños y quieren lo mejor para ellos. Ante la falta de seguridad ante su conocimiento, de formación o de orientación, priorizan el desarrollo cognitivo que se justifica con el pretexto de la preparación para la escuela.

Los hallazgos de esta investigación verifican que los maestros de los CEIP de calidad tienen una comprensión clara y compartida de lo que significa la educación para los niños. Están motivados y significativamente comprometidos en la mejora permanente y para ello han tenido que afianzarse en sus propios conocimientos y tomar conciencia de sus propias habilidades de pensamiento. El uso de un método de descubrimiento como un enfoque pedagógico requiere conocimiento de la materia por parte de los docentes para garantizar que no sólo son importantes los descubrimientos significativos, y que se mantiene la curiosidad de los niños para que puedan encontrar sus propias respuestas y participar en un proceso de co-construcción con sus iguales.

Se ve como necesario el cambiar el rol del profesor en el aula que ceda el protagonismo a los niños. Con este intercambio se pretende que la autonomía de los niños en su proceso de aprendizaje aumente, potenciándose el aprender a aprender como competencia fundamental y necesaria en un mundo en cambio permanente. Es importante que los maestros observen y autoevalúen su desempeño profesional en su propia aula. De esta forma descubrirán como aprenden mejor los niños y podrán gestionar sus metodologías de trabajo; observarán analizarán y generarán un plan de mejora según se vayan planteando las necesidades.

El profesorado es necesario que esté en permanente formación y siempre motivado. Lo contrario lleva a una falta de energía creativa, una tendencia generalizada al individualismo y falta de actualización de los proyectos. Además, la poca o nula preparación en metodologías educativas innovadoras lleva a que cuando se produce la renovación en los centros no haya educadores que den fuerza y vida a los proyectos.

Es necesario que se forme a los docentes hacia una actitud investigadora y una práctica reflexiva que les permita aprender de su propia experiencia ya que la problemática de la vida real en contextos cada vez más complejos, inciertos y cambiantes como son los educativos, desbordan cualquier previsión que pueda tener un profesor actual. Es fundamental promover la formación del profesorado para atender a toda la diversidad que ahora mismo se encuentra en las aulas.

Los hallazgos de esta investigación demuestran que, si bien las cualificaciones del personal son de vital importancia, los atributos personales pueden ser muy importantes, que junto con la formación adecuada y reciclaje formativo y estabilidad de la plantilla y buenas relaciones hacen que un centro trabaje por y para los niños.

La variación en la calidad depende en estos casos de cómo el maestro utiliza su competencia para interactuar, comunicarse y acercarse al niño, y si al niño se le hizo parte de lo que estaba pasando en la escuela, es decir, si se le implica en la organización del entorno físico, en la planificación del contenido, las actividades, etc. Se conjuga la habilidad de los maestros para conciliar los objetivos educativos con los propios intereses de los niños y sus ganas innatas de aprender.

Los maestros que trabajan en las escuelas de calidad usan la observación, la reflexión y la interacción como herramientas clave. Como hemos podido ver en los hallazgos de esta investigación los aspectos afectivos de la identidad profesional, incluyendo la autoestima, confianza en sí mismo, la satisfacción laboral y la pertenencia, son fundamentales para el equilibrio personal del maestro. Aunque también la capacidad para cuestionarse su propia práctica, la alegría y un escepticismo sano.

Nuestra investigación aporta evidencia de que en todos los CEIP participantes se considera que la estabilidad de los docentes es un factor que facilita el desarrollo del

sentido de comunidad. En este caso, el reconocimiento y la confianza que se va generando entre los miembros de la comunidad educativa a lo largo del tiempo, permite optimizar la calidad y cantidad de las interacciones entre el profesorado. Aunque nuestra investigación coincide también con la idea de que contar con una plantilla docente antigua puede igualmente operar como obstáculo frente a procesos de cambio o estrategias de innovación.

Por otro lado, cuando los maestros tienen poca experiencia suelen carecer de confianza en su trabajo como se ha visto en esta investigación.

### **9.1.9.2. Equipo directivo y liderazgo**

#### **a) CEIP de calidad**

Para los centros de calidad se analizaron las subcategorías de [1] implicación de la dirección y [2] apoyo dirección.

En el colegio Poesía el equipo directivo lo tienen porque están obligados por ley, pero se reparten las funciones entre todos. Asisten a todas las comisiones de Coordinación Pedagógica y a todos los Claustros y deciden todo por consenso.

En los CEIP de calidad se da una dirección colegiada, distribución de tareas y responsabilidades. Los directores de estos CEIP de calidad fomentan una construcción de una cultura de equipo y de trabajo eficaz con metas comunes decididas por consenso. Respetan y escuchan de todas las opiniones con empatía, tolerancia, paciencia y comprensión. Aunque en algunas ocasiones no es fácil empatizar con la situación de todo el mundo (docentes, familias, niños).

Me gusta la convivencia con mis compañeros ¿vale? me gusta mucho, la coordinación con los otros profes, me gusta mucho escuchar a los otros profesores muchas veces cuando hablan, porque es que estamos todo el rato aprendiendo. (C3DI Directora)

Hay un claustro ahora mismo muy estable, muy estable y además muy convencido de lo quieren. (C2DI Directora)

Este modelo de dirección y liderazgo asumido en estos centros supone poder sentir que todos tienen un papel importante que jugar en el logro de la misión de la escuela. Tener una visión y compromiso en equipo de los objetivos organizativos del centro en muchos casos frente a los problemas y trabas que se plantean.

Yo creo que este es un trabajo siempre inacabado, ¿no?, siempre se puede mejorar, se puede mejorar en los recursos materiales, se puede mejorar las infraestructuras, los recursos humanos, ya sabes que, bueno dependemos de la administración, pero lo que sí se puede mejorar es en el aprovechamiento de los recursos humanos desde dentro. (C2DI Directora)

Coordinadora pues sí, tú eres la que lleva la etiqueta de coordinadora, pero realmente se hace un poco entre todos y se reparten las tareas a través de comisiones, comisión de huerto, venga pues a sacar adelante el huerto, quien también dispone de horario para poderlo hacer, porque las trabas externas son muy grandes y el horario, hay muchas cosas que no las puedes poner. (C3DI Directora)

Fomentan el trabajo compartido y la responsabilidad de todos, asumiendo la capacidad de que podemos solucionar los problemas entre todos.

Trabajo en equipo del profesorado, fundamental. Tenemos múltiples claustros, a veces asambleas, reuniones múltiples, para un montón de... de problemas que no son, o sea consideramos que un conflicto no es de un aula y no es de un niño, sino que es del centro y en el centro estoy yo, ¿no? y es de todos. (C3DI Directora)

Siempre vamos descubriendo algo, esto es un proyecto para toda la vida y a largo plazo. (C2DI Directora)

La dirección articula la filosofía de la escuela a las familias, el equipo educativo y la comunidad, además de servirles como fuente de apoyo, facilitando oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo. Estas direcciones se sienten total y firmemente respaldadas por las familias.

Para mí lo mejor de este colegio es que me ha permitido hacer todos los proyectos que se me han ocurrido. Me lo han permitido a nivel, material, pero también en cuanto apoyo de los padres, pues esa complicidad, ese respaldo que hemos tenido siempre. (C2DI Directora)

Todos los equipos directivos son valorados por los profesores y familias por el buen clima que se vive en el centro. Facilitan condiciones de trabajo propicias y apoya en el desarrollo profesional continuo. Desde la dirección se apoya y estimula

El apoyo a los profesores por parte del equipo directivo es claro en todos los centros. Y los profesores se sienten apoyados por sus respectivos equipos directivos.

El profesorado se siente respaldado por la dirección del centro. Los profesores del CEIP Arcoíris manifiestan en varias ocasiones que se sienten respaldados por su director si tenían problemas con algún padre. Y el equipo directivo comenta que cuenta con el apoyo de los profesores en el momento de implantar el bilingüismo en la escuela.

Las comisiones son mixtas muchas de ellas. La comisión del huerto pues tiene familias y tiene profesorado, la comisión de las TIC pues también tiene profesorado y familias, aunque hay uno de TIC que tiene sus horas y es el que más aporta, pero la comisión de fiestas, se procura que haya de cada nivel educativo, de cada ciclo. Ahora ya no se llama ciclo, pero bueno, pues que haya un representante para que conozca las necesidades de cada edad. Procuramos que todos pasen por diferentes cursos, rotamos, o sea, no se estanca nadie en

un mismo curso, de esa manera se favorece que todo el mundo conozca la realidad del otro, cuando te está hablando que sepas de lo que es. (C3DI Directora)

Tanto el equipo directivo del CEIP Poesía como del CEIP Aventura son positivamente valorados por el claustro de profesores debido su capacidad de compromiso y trabajo. La implicación de ambas directoras se ve demostrada a través de sus acciones y compromisos.

Las directoras de los centros tienen un gran conocimiento sobre materias curriculares y pedagógicas que se une a las de gestión y administración proporcionadas por largos años de experiencia.

Yo he evolucionado, yo de lo que era digo yo ¡ay madre mía mis primeros alumnos pobrecitos, si yo no sabía todo esto! Esta resolución de conflictos, todas estas estrategias que vas adquiriendo. (C3DI Directora)

En todos los centros hay una continuidad en la línea de trabajo ya que sus miembros clave permanecen durante varios mandatos en sus puestos. Los profesores tienen una mayor participación en la vida del centro. Esta participación se fomenta por parte de la dirección. El equipo directivo actúa como dinamizador y promotor del cambio organizativo.

Nosotros estamos organizados en niveles y después por un lado la etapa de infantil y la etapa de primera nosotros seguimos como en LOE organizados por ciclos, es decir, que trabajamos en equipo los niveles, se programa juntos, no se utilizan los mismos materiales para los dos cursos de nivel, entonces los maestros se reúnen para programar, diseñar los planes de trabajo y organizar toda la planificación, pero luego también tenemos las reuniones del equipo de ciclo. (C2DI Directora)

Los directores de los centros de calidad actúan como dinamizadores de proyectos y actividades para el conjunto de todo el colegio, apoyando propuestas pedagógicas novedosas como medio para ofrecer productos que les distingan de lo proporcionado por otros centros del entorno. Prima la eficiencia para satisfacer a los padres y a las demandas sociales.

Donde nos ponemos ya de acuerdo ahí, en cuestiones más globales, en la actualización científico-didáctica, en proyectos colectivos. (C2DI Directora)

Pese a las bondades demostradas de la dirección colegiada la comunidad educativa se siente amenazada por la implantación de otros sistemas más conservadores para la elección de la dirección por parte de la administración. Y temen que no se pueda replicar su modelo en otros centros.

Además, ahora, encima, con los directores que no van a poder ser elegidos así democráticamente, pues no tiene muy buena pinta la verdad que vaya a haber más colegios como éste. (C2GP Grupo de padres y madres)

Es muy alto, sí es un grado de satisfacción alto, pero de cara de exterior a la administración es bajo ¿vale? dentro del centro alto, para fuera del centro muy bajo. (C3DI Directora)

### **b) CEIP de baja calidad**

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] padres desconocen implicación dirección, [2] desgaste dirección y [3] mirada de jefe.

A los directores de estos centros les cuesta mucho delegar funciones lo que le hace estar permanentemente corriendo de un lado para otro.

¿Cómo es M.?, ¿cómo es la dirección de este centro? ¿por qué se caracteriza? ¿qué hace? (Entrevistadora)

No lo sé es una persona... yo la veo muy, muy...siempre muy atareada, la verdad que cuando le dices algo, tienes la sensación de que a veces necesitaría apoyos o algo, porque a veces la vea como agobiada o como tal, pero vamos es una persona muy cercana, muy accesible. (C4GP1 Grupo de padres y madres)

Esto le produce a la dirección cansancio y desgaste a la hora de realizar el ejercicio diario de su trabajo. Cansancio que se acumula a lo largo de los cursos.

Este trabajo es muy hermoso, pero es muy desgastador. (C4DI Directora)

Lo de mantenimiento de edificios, lo de tener que estar hablando con el director de área porque se me cae el tejado o cosas por el estilo pues es un poco más desagradable; que lo llevo, pero vamos. (C1DI Director)

El equipo directivo tiene mirada de “jefe” ante el resto de profesores y no la de un equipo educativo que comparte la dirección.

Pero hay algo que siempre me he impuesto a mí misma y es que yo tengo que tener unas horas donde sea, yo tengo que seguir en contacto con esos niños y con esos profes, porque la realidad ha cambiado, desde cuando yo empecé hace 30 años a lo que hay ahora y eso no se nos puede olvidar. Eso de “somos jefes, no nos enteramos de lo que hay” no sería un buen jefe, no sería realista ese jefe. (C1JE Jefa de estudios)

### **c) Visión global**

Los hallazgos que emerge de esta investigación que revela que no hay evidencia que sugiera que los centros que tienen un fuerte liderazgo personal de muchos años de servicio suponen mejores resultados para los niños. Los líderes no sólo requieren

habilidades de comunicación, trabajo en equipo y resolución de conflictos, también necesitan confianza para explicar su filosofía y visión y estar abiertos a la diversidad de opiniones, pareceres y necesidades.

Nos encontramos hallazgos que sugieren que los directores de los centros de la investigación tienden a suscribir una filosofía particular de educación que influye en el ideario y los planes de estudio en los diferentes centros. Estas filosofías son el resultado directo de los antecedentes, la educación o la formación de los directores.

Tal y como hemos visto en nuestra investigación, en los centros de calidad, hay un núcleo de maestros implicados en la mejora efectiva de la calidad en el centro que permite mantener un modelo de liderazgo en el que todos son protagonistas,

Además, los hallazgos que emergen muestran que no hay evidencia que sugiera que los centros que tienen un fuerte liderazgo personal de muchos años de servicio supongan mejores resultados para los niños. Los líderes no sólo requieren habilidades de comunicación, trabajo en equipo y resolución de conflictos, también necesitan confianza para explicar su filosofía y visión y estar abiertos a la diversidad de opiniones, pareceres y necesidades.

Nos encontramos hallazgos que sugieren que los directores de los centros de la investigación tienden a suscribir una filosofía particular de educación que influye en el ideario y los planes de estudio en los diferentes centros. Estas filosofías son el resultado directo de los antecedentes, la educación o la formación de los directores.

Por otra parte, este estudio ofrece evidencia respecto a la importancia del liderazgo del equipo educativo en el clima y las relaciones que se establecen en el centro

### **9.1.9.3. Niños y niñas**

Los docentes de todos los centros conocen y se relacionan con los niños y niñas, pero su forma de interactuar con ellos es distinta.

#### **a) CEIP de calidad**

Para los centros de calidad se analizaron las subcategorías de [1] ir al colegio contentos (niños), [2] jugar, [3] llegan alegres al colegio (niños), [4] me gusta venir al cole por (motivación), [5] vivir en democracia participando, [6] participar en decisiones, [7] constructores de su propio conocimiento y [8] visión de los niños.

Las subcategorías que han surgido las hemos agrupado en: [1] los niños como constructores de su propio conocimiento y [2] el lenguaje de los adultos – la visión de los niños.

#### *a) Los niños como constructores de su propio conocimiento*



En estos CEIP las experiencias que se llevan a cabo en los centros tienen un impacto en los niños en la medida en que los niños están motivados y activamente involucrados en su propio aprendizaje. Los niños participan en su propio aprendizaje y se les dan oportunidades de desarrollar sus propios objetivos e intereses de aprendizaje. Se deja que los niños sean curiosos y quieran entender el mundo que les rodea, ya que se ve a los niños competentes para reconocer su capacidad de relacionarse con el mundo y para crear significado y comprensión de los fenómenos, situaciones y acciones en que están involucrados. Las relaciones establecidas entre el docente y el niño promueven la igualdad y la equidad.

También en la salita azul algunos hacen teatro. Hoy hacemos teatro C, yo, J, y Á. [...]. (C3GN5 Grupo de niños y niñas)

¿Sí? ¿Y cómo es hacer teatro? (Entrevistadora)

Es que hay un profe...no. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Con una marioneta. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

Hay un profe y tenemos que hacer lo que él diga, Tenemos papelitos para ver que nos toca y ver que tenemos que hacer y un día nos tocó .... (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

¿Podéis elegir vosotros los papelitos? (Entrevistadora)

Sí. (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

Mamás y papás en una selva, niños perdidos en una cueva y cazadores en una tienda. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

¿Y podéis participar todos los niños en esos cuentos? (Entrevistadora)

Sí y también hay juntos niñas de la clase de las ranas. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Existe apego seguro entre los niños y los maestros que tiene como resultados que: esto tenga una influencia consistente y perdurable en el desarrollo social y emocional de los niños, fomente la conducta exploratoria que apoye el aprendizaje, sienta las bases para el desarrollo de relaciones positivas y de apoyo con los demás y permita que el niño tenga un concepto de sí mismo más equilibrado.

¿Qué es sala? (Entrevistadora)

Sala es la vez que nos dejan, nos deja Encarna en la salita azul jugar con cojines, con un balancín, saltar desde muy alto. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Y hacer volteretas [...] en el aire. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

En los resultados hemos visto cómo se puede tener en cuenta las opiniones de los niños como la base de la práctica docente. Los hallazgos de la investigación evidencian que se pueden proporcionar a los niños más y mejores oportunidades para hacer oír su voz en

todos los asuntos que les afectan y que tienen que ver con sus vidas y ser constructores de su propio conocimiento.

Entonces surge, además, suele surgir en la asamblea, cuando ellos van hablando o cuando ellos... vamos viendo libros que ellos han traído o material que aportan. Eso es otra forma de darles voz de la asamblea, dejarles que aporten materiales que... o porque sean interesantes para el tema o porque para ellos sean efectivamente importantes o tal, los traigan, lo cuenten y muchas veces a partir de ahí surgen este tipo de cosas. (C2P2 Profesor)

En los CEIP de calidad los padres piensan que los niños ven ir al cole casi como algo divertido y que no como ¡uff! tengo que ir otra vez al cole!, que se ilusionan por venir, con lo cual se ve que están haciendo un trabajo y están aprendiendo y para ellos es divertido que al fin y al cabo es parte muy importante. Lo que más llama la atención de estos colegios es la motivación y convivencia que hay entre los niños y el respeto que se tienen unos a otros.

¿Por qué te gusta venir a este cole? (Entrevistadora)

Porque hay mucho espacio y podemos jugar a lo que queramos [...] Porque también me gusta jugar con mis amigos. (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

Me gusta venir a este cole porque hay muchas cosas divertidas, muchos juegos divertidos. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Sí que es verdad que estamos alucinando. Estamos muy impresionados con lo que es capaz de hacer con cuatro años y aprender sólo con la motivación y el trabajo en grupo. Alucinante. (C2GP3 Grupo de padres y madres)

Sobre todo, los que los traen de otros colegios, se quedan alucinados decían “¡jo, mi hijo, hay que verle el año pasado y hay que verle ahora. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

*b) El lenguaje de los adultos – la visión de los niños*

Según los profesores del colegio el objetivo principal es preparar a los niños para la vida, para ser independientes, para ser libres, para ser felices, para saber desenvolverse, para ser autónomo, es ese el objetivo y ese objetivo lo consiguen cuando a los alumnos se lo hacen creer y le dan la oportunidad para todo ello. Cuando los niños son capaces de expresar sus sentimientos, presentar sus puntos de vista y tomar decisiones acerca de su vida y de su aprendizaje.

La libertad siempre de expresión que yo la valoro muchísimo y que quiero fomentarla en los chavales. (C3DI Directora)

Entre los hallazgos de la investigación hemos evidenciado que el aprendizaje de los niños en los centros de calidad se produce a través del diálogo con los otros compañeros y que esto supone una gran diferencia con respecto a la enseñanza

tradicional donde el aprendizaje gira en torno al maestro. Se trabaja continuamente con los alumnos el respeto a la pluralidad y son niños que se respetan, que se escuchan en la medida de lo posible.

¿Crees que es importante hacer asambleas con ellos, darles la voz a los chicos, o sea, a los niños y a las niñas? (Entrevistadora)

Sí, sí, sí y además cada vez estoy más convencido de ello, porque cada vez me siento más capaz yo también de conducir esas asambleas de llevarlas, no de condicionarlas, ni de manipularlas, sino de reconducirlas en un momento dado si se van por un lugar que no me interese. Y fíjate si nos vamos convenciendo, que ya este curso en cuatro años, ellos han elegido tres de los temas que vamos a abordar para trabajar como bloques. Entonces les vamos dando voz, cada vez más voz porque, también porque, los vemos a estos grupos en concreto, los vemos capaces de proponer con un cierto criterio. (C2P2 Profesor)

A ver ¿qué es lo que hacéis en vuestra clase cuando llegues por la mañana C3GN5? (Entrevistadora).

Sentarnos en la Asamblea. (C3GN5 Grupo de niños y niñas).

¿Y de qué habláis? (Entrevistadora)

A veces de cosas importantes. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

A veces hablamos de cosas importantes.... (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Muy importantes. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

... que pasan. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

¿Qué cosas importantes son esas? (Entrevistadora)

Como que en nuestro patio han cortado los árboles, todos. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

¡Ah! ¿sí? y ¿por qué los han cortado? (Entrevistadora)

Por diversión. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

Consideran que lo más importante es que los niños forman parte de su escuela y se les pide su opinión para crear este entorno y para tomar decisiones.

Pues les enseñan a ser niños que saben solucionar muy bien los conflictos, les enseñan a vivir en democracia participando todos en todas las decisiones. (C3GP1 Grupo de padres y madres)

¿Qué hacéis en la asamblea? (Entrevistadora)

Contando cosas de lo que queramos y después hacemos lo de pasar lista, lo de jefe de comedor y después hacemos ya una vez la investigación. (C2GN3 Grupo de niños y niñas)

Se da voz a los niños como ponen de manifiesto los padres y madres del centro.

Y luego les dejan participar en todo, tienen voz, aquí pueden hablar, se pueden quejar, pueden opinar, entonces eso, felices. (C3GP Grupo de padres y madres)

Intentar educar niños capaces de mejorar el propio mundo en el que viven es una máxima en estos colegios. Todo eso es lo que hay que buscar también trabajar en colegio, el que sean alumnos que tengan en su cabeza cómo pueden mejorar el mundo. Hacer que los niños piensen, que los niños entiendan el lenguaje en las segundas intenciones, que jueguen con la ironía, que estén atentos a lo que le ocurre al otro en el frente, que cuiden la naturaleza que les rodea al nivel más primario, más básico.

Hay tres patios en el colegio. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

¿Y qué hacéis en los patios? (Entrevistadora)

En uno estamos encerrados, en el que estamos libres y en el otro podemos jugar a lo que queramos. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

Las interacciones entre los maestros y los niños proporcionan oportunidades para que los niños desarrollen una mayor comprensión de sí mismos y de los otros. Estas relaciones se caracterizan por su calidez, respeto personal, la individualidad y el apoyo positivo, y, es a través de las relaciones como los niños construyen su identidad personal y adquieren aptitudes, conocimientos y conductas adecuadas.

Me gusta la relación con los niños, me gusta mucho escucharles y reírme con ellos, tirarme en el suelo y jugar; no me gusta enfadarme, me gusta la resolución de conflictos, me encanta como lo hacemos además en el cole. (C3DI Directora)

### ***b) CEIP de baja calidad***

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] no me gusta ir al cole: miedo castigo y [2] cole aburrido.

Los niños de estos centros muestran limitada independencia y tienen poca participación y responsabilidad en la vida de la escuela. No siempre interactúan bien o mantienen interés en sus actividades. Las opiniones de los niños no son tenidas en cuenta a la hora de elaborar la planificación y la vida diaria del aula.

En las clases las profesoras también nos regañan algunas veces por estar haciendo un poco regular los dibujos y también las cartas un poco, pero les gusta mucho, nos cuidan, nos abrazan, pero algunos están en el rincón, ala, los que no escuchan y los que no aprenden. (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

### ***c) Visión global***

Un hallazgo relevante de esta investigación es que en los centros de calidad se hace mucho hincapié en cuestiones que se alejan de sentencias simples y busca entender la

infancia desde el punto de vista de los niños en plural. Se trata de comprender la infancia y los niños centrándose en los hechos que son significativos para los niños.

Un hallazgo relevante en este estudio es el de los niños como parte activa de su aprendizaje. Como se ha visto en esta investigación es innegable la capacidad de los niños para la solución creativa de problemas y la toma de decisiones, que son habilidades cruciales para tener éxito en la educación formal y en la vida. Los hallazgos de la investigación evidencian que se pueden proporcionar a los niños más y mejores oportunidades para hacer oír su voz en todos los asuntos que les afectan y que tienen que ver con sus vidas. En este modelo de aprendizaje la creatividad tiene un papel protagonista en la medida en que a los niños se les permite ser capaces de idear y desarrollar acciones y soluciones de forma autónoma e imaginativa, poniendo en juego una amplia gama de inteligencias. Además, por un lado, se fomenta el trabajo cooperativo y por otro se obliga al niño a reflexionar sobre su propio aprendizaje. Los ambientes donde los niños viven y aprenden son democracias en miniatura donde los niños tienen una voz que se debe escuchar.

Los niños aprenden cuando se sienten bien y cuando participan en las actividades, es decir, bienestar y participación son dos criterios importantes para la calidad educativa tal y como verifican los hallazgos encontrados en esta investigación.

En los resultados hemos visto cómo se puede tener en cuenta las opiniones de los niños como la base de la práctica docente. Los centros tradicionales están diseñados para mejorar los resultados de los niños y este es un objetivo importante. Sin embargo, representan un discurso de la calidad que hace hincapié en una visión adulta de los niños como dependientes y en la necesidad de ser protegidos. La adquisición de conocimientos y habilidades pasa a través de la mediación de los adultos.

#### **9.1.9.4. Familias**

##### **a) CEIP de calidad**

Para los centros de calidad se analizaron las subcategorías de [1] implicación familias, [2] apego al colegio por parte de los niños, [3] motivación para ir al colegio (niños), [4] selección centro: equipo educativo, [5] selección del centro cercanía/logística, [6] selección del centro: experiencia previa, [7] selección del centro: recomendación.

Se trabaja con las familias siendo conscientes de los problemas a los que las familias se enfrentan, e intentando satisfacer las cada vez más complejas necesidades que se les plantean.

Se anima a las familias a participar en todos los aspectos del programa de planificación, implementación y evaluación. Las actividades de participación de la familia incluyen,

pero no se limitan a reuniones de padres, la participación en clase, sesiones de formación, conferencias de padres y maestros, la comunicación semanal con otras familias y reuniones informales.

Las puertas están muy abiertas y que las familias saben en todo momento que esto es lo que hay y que esto es lo que quiero. (C3DI Directora)

Hay muchas veces que en el aula ¡oye! que quiero... que es que se inglés y entonces voy a venir... qué te parece sí... ¿necesitas que eche una mano en algo?, pues venga, pues vamos a ver, o, es que me he comprado este cuento que me parece la bomba ¿quieres que venga un día y se lo cuente? pues ala ven, ven un día y se lo cuentas, ¿no? Sí, sí, sí. (C2P1Profesora)

Se anima a las familias a compartir sus ideas, intereses y preocupaciones para apoyar el desarrollo de sus hijos y para mejorar la escuela.

Siempre este cole ha dado respuesta a sus niños y a sus familias y ha invitado a las familias a pertenecer al cole. (C3DI Directora)

Con los padres tenemos que trabajar mano a mano, ¿no? No puedes ir contracorriente por el bien de los niños. (C2DI Directora)

A las familias se les hace conscientes de su importancia para el centro y se le invita a participar activamente siempre que les sea posible.

A ver este centro tiene mucha vida, lo has visto ahí en los pasillos, tiene mucha vida de las familias [...] nos gusta compartir con las familias, las tenemos dentro del cole y el cole es suyo, y forman, o sea en las decisiones siempre se les tiene en cuenta a ellas y además lo vivimos de forma agradable. (C3DI Directora)

En el centro reconocen la importancia de la familia del niño y desarrollan estrategias para trabajar eficazmente con ellas, además, el equipo de la escuela se comunica de manera abierta y efectiva con las familias mediante múltiples y diversos medios (diálogo, reuniones, mensajes, carteles). Se facilitan reuniones con los profesores y el equipo directivo.

En este colegio la labor de los padres es fundamental, es el pilar fundamental, las familias. (C3P1 Profesora)

Se da valor a las familias mediante la construcción de redes de pares, el liderazgo de los padres, el acceso a los recursos. El proceso de asociación apoya el promover el fortalecimiento de las familias y las ayuda en la identificación de las fortalezas, las metas, los servicios necesarios y los recursos del centro.

En estos colegios las familias se han comprometido a participar activamente en la vida del centro y se sienten valorados, apoyados, informados y reconocidos como socios conjuntos. Los padres sienten que los centros apoyan y fomentan su participación en el aprendizaje de sus hijos y sus contribuciones a la mejora del centro.

Tenemos un proyecto en infantil que se llama ¡Pasar un día en el cole! en el que los papás pueden venir a pasar un día con nosotros, ver como trabajamos y participar en la vida del aula como uno más.  
(C3P2 Profesora)

El centro Poesía tiene mucha vida de las familias. Es un centro que pertenece al barrio, que quiere pertenecer al barrio, que les gusta compartir con las familias y las tienen dentro del cole porque consideran que debe suyo. Las puertas están muy abiertas

En los colegios de calidad de la investigación involucran a las familias en los trabajos pedagógicos, los niños no llevan deberes, llevan tareas a preparar todos juntos. Esta es una forma de involucrar a todos en la actividad, de preparar algo juntos, de ser partícipes de lo mismo, con el objetivo de formar a la persona íntegramente.

¿Trabajáis con las mamás también? ¿vienen las mamás a trabajar en este cole? (Entrevistadora)

Sí, ayudarnos. (C3GN5 Grupo de niños y niñas)

¿Qué es lo que hacen las mamás? (Entrevistadora)

Llaman a la gente para que.... (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Hagamos los disfraces. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

Las mamás están ahí para cortar las telas. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Y para prepararnos las cosas. (C3GN5 Grupo de niños y niñas)

Ellas lo cogen y nos ayudan a pegarlo. (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

En el CEIP Poesía todo lo que se trata en el claustro por parte del equipo educativo se lleva a la Junta Permanente y se opina de todo quitando lo que corresponde estrictamente al campo educativo. Aquí han tener cuidado porque en un cole tan participativo a veces las fronteras se diluyen un poco y hay que también dialogar sobre eso a veces con los padres. Y al revés también.

Los padres de los colegios de calidad destacan la empatía que demuestran los profesores hacia los niños. Empatizan mucho con todos desde la base del respeto, siempre con las necesidades que tiene cada uno donde no se presiona para adaptarse antes, ni para que cojan un ritmo distinto al que puedan llevar. Los padres piensan que la cercanía con el profesorado es maravillosa y esa cercanía hace que sean posibles muchas cosas.

Por el otro lado los profesores opinan sobre las familias que a veces es duro, pero en otras ocasiones cuando enganchan y tienen reconocimiento por parte de la familia les resulta muy gratificante.

Luego la otra parte de las familias, pues que a veces es duro, pero en otras ocasiones cuando tu enganchas con las familias es muy gratificante también, ¿no? Bueno pues eso, tu labor diaria, pues ese

reconocimiento por parte de la familia o simplemente cuando los niños te abrazan, te lo dicen, pues ese manifiesto es lo que te hace seguir hacia delante, pero sobre todo lo que más me gusta es el contacto humano. (C3P1 Profesora)

En estos CEIP piensan que los padres tienen que creer en el profesional que educa a sus hijos, confiar en él y darle su apoyo y su complicidad incluso. Con los padres trabajan mano a mano, se trata de no ir contracorriente por el bien de los niños. Para los maestros de este centro, la relación con padres es uno de sus elementos de trabajo y de los que da sentido a la escuela. Que lleguen a un entendimiento cada vez mejor, que no haya posturas encontradas, que encuentren espacios de diálogo, aunque haya distintos puntos de vista, pero que no se den esas posiciones a veces tan cerradas, donde no hay cabida al diálogo y al encuentro.

A las familias hay que conocerlas, que tienen aquí a sus niños, es que ojo, lo más importante que tienes en el mundo es tu hijo y te lo voy a dejar aquí más tiempo del que está conmigo, a ver, a ver qué haces con él, es que es una exigencia necesaria. Entonces pues no molestan si no al revés, vamos a convivir los dos, tú tienes que saber lo que hay aquí y te tiene que convencer porque si no .... (C3DI Directora)

Las familias por su parte manifiestan sentirse muy satisfechos con llevar a sus hijos a estos centros en la mayoría de los casos que ha elegido por su forma de trabajar con los niños.

(La manera tan original, vamos a decir, de trabajar aquí) Hay mucha gente que viene buscando exactamente lo que hay, porque lo han conocido, por lo que sea... (C2GP2 Grupo de padres y madres)

Sí, en mi experiencia yo creo que sí, que la mayoría de las personas están contentas con esta forma de trabajar, de hecho, lo que decías tú, es una de las razones por las que se viene aquí, por esa forma de trabajar tan concreta, ¿no?, tan diferente. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

### ***b) CEIP de baja calidad***

La concurrencia a las reuniones de las familias del centro Arcoíris es baja y los padres reciben información limitada sobre el plan de estudios, el aprendizaje y la enseñanza de sus hijos. Los sujetos reconocen las carencias que hay sobre esta temática de las relaciones familia-escuela en la formación recibida.

[Las familias...] se fían de la maestra, sabiendo que aquí la maestra es el papá y la mamá del niño. Y no les queda más remedio que delegar. (C1DI Director)

Los profesores piensan que el nivel socioeconómico puede afectar en la relación de las familias con el centro.



Los niños en sí, no son totalmente diferentes a los que pueda haber en otros sitios, ¿no? se nota más en las familias, ¿no? porque las familias a lo mejor no están preocupadas, a lo mejor en unos niveles socioeconómicos más altos, yo me encuentro con que las familias están demasiado preocupadas por los niños [..] Y sin embargo aquí es el lado contrario, claro, pero bueno en infantil, yo creo que no es algo muy... que se vean las diferencias entre unos niños y otros. (C1P1 Profesora)

Además, los profesores piensan en su relación con las familias como algo tenso y que más les cuesta afrontar en su trabajo diario.

Siempre digo que lo de los papás y lo de rellenar papeles es lo peor de todo. (C1P1 Profesora)

Y si ha habido algún caso extremo de una familia que ha venido diciendo que a su niño le acosan en el patio de primaria, pues nada, se ha puesto todo el mundo de acuerdo diciendo “vamos a hacer vigilancia, vamos a hacer tal” y todo el mundo ha participado, que es un coñazo, llevar.... pero vamos, en todo momento han estado dispuestos. (C1DI Director)

### ***c) Visión global***

La relación con la familia se establece sobre la construcción de relaciones que apoyan el bienestar de la familia, fuertes relaciones entre los padres y sus hijos, y el aprendizaje continuo y el desarrollo, tanto para los padres y los niños. Esta colaboración entre los padres y los profesores es fundamental para el éxito actual y futuro de los niños y su preparación para la vida.

## **9.2. Resultados de la dimensión proyecto educativo / Estrategia pedagógica. Aprender a pensar, pensar para aprender**

Esta segunda dimensión tenía como objetivo conocer la opinión de los docentes, equipo directivo, niños y familias sobre el proyecto educativo/estrategia pedagógica de la escuela. En esta dimensión (figura 14) surgieron las siguientes categorías.

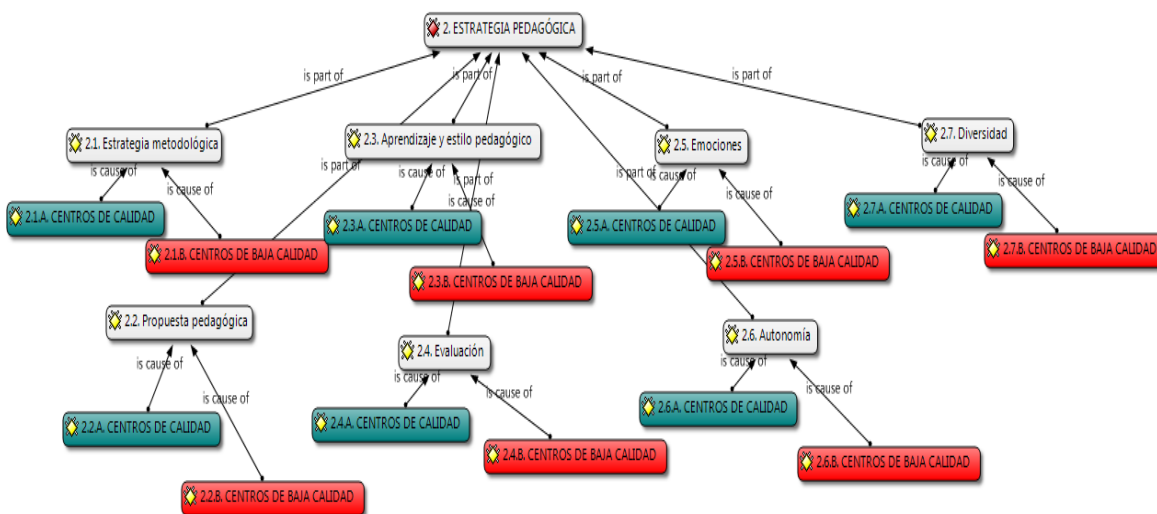


Figura 14. Proyecto educativo/Estrategia pedagógica  
Fuente: Elaboración propia.

### 9.2.1. Estrategia metodológica

En el sub-estudio estrategia metodológica (figura 15) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas.

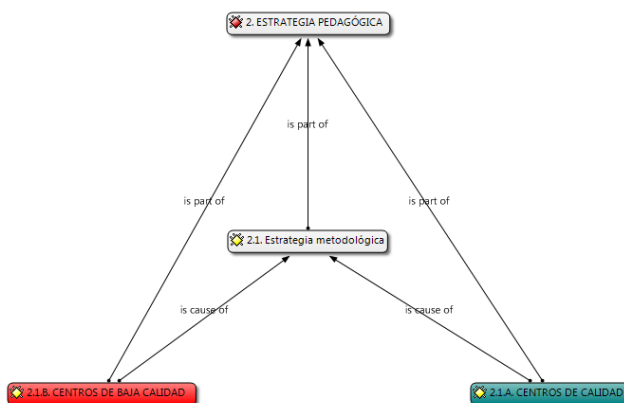


Figura 15. Estrategia metodológica  
Fuente: Elaboración propia.

#### a) CEIP de calidad

Para los centros de calidad emergieron las subcategorías de [1] elemento motivador, [2] elaboración de proyectos, [3] construcción aprendizaje e investigación, [4] agrupamientos flexibles, heterogéneos y variables, [5] trabajo sin libros de texto, [6]

proyectos motivados, [7] grupos reducidos según actividad, [8] juego por rincones, [9] materiales y recursos variados, [10] plan de trabajo (niños), [11] agrupaciones no por capacidades sino por contenidos que se trabajan, [12] espacios como base y soporte aprendizaje, [13] trabajo por grupos, [14] trabajo en parejas, [15] trabajo cooperativo, [16] metodología establecida desde dentro del centro, explícita, [17] enfoque constructivista en todo momento, [18] enfoque curricular común, [18] estrategias pedagógicas similares, [19] enfoques individuales con visión holística, [20] niño principal protagonista, [21] uso plan de trabajo, [22] metodología no directiva, [23] trabajo por proyectos de contenido y por centros de interés según necesidades niño, [24] el currículo no es solo de los objetivos, [25] los niños saben que objetivos y tareas han de llevar a cabo, [26] permite a los niños organizarse, responsabilizarse de su tarea, [27] resumen de la jornada, [28] rincones, [29] siesta y [30] talleres.

La metodología utilizada en estos centros de calidad tiene un enfoque constructivista en todos los momentos. El equipo educativo dedica tiempo a la planificación y desarrollo de las oportunidades de interacción, experiencias y participación de los niños. Se propician situaciones de aprendizaje a través del juego y de las interacciones entre el niño y el adulto y entre el niño y sus iguales. No hay un libro de texto como única herramienta de trabajo, sino que los chicos construyen el aprendizaje utilizando todos los medios posibles.

Es un sistema que no se basa en un libro de trabajo al uso como herramienta básica. (C2P2 Profesor)

Como te he dicho, no tenemos método editado, los proyectos los elaboramos nosotros atendiendo al grupo. (C3P2 Profesora)

No utilizamos libros, trabajamos por centros de interés, en algunas ocasiones por proyectos que van surgiendo, no siempre, pero sí que van surgiendo a lo largo del año una serie de proyectos, pues que es el alma, ¿no? Es el alma y es el motor que va motivando a los niños para que vayan aprendiendo. (C3P1 Profesora)

Entonces no utilizamos el libro como método principal, como recurso principal, es un recurso más, sí que en las aulas hay libros, no en infantil por supuesto, en primaria hay libros y están ahí, y depende de la seguridad que tenga cada profesor, los va a usar más o menos. (C3DI Directora)

Creemos también en una metodología en la que el niño sea el principal protagonista y esto lo concretamos en que no hay un libro de texto como única herramienta de trabajo, sino que los chavales construyen el aprendizaje pues utilizando todos los medios posibles. (C3P2 Profesora)

Me gustaría tener más lejos los libros de texto todavía, en primaria, pienso que los tenemos muy cerca ahí en la estantería de al lado, yo por mí no los tendría ¿vale? O sea, por la forma en que yo tengo que trabajar veo que el libro de texto no me es necesario, además

hoy en día con las nuevas tecnologías que las tengo todas a mano, no lo necesito, si necesito, si puede estar una enciclopedia también para los chavales y libros, pero lo que es libro de texto, es que algunos son bastante dañinos, entonces sí que los quitaría. Yo sé que los profes lo que hacen muchas veces, esto lo uso, esto no lo uso, o sea, desechan, generan su propia información, su propio material y ya está. No miran el libro en todo el año o miran algo, pero vamos yo cuanto más lejos lo llevaría, mejor, sobretodo en primer ciclo, en primer ciclo no tendría ninguno. (C3DI Directora)

Se hace hincapié en las actividades que desarrollan el proceso de pensamiento del niño y no en el producto que puede ser el resultado, poniéndose mayor intensidad en el desarrollo conceptual más que en el aprendizaje de memoria.

Es un centro que quiere que el niño sea el protagonista de su educación y basa toda su metodología en el constructivismo, el niño es quien construye su proceso o su aprendizaje y el maestro es el que le facilita los caminos, le abre puertas y monta una metodología estimulante, participativa, activa, globalizadora, interdisciplinar con los mayores para que eso sea posible. Y parte siempre de los conocimientos previos que tienen los niños, los intereses y también de aquello que quieren conseguir, incluso se planifica con ellos que recursos y que fuentes vamos a utilizar. (C2DI Directora)

Las experiencias de aprendizaje se integran a través de áreas de contenido y se desarrollan con una amplia variedad de actividades y materiales multiculturales y no sexistas que se adaptan a las necesidades especiales e individuales de cada niño. Son experiencias planificadas intencionalmente para ayudar a los niños de forma progresiva a dominar habilidades y conocimientos cada vez más complejos.

Como te he dicho no tenemos método editado, los proyectos los elaboramos nosotros atendiendo al grupo. En nuestras programaciones tenemos siempre las actividades programadas y luego otra columna con las actividades llevadas a cabo porque los críos pueden elegir o pueden marcarte un poco el ritmo, que es lo que te decía al principio ¿no? Intentar que sean ellos los que nos marcan el camino a seguir. (C3P2 Profesora)

Pues no utilizamos libros, trabajamos por centros de interés, en algunas ocasiones por proyectos que van surgiendo, no siempre, pero sí que van surgiendo a lo largo del año una serie de proyectos, pues que es el alma, ¿no? Es el alma y es el motor que va motivando a los niños para que vayan aprendiendo. Entonces ¿cómo enseño yo a leer y a escribir? pues cada año de una manera distinta, es lo que vaya surgiendo. Que estamos con el proyecto del espacio, bueno pues a lo mejor son unos extraterrestres que nos van a ir presentando las letras, nos van a ir enseñando distintos medios de comunicación, y así a lo mejor han ido aprendiendo a leer. Otro año, pues tuve el proyecto del kiosco, a través del kiosco aprendimos a leer, con la prensa diaria, con revistas, con sopas de letras. Entonces cada año es distinto ¿por qué? porque estamos abiertos a los

intereses y a las necesidades en cada caso del grupo clase en el que tú estás. Entonces la metodología tiene que ir acompañada, va acompañando, pero ¿cómo es? pues es un enfoque constructivista en todos los momentos, porque es el alumno quien va construyendo junto con el profesor su propio aprendizaje y ahí es muy importante la calma, el respeto, porque si no tenemos calma y no tenemos paciencia, no seríamos capaces de respetar los distintos aprendizajes que cada uno lleva a cabo. (C3P1 Profesora)

Entonces no utilizamos el libro como método principal, como recurso principal, es un recurso más, sí que en las aulas hay libros, no en infantil por supuesto, en primaria hay libros y están ahí, y depende de la seguridad que tenga cada profesor, los va a usar más o menos ¿vale? y... porque si viene un profesor que no ha trabajado nunca así, pues le da la oportunidad, que tiene su acompañamiento de apoyos, que entran al aula los apoyos, no se quedan fuera, apoyos, Profesora Terapéutica (PT), compensatoria o apoyo de otros profesores de otras aulas. Y el acompañamiento de nivel ¿vale? Entonces eso es de alguna manera para que le facilite aprender a trabajar de esta manera. (C3DI Directora)

Los maestros de los centros de calidad son capaces de proporcionar interacción uno a uno con todos los niños y la comunicación se realiza a lo largo del día con la escucha mutua, utilizando el razonamiento y las habilidades de resolución de problemas. Las tareas de rutina se utilizan como oportunidades de interacción lúdica para lograr el aprendizaje de los niños. Las rutinas se adaptan a las necesidades y ritmos de los niños tanto como sea posible y los maestros se muestran lo suficientemente flexibles como para cambiar las actividades programadas o rutinarias.

Después de esa primera media hora de encargos, tenemos otra de plantear el proyecto o el trabajo del aula que vamos a hacer ese día y luego vamos a rincones. (C3P2 Profesora)

Después se habla un poquito a que has jugado, con quién has jugado, también forma parte de la metodología, no vale que juego libremente, sí parece, tu entras al aula y parece que cada uno juega solo, uno se está disfrazado, otro está cantando y otro esta con un trenecito por debajo de las mesas, pero realmente, luego vamos a ver, que has planificado ese juego, ayudarles a planificar ese juego y luego de verbalizar que es lo que han hecho. (C3DI Directora)

Tienen en cuenta las necesidades e intereses de los niños y se adaptan a los cambios y a situaciones inesperadas en una forma relajada. Además, se adaptan materiales para el uso de todos los niños.

Entonces ¿cómo enseño yo a leer y a escribir? pues cada año de una manera distinta, es lo que vaya surgiendo. Que estamos con el proyecto del espacio, bueno pues a lo mejor son unos extraterrestres que nos van a ir presentando las letras, nos van a ir enseñando distintos medios de comunicación, y así a lo mejor han ido aprendiendo a leer. Otro año, pues tuve el proyecto del kiosco, a

través del kiosco aprendimos a leer, con la prensa diaria, con revistas, con sopas de letras. Entonces cada año es distinto ¿por qué? porque estamos abiertos a los intereses y a las necesidades en cada caso del grupo clase en el que tú estás. (C3P2 Profesora)

En estos centros se utiliza una metodología muy abierta, muy libre, pero eso no quiere decir que cada uno hace lo que quiere. Existe un currículum con unos objetivos que se van realizando. A raíz de los intereses de los alumnos, siempre partiendo de sus intereses se va generando información, contenidos, etc...

Es una metodología muy abierta, muy libre, pero eso no quiere decir que cada uno hace lo que quiere ¿vale? o sea no nos confundamos, tenemos ahí un currículum y tenemos que cumplir el currículum con unos objetivos determinados. Valoramos mucho el aprendizaje significativo, la manipulación, el que el niño pueda manipular y llegue a los contenidos, que investigue, que no se quede en hechos. (C3DI Directora)

Tiene sus objetivos y siguen un proyecto que tiene los mínimos marcados por la Comunidad de Madrid como todos los colegios y sin distanciarse mucho del objetivo que es que los niños tengan sus objetivos cumplidos. Pero en vez de empezar a trabajar desde los objetivos se procura ver dónde está el niño y cuáles son sus necesidades y desde ahí se empieza a crecer, en eso marcan su diferencia.

Desde luego que tenemos nuestros objetivos también y nosotros seguimos el proyecto que tenemos de mínimos de la comunidad como todo colegio, vamos, que no nos vamos a distanciar mucho de los demás en nuestro objetivo, que es que los niños tengan ahí, sus objetivos cumplidos. Pero sí que, a lo mejor, en vez de empezar dónde están los objetivos, pues yo creo que, por regla general, lo que procuramos es que ir a dónde está el niño y a ver, tenemos que llegar a tal otro sitio, pues vamos a ver dónde estás y desde ahí empezamos a crecer hacia donde nosotros queremos". (C2P1 Profesora)

El currículum no es sólo de los objetivos del programa y las actividades previstas, sino también de la programación diaria, la disponibilidad y uso de los materiales, las transiciones entre las actividades y la forma en que se producen las tareas rutinarias.

Entonces la metodología tiene que ir acompañada, va acompañando, pero ¿cómo es? pues es un enfoque constructivista en todos los momentos, porque es el alumno quien va construyendo junto con el profesor su propio aprendizaje y ahí es muy importante la calma, el respeto, porque si no tenemos calma y no tenemos paciencia, no seríamos capaces de respetar los distintos aprendizajes que cada uno lleva a cabo. (C3P1 Profesora)

Estos centros de calidad basan toda su metodología en el constructivismo; el niño es quien construye su proceso o su aprendizaje y el maestro es el que le facilita los

caminos, le abre puertas y monta una metodología estimulante, participativa, activa, globalizadora, interdisciplinar donde se pueda llevar a cabo.

Funcionamos, pues eso, por proyectos, sin libros en infantil, o sea, esa metodología compartida [...] no utilizamos libros, trabajamos por centros de interés, en algunas ocasiones por proyectos que van surgiendo, no siempre, pero sí que van surgiendo a lo largo del año una serie de proyectos, pues que es el alma, ¿no? Es el alma y es el motor que va motivando a los niños para que vayan aprendiendo. (C3P1 Profesora)

Es un centro que quiere que el niño sea el protagonista de su educación y basa toda su metodología en el constructivismo, el niño es quien construye su proceso o su aprendizaje y el maestro es el que le facilita los caminos, le abre puertas y monta una metodología estimulante, eh, participativa, activa, globalizadora, interdisciplinar con los mayores para que eso sea posible. Y parte siempre de los conocimientos previos que tienen los niños, los intereses y también de aquello que quieren conseguir, incluso se planifica con ellos que recursos y que fuentes vamos a utilizar. (C2DI Directora)

Y no los aturullan con deberes, sino que usan un método que se basa en la investigación por parte de los niños. (C3GP1 Grupo de discusión padres y madres)

La metodología se establece desde dentro del centro, es explícita y los equipos educativos utilizan un enfoque curricular común y estrategias pedagógicas similares. Combinan sus enfoques individuales en los programas para tener una visión holística y en cuya metodología el niño es el principal protagonista. Se hacen planes de trabajo de donde se parte siempre de los conocimientos previos que tienen los niños, los intereses y también de aquello que quieren conseguir, incluso se planifica con ellos qué recursos y qué fuentes se van a utilizar.

Entonces igual que eso es, al intentar trabajar aproximándonos a los proyectos o partiendo de los intereses, sí que les preguntamos cuando se decide un tema, aunque sea un tema propuesto por nosotros ¿qué sabéis de esto? ¿qué queréis aprender de esto? Entonces a partir de ahí a intentar vertebrar luego la estructura del tema, con las cosas lógicas claro. (C2P2 Profesora)

Entonces a raíz de los intereses de los chavales, siempre partiendo de los intereses, vamos a generar una información, vamos a generar unos contenidos, pero siempre viéndolo así. (C3DI Directora)

Los niños mediante los planes de trabajo pueden iniciar sus experiencias de aprendizaje, es decir, se utilizan como estrategia para la construcción del conocimiento. Los proyectos usados como procesos del aprendizaje surgen en muchos casos de la motivación de los niños.

El plan de trabajo es una manera en que, al niño, poco a poco se le enseña a comprometerse y a saber hasta dónde quiere llegar en

muchos aspectos, no sólo académicos ¿vale? qué objetivo tengo a corto plazo cuando eres pequeño y a más largo plazo según van pasando de curso. Y entonces es llegar a ese objetivo y yo autónomamente me voy a organizar, me voy a ir gestionando. (C3DI Directora)

El plan de trabajo también es propio del centro hasta sexto de primaria y es un poco ver qué vamos a hacer durante el día en Infantil. En primaria empieza el primer ciclo cada semana y ya en sexto, el tercer ciclo, que ya es que el chaval se organizan el trabajo cada quincena ¿vale? En infantil lo hacemos mediante pictogramas. (C3P2 Profesora)

Tenemos un proyecto, el proyecto de Bernard Aucouturier que es un psicomotricista. Bueno, pues empezó una compañera a hacerlo, nos organizamos, pues como te he dicho por grupos flexibles y trabajamos pues ahí las distintas áreas. (C3P2 Profesora)

El plan de trabajo, fundamental. (C3DI Directora)

Siempre hay proyectos que surgen de la motivación de los niños y luego hay proyectos, como ahora el segundo trimestre, que vamos a trabajar la India que es un proyecto de colegio. (Profesora C4P2)

Cada niño tiene un plan de trabajo diferente individual ¿vale? depende de cada uno la trayectoria que tenga, sus capacidades, sus posibilidades, su momento de vida y nada y entonces al final de su plan de trabajo, que puede ser diario, semanal, quincenal; junto con la profesora lo evalúa, ¿no? Se evalúa él, lo evalúa con la profesora, lo lleva a casa y lo valora también con su familia. (C3DI Directora)

Otra de los beneficios que se obtienen en los niños con los planes de trabajo es que estos adquieran un alto grado de compromiso con su trabajo y con el de los demás, siendo estos planes individualizados teniendo en cuenta las capacidades y necesidades de cada niño.

El plan de trabajo, tiene un compromiso con sus compañeros, consigo mismo, con el contenido que va a trabajar. Cada niño tiene un plan de trabajo diferente individual ¿vale? depende de cada uno la trayectoria que tenga, sus capacidades, sus posibilidades, su momento de vida. (C3DI Directora)

Para alcanzar esta meta el trabajo en el aula se organiza en base a proyectos en los que se trabaja de forma simultánea toda la integralidad del niño. Estos proyectos giran en torno a temas específicos relacionados con el mundo real e imaginario y con las motivaciones de niños y profesores. Se crea por tanto un currículum integrado centrado en el planteamiento y resolución de problemas y proyectos de intereses cercanos a los niños, utilizando las distintas disciplinas como un apoyo para la resolución de los distintos proyectos planteados. Se realiza un trabajo por proyectos de contenido y por centros de interés según las necesidades de los niños.



Proyectos de contenido, si se pueden llamar así, pues sí, se hacen. En infantil sí que se hacen algunos proyectos de trabajo más... sabes, más definidos. (C2P1 Profesora)

Tenemos ahora el proyecto este de los cuatro elementos. (C2P1 Profesora)

Además, se permite a los niños organizarse por parejas y grupos para encargarse y responsabilizarse del reparto de material, de recogerlo..., es decir, asumir responsabilidades dentro del aula para beneficio de todos en el grupo.

Tienen cada uno un encargo, por parejas, tiene un encargo que puede ser limpiar las mesas, el tiempo, el día de la semana, pasar lista, tocar la campanilla para recoger los materiales, repartir cosas, los encargos fuera del aula, repartir los cuentos, limpiar los pinceles. Bueno intentamos... todos tienen un encargo y en primaria también es así, ¿no? esos encargos van rotando de manera que cada niño es responsable de la marcha del aula en determinados encargos. Repartir la fruta o la galleta que también lo hacemos en el centro, no traen la familia la fruta, la bajan del comedor bueno... Entonces después de esa primera media hora de encargos, tenemos otra de plantear el proyecto o el trabajo del aula que vamos a hacer ese día y luego vamos a rincones. (C3P2 Profesora)

Se sientan por grupos, se trabaja en equipo, no se sientan de forma individual, que eso también es importante. Y entonces eso genera que hablen más, pero es que queremos que hablen. (Directora C3DI)

Para ello se realizan agrupamientos flexibles y heterogéneos y variables. Hay materias que se dan mezclando edades desde tres años hasta sexto.

Hacemos también talleres en los que mezclamos todas las edades tres, cuatro y cinco años y bueno los padres también participan. (C3P2 Profesora)

Nos organizamos, pues como te he dicho, por grupos flexibles y trabajamos pues ahí las distintas áreas. (C3P2 Profesora)

Está fenomenal también; el mezclarlos también entre clases según las actividades. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

La metodología siempre se busca que haya mucha relación internivel, inter-etapa ¿vale? De colaboración de... y de cooperación también, entre las mismas aulas del mismo nivel, para que no haya diferenciados, intentamos no marcar esa diferencia. (C3DI Directora)

Los profesores trabajan con grupos reducidos dentro del aula agrupando a los niños con diferentes criterios según la actividad que se desarrolle. Las agrupaciones no se hacen por capacidades sino por los contenidos que se van a trabajar.

¿Y cada vez estáis en el mismo grupo o cambiáis de grupo de color? (Entrevistadora)

Cambiamos de grupo. (C2GN1 Grupo de niños y niñas)

Sólo cuando pasa un mes, y cuando pasa el mes y el día, nos cambian de grupo. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

¿Y en ese grupo con quién estáis, con vuestros amigos?  
(Entrevistadora)

Sí. (C2GN1/2 Grupo de niños y niñas)

Se sientan por grupos, se trabaja en equipo, no se sientan de forma individual, que eso también es importante. Y entonces eso genera que hablen más, es que queremos que hablen. (C3DI Directora)

Te subrayo sobretodo lo de las agrupaciones flexibles, porque en otros centros si se está haciendo atendiendo a sus capacidades y eso nosotros no lo vemos adecuado porque no hace más que subrayar la diversidad y no favorecer la integración. (C3P2 Profesora)

Se promueve el aprendizaje cooperativo y la interacción entre pares y se da importancia al potencial de los talleres interciclo para el aprendizaje, estableciendo múltiples canales de interacción.

En infantil, por ejemplo, los talleres interciclo antes se hacían semanales, ahora se hacen quincenales de manera que se hacen con la mitad de los niños una semana y la otra mitad otra, porque ya no lo podemos hacer con todos a la vez porque no hay personal suficiente. (C3P2 Profesora)

Cada vez más implicado en fomentar el trabajo cooperativo desde el aula, porque, bueno pues las aulas están llenas, son 25 niños y atender a todos es difícil, entonces este sistema de trabajo en parejas y en pequeños grupos, hace que donde no llega el maestro estén llegando los compañeros, a parte que crea una red social de ayuda muy interesante y mejora el clima y las relaciones dentro del aula.  
(C2DI Directora)

Se trabaja en grupos heterogéneos donde se mezclan experiencias y conocimientos distintos, para enriquecer las producciones de los niños. Además, se fomenta la ayuda y el apoyo mutuos, no solo con su grupo sino con otros grupos y edades. Hay relación internivel e inter-etapa dentro del colegio, y en múltiples ocasiones se da las materias mezclando edades desde tres años hasta sexto. Se generan múltiples situaciones de construcción de conocimientos compartidos y la cooperación facilita a todos mejores aprendizajes.

Siempre se busca que haya mucha relación internivel, inter-etapa, ¿vale? de colaboración y de cooperación, también entre las mismas aulas del mismo nivel para que no haya diferencias. (C3DI Directora)

Entre nivel siempre, siempre son compartidos. Los niveles trabajan juntos el mismo proyecto, y a veces entre todo el ciclo. Ahora mismo, por ejemplo, hay un proyecto compartido del agua de todo el ciclo, en realidad del centro entero, porque es un proyecto de los

cuatro elementos. Estamos trabajando, pues infantil el agua, primer ciclo el aire, segundo ciclo de la tierra y tercer ciclo de fuego. (C2P1 Profesora)

Entre lo de infantil y primaria, ahora con una cosa que hemos hecho de los cuatro elementos y unos se lo contaban a otros y los otros a los unos y hemos ido a ver exposiciones, un respeto exquisito. (C2P2 Profesora)

Desde la organización del tiempo a la organización del aula, de los espacios en infantil, se hace pensando en fomentar y mejorar la autonomía de los niños y su capacidad para desenvolverse en el ámbito ordinario del cole de poder desenvolverse sin la presencia necesaria e imprescindible de un adulto.

Después se habla un poquito a que has jugado, con quién has jugado, también forma parte de la metodología, no vale que juego libremente, sí parece, tu entras al aula y parece que cada uno juega solo, uno se está disfrazado, otro está cantando y otro está con un trenecito por debajo de las mesas. (C3DI Directora)

Pretendemos vamos que, que la autonomía sea parte fundamental aquí en el trabajo del día a día, pero si yo creo que hay que...que la clave está en escuchar un poquito al niño, ¿no? en que... dejarte..., dejarte que él te diga por dónde. (C2P1 Profesora)

Para ello se utilizan distintos rincones de juego y actividad que son una forma de organización del juego guiado, y que responden al objetivo educativo de partir de la necesidad de acción del niño y de adecuar el espacio y tiempo respetando sus características.

Los que nos define por común a todas las aulas de infantil, y aquí se puede hablar por todos, es la metodología de rincones; que la utilizamos todos, aunque es verdad que a lo mejor la asignación de los rincones es a lo mejor distinta en tres, en cuatro, en cinco años o dependiendo de cómo lo hagamos cada compañero. (C2P1 Profesora)

Los rincones son cuatro zonas, juego simbólico, matemático y lingüístico, plástica, o expresión creativa y construcciones, bloques de construcciones o psicomotricidad gruesa. Los niños se reparten por rincones de forma libre, el único...digamos la única restricción es el espacio, con lo cual ellos van con su foto rincón, la ponen en el rincón que juegan, si ven que ya está ocupado ese rincón porque no pueden poner su foto, van a otro rincón y si me quiero cambiar de rincón tengo que ir a uno donde yo pueda ir por espacio, pero no se lo ponemos, no decimos ¡te tienes que ir a este y tal! (C3P2 Profesora)

¿Y cómo son los rincones de vuestra clase? [..]" (Entrevistadora)

Pues en el nuestro hay mercadillo, telas y pinzas. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

Que es supermercado. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Eso, supermercado, no mercadillo, puzzle, color ama y.... (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

Telas y pinzas. (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

¿Y cuál más? ¿hay alguno más? (Entrevistadora)

Plástica, que se pinta, recortar, hacer cosas. (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

...de plástica y de trabajo. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

Ah sí, coches y construcciones y animales, trenes. (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

Quiero saber otra cosa ¿Os dejan jugar en los rincones o la profe dice: “tu C3GN1 a un rincón, tu C3GN3 a otro rincón?”. (Entrevistadora)

No, nos dejan... nos dejan elegir. (C3GN1 y C3GN2 Grupo de niños y niñas)

En la pizarra pone, rincones, plástica, coches y trenes, mesa, en la mesa ...ese trabajo y....telas y pinzas. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

¿Y luego vosotros elegís dónde queréis estar? [..]” (Entrevistadora)

Sí, pero se puede cambiar de rincón un ratito estás en uno, si quieres.... ayer por la tarde me cambie el rincón. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Todos los que queramos. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

Luego ya funcionamos por rincones, según intereses y según el proyecto, intentando que en uno de los rincones pues se vayan haciendo las actividades que queremos hacer del proyecto. (C3P1 Profesora)

Entonces los rincones que hay en infantil, después se habla un poquito a que has jugado, con quién has jugado, también forma parte de la metodología, no vale que juego libremente, sí parece, tu entras al aula y parece que cada uno juega solo, uno se está disfrazado, otro está cantando y otro está con un trenecito por debajo de las mesas, pero realmente, luego vamos a ver, que has planificado ese juego, ayudarles a planificar ese juego y luego de verbalizar que es lo que han hecho. (C3DI Directora)

Se realizan actividades que mantienen el interés de los niños, les ayudan a tomar decisiones, resolver problemas y desarrollar la independencia. Este sistema de trabajo, además, obliga a la reflexión continua sobre la práctica.

A raíz de los intereses de los chavales, siempre partiendo de los intereses, vamos a generar una información, vamos a generar unos contenidos, pero siempre viéndolo así. Entonces no utilizamos el libro como método principal, como recurso principal, es un recurso más. (C3DI Directora)

Hablando de metodología en estos centros, los claustros creen que el aprendizaje fundamental (el 99%) se da en la escuela, por lo tanto, no son partidarios de los deberes extraescolares. Únicamente los niños en ciertas investigaciones y proyectos pueden pedir a las familias que les ayuden a investigar algunas cosas, porque piensan que los deberes como tales no sólo no son necesarios, sino que son perjudiciales. Además, opinan que no ayudan al niño a estar mejor formado, ni hay una diferencia fundamental con los centros que sí que los llevan a cabo y que son discriminatorios, puesto que no todas las familias están igualmente preparadas para apoyar al niño.

El trabajo y el profesional que te va a enseñar y a sacar adelante ese trabajo lo tienes aquí en el cole, no lo tienes en casa, luego cada uno en su casa tiene diversidad de familias y situaciones. (C3DI Directora)

En los centros de calidad los profesores realizan planes de trabajo y proyectos y utilizan un enfoque constructivista y una metodología no directiva en la dinámica de la práctica de clase. Está organizada entorno a un plan semanal y los niños saben qué objetivos y tareas han de llevar a cabo durante ese periodo. Esto permite a los niños organizarse, responsabilizarse de su tarea y adecuar el ritmo a su interés y necesidad.

Utilizando el plan de trabajo, el enfoque constructivista y la metodología no directiva, es fácil atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de los chavales. Un chaval que tenga una adaptación curricular significativa, puede programar su quincena con el plan de trabajo planteándose sus objetivos, desde su programación. Si tuviera el único libro de texto estándar para toda la clase, la diferencia sería mucho más patente, en este caso no. (C3P2 Profesora)

En la pizarra pone, rincones, plástica, coches y trenes, mesa, en la mesa... ese trabajo y.... telas y pinzas. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

¿Y luego vosotros elegís dónde queréis estar? (Entrevistadora)

Sí, pero se puede cambiar de rincón un ratito estás en uno, si quieres. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

En los CEIP de calidad se da mucha importancia no solo a lo académico sino también al desarrollo y cuidado del cuerpo. Muestra de ello son el programa SIN y el de Alimentación sana que se realizan en cada uno de los centros. En el colegio Aventura se le da una gran importancia a la actividad física como elemento fundamental para la salud.

Yo incluiría en nuestras señas de identidad, la importancia que damos a la actividad física; somos un centro del programa de salud integral y este programa se fundamenta en tres pilares, por un lado, el conocer cómo funciona el cuerpo humano, por otro lado, el desarrollar hábitos saludables en la alimentación y en la higiene también, claro; y, en tercer lugar, incorporar la actividad física como

elemento fundamental para la salud. No solamente a través de las clases de educación física, sino también de todas las actividades del programa de actividades que tenemos en el recreo para que los niños jueguen al aire libre, conozcan juegos tradicionales, abrimos la biblioteca, pero sobretodo queremos que hagan esa actividad física que es tan saludable. Integramos a los padres en ese programa y les damos también recomendaciones porque cuando decimos actividad física nos referimos a pasear a montar en bicicleta, a salir al monte, no hacer deporte de elite. (C2DI Directora)

Además, recoge, como punto especial el trabajar las emociones. No solamente a través de las clases de educación física, sino también de todas las actividades del programa de actividades que tienen en el recreo para que los niños jueguen al aire libre, conozcan juegos tradicionales, abriendo la biblioteca, salidas al campo, a la montaña y haciendo actividad física que consideran muy saludable. Integran a los padres en ese programa y les dan también recomendaciones.

Ahora estamos mucho con el tema de las emociones, a raíz de empezar a participar en el programa SIN, ¿no sé si lo conoces? es un programa de salud integral y es para conseguir una mejora en el ámbito de la salud, pero curiosamente, aparte de hacer hincapié en la actividad física, en el conocimiento del cuerpo y en la alimentación tiene un bloque entero que son las emociones. (C2P1 Profesora)

En el CEIP Poesía se realiza el proyecto Alimentación sana

En media mañana tenemos tres días a la semana frutas, en el proyecto alimentación sana que nos bajan del comedor, es el postre del comedor, pero pensamos que la fruta se come mejor a media mañana, tienen más hambre y además le damos un sentido educativo. (C3P2 Profesora)

### ***b) CEIP de baja calidad***

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] uso de libros y guías texto, [2] trabajo por unidades temáticas, [3] fichas, [4] organización por equipos poco flexibles, [5] profesores cada uno en su aula, [6] se consideran imprescindibles recursos tecnológicos enseñanza, [7] trabajo de mesa, [8] metodología establecida desde fuera del centro, implícita, [9] maestros programan separados, [10] sin estrategias comunes, [11] metodologías poco respetuosas intereses niños, [12] no crean mecanismos desarrollo proceso aprendizaje, [13] agrupamientos homogéneos y poco flexibles, [14] predomina trabajo individual, [15] agrupación según diferentes criterios según actividad, [16] metodología y materiales decididas sin acuerdo profesores, [17] profesor diseña e imparte el conocimiento, [18] profesor enseña niño, [19] ritmo alto estudiante y [20] ritmo bajo estudiante.

Entre las características de las estrategias metodológicas de los CEIP que no trabajan por la calidad podemos destacar las siguientes:

Nos encontramos con una inadecuada o poco definida aplicación de la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del equipo educativo. No parece que se hayan puesto de acuerdo sobre la metodología que van a seguir sino simplemente cubren los objetivos y para diferenciarse cambian las actividades.

Si trabajan la unidad de la familia que tiene sus objetivos en tres, para no repetirse en cuatro harán otra cosa dentro de la familia y para no repetirse en cinco mirarán otro aspecto de la familia que no han trabajado en tres, ni en cuatro, ni en cinco [..]" (C1JE Jefa de estudios)

Uso de metodologías poco respetuosas con los intereses de los niños y poca formación sobre ellas.

Mi manera de enseñarlo, igual no les llega a los niños ¿no? Entonces un poco el "por ensayo y error", aunque suene mal. (C1P1 Profesora)

Sobre todo, hay un enfoque predominante de las actividades de mesa y las metodologías didácticas. Se usan mucho las fichas para afianzar conceptos.

Para arriba y para abajo fichas, como mucho un cuento, como mucho un vídeo. (C2GP Grupo de padres y madres)

Hacemos un trabajo de mesa o bien del proyecto que estemos trabajando, de la unidad didáctica o de unas fichitas que tenemos de un trabajito de grafo y de números. Yo también considero importante el trabajo de mesa, porque creo que los niños se tienen que adaptar a estar bien sentados, a estar delante de un libro con cuidado de no doblar las hojas, de pasar hojas. (C4P1 Profesora)

Aprendemos conceptos, pero no sentados en un papel donde nos pongan un niño que está delante de un árbol y un niño que está detrás del árbol, sino que nosotros somos los que formamos parte de esa ficha, que luego va a estar en el papel. Entonces aquí todo es, pues eso vivenciado. (C4P2 Profesora)

Los profesores de los centros de baja calidad creen utilizar una metodología activa pero no queda claro que sea así, y usan libros y guías texto de editoriales con los que no están muy de acuerdo, pero no parecen tener mucha determinación para cambiarlo.

Bueno yo creo que un poco, en teoría, es una metodología activa ¿no? para que los niños a través de la manipulación, pues vayan descubriendo todas las cosas que tienen que descubrir y el mundo y todo ¿no? Trabajamos a través de un método de aprendizaje con una editorial que no me gusta nada, ni a mí ni a muchos de los profes del centro, pero que es una opción más ¿no? Y entonces pues aquí lo que hemos intentado, bueno se ha intentado porque yo

no decidí nada ¿no? yo llegué y ya estaba todo eso.... (C1P1 Profesora)

¿Cómo lo haría yo? pues no tengo ni idea, porque siempre yo he dicho “no, es que a mí me gusta trabajar por proyectos” pero nadie me ha enseñado, entonces no me atrevería a trabajar por proyectos, de verdad, sin que alguien me lo enseñará antes ¿no? yo siempre digo, “pues esto no me vale” ¿por qué? porque he visto a alguien trabajar con él y no le ha salido bien o a mí no me ha salido bien. Yo necesito practicar con esa metodología para ver si es buena o no ¿no? No me vale que alguien me diga “esto está perfecto” no, vamos a ver si a mí me funciona o no, porque a lo mejor yo, mi manera de enseñarlo, igual no les llega a los niños. (C1P1 Profesora)

No utilizan la metodología de rincones o la usan de forma deficiente en las aulas de infantil porque no tienen muy claro cómo realizarla.

¿Trabajas por rincones también? ¿qué metodología usas? (Entrevistadora)

Poquito, poquito, intento alguna cosa, mientras unos hacen una cosa ponerme con algunos, pero por rincones, rincones, no. (C1P2 Profesora)

Pues o a veces juegan haciendo como rincones y van cambiando o juegan a ver, pues depende, si no hemos terminado, pues les ponemos una película o hacemos baile, pues un poco vamos articulando distintas actividades. (C4P1 Profesora)

En infantil tenemos.... la mayoría de las veces se trabaja en el aula por rincones [...] Entonces se plantea la actividad “X”, vamos a poner, por ejemplo, pues que tengan que hacer, pues yo que sé, pues identificar el círculo. La profesora en la PDI explica la ficha de turno o lo que se vaya a trabajar, que no tiene porqué ser siempre una ficha. Se va a trabajar tal concepto y lo explica a todos en asamblea en la PDI, que eso claro, imagínate, un crío ahora mismo como te deja... como el crío, en casa, te deja un rato tranquilo viendo ¿qué? la tele, pues si tú le pones la PDI vas a captar la atención, te va a escuchar y después esa actividad se hace en grupos: grupo rojo, grupo amarillo y tal. Los grupos son pues a lo mejor el 5 o 6 personas. Cada grupo va a ir haciendo una actividad alternativa, mientras esa profesora, que puede ser una o pueden ser dos van sentándose de forma individual con cada grupo, para que eso que es el trabajo que se está haciendo se realice; y mientras los demás están haciendo otro tipo de actividad que puede ser manipulativa: puzzles, plastilina, juego simbólico, etcétera. (C1JE Jefa de estudios)

Los profesores intentan llevar a cabo el aprendizaje activo para evitar las clases magistrales, pero todavía no lo tienen suficientemente desarrollado.

Se plantea al alumnado una actividad y esa actividad se hace por grupos. Entonces mientras unos están haciendo la actividad de la profesora otros están en sus diferentes rincones haciendo la actividad que sea. (Jefa de estudios C1JE)



Yo en la lógica matemática la trabajo siempre desde la exploración y que el niño sienta y vivencie lo que tenemos luego que aprender. Nunca nos sentamos con un libro vamos a hacer el uno, sino que hemos vivenciado, nos hemos tocado, hemos contado castañas, si ha sido ahora el otoño, que han traído castañas, nueces, frutos secos; pues contamos las castañas, hacemos juegos con las castañas... Todo vivenciado, para que a la hora de hacer una ficha no haya que dar más explicaciones, sino que sencillamente los niños se sientan y como ya han manipulado y han vivenciado todo, les es súper fácil trabajar el número dos. (C4P2 Profesora)

Bueno yo creo que un poco, en teoría, es una metodología activa. (C4P1 Profesora)

Intentan trabajar con proyectos, pero los proyectos llevan mucho tiempo y esfuerzo, por lo que les resulta dificultosa su realización y por tanto suelen utilizar los realizados por editoriales, aunque están trabajando para elaborar los propios materiales.

Pues es que trabajamos un poco... un poco mezclando todo, porque claro hacemos proyectos, pero los proyectos pues llevan mucho tiempo y mucho trabajo y mucha elaboración. (C4P1 Profesora)

Los proyectos de trabajo ¿te refieres a cuando hagan proyecto las profesoras? [...] Suelen... tienen método, y luego hacen uno al trimestre, uno en tres, otro en cuatro y otro en cinco. La idea que están haciendo ahora y es en la que llevan ya dos años, es que están elaborando su propio proyecto y sus propias unidades didácticas. Llevan dos años en ello y en un futuro pues pasarán de proyectos editoriales y tendrán el suyo propio. (Jefa de estudios C1JE)

Los maestros planean programas separados y se comunican los planes de unos a otros sin estrategias comunes.

Aquí lo que hemos intentado, bueno se ha intentado porque yo no decidí nada ¿no? yo llegué y ya estaba todo eso... Se ha decidido trabajar con material y luego un trimestre sin material haciendo un proyecto ¿no? Ese proyecto a posteriori he descubierto que sólo se trabaja un mes, no es de un trimestre completo y lo que hacemos es ir arrastrando el trabajo hasta el tercer trimestre. (C1P1 Profesora)

Existe una tendencia generalizada hacia la ausencia de procesos sistematizados, continuos de evaluación y seguimiento de las prácticas educativas. El profesor “enseña” al niño.

Pues en general, trabajo. Lo único que, por ejemplo, hemos hecho una ficha hemos explicado, hemos leído, hemos tal y hay que hacer la ficha que está súper explicada, pues yo me intento sentar un ratito en el equipo que veo que está peor, de que ya no tienes más... que ya esto... te vas al otro y te sientas otro poquito con los otros y así voy haciendo. (C1P2 Profesora).

Se realizan agrupamientos homogéneos y poco flexibles de niños y niñas. A veces para realizar estos agrupamientos se tienen en cuenta los conocimientos de los niños separándolos según sus aprendizajes.

Tenemos equipos y nos sentamos con nuestro equipo. (C4GN5 Grupo de niños y niñas)

¿Y siempre estáis en el mismo equipo? (Entrevistadora)

Sí, no, nos podemos cambiar porque ya hemos elegido un grupo. (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

Ahora tenemos los grupos con números. (C4P2 Profesora)

Hay que desayunar, se desayuna sentado, norma número uno Sentados todos y sino no desayunamos, porque estamos muy alborotados, hacemos filas, pero tampoco es una fila rígida aquí como en el ejército, o los niños estos que van agarrados uno detrás de otro, sabemos que tenemos que ir uno detrás de otro, pero no es rigidez. (C4P2 Profesora)

Pues tenemos nuestros planning para sacar adelante y tener unos resultados fabulosos; con desdobles, con gente que tiene libre y se hacen desdobles de aula para atender a esos niños a los que van súper bien o a los que van regular, de 10 en 10 o de 12 en 12, que eso te permite también a nivel académico, estar ahí. (C4JE Jefa estudios)

Los profesores no tienen criterios comunes, discutido y asumido por el claustro de profesores, para agrupar a los niños en las clases.

Bueno pues, yo ahora ya... a ver, yo cada trimestre les cambio, ¿vale?, yo cada trimestre les voy cambiando, claro yo los conozco bastante. ¿En tres? en tres, pues tanteas al principio, los pones si ves que no funciona, vas cambiando, pero ahora ya como los conozco les hago rotar, cada trimestre les voy cambiando, ahora, lo que, si intento, es poner, pues a uno que le va mejor y otro que no le va bien, para compensar y que ellos también se fijen, porque viendo se aprende mucho también, ¿eh? muchísimo, el ver y el fijarte cómo lo hace otro, hace que tú aprendas ¿vale? Entonces, eso es lo que hago, no me pongo ni a todos los buenos, ni a todos los malos, los vas tanteando, pero si intento que cambien para que se vayan conociendo entre ellos. (C1P2 Profesora)

Predomina el trabajo individual y los equipos de trabajo no queda claro que sean para trabajar colaborativamente.

¿Qué es lo que hacéis cuando estáis en un equipo? (Entrevistadora)

Tenemos a veces que estar callados y a veces, solo tenemos que estar callados y bien sentados. (C1GN6 Grupo de niños y niñas)

Las metodologías y materiales utilizada por los maestros se deciden sin acuerdos y presupuestos educativos claros en el equipo.

Porque también te cuesta mucho, o sea, ir buscando material y tal y aceptar el de otra, porque si yo traigo “mira, que yo he encontrado esta canción de los transportes” y mi compañera trae otra cosa pues bueno, pues a veces tengo que ceder y decir “bueno, pues cogemos la tuya”, no siempre va a ser la mía. (C1P2 Profesora)

Los maestros no confeccionan los programas siguen los que les proporcionan las editoriales. La metodología se establece desde fuera del centro, es por tanto implícita.

Se ha decidido trabajar con material y luego un trimestre sin material haciendo un proyecto ¿no? Ese proyecto a posteriori he descubierto que sólo se trabaja un mes, no es de un trimestre completo y lo que hacemos es ir arrastrando el trabajo hasta el tercer trimestre. Un método editorial nunca me va a gustar, creo yo, he llegado a esa conclusión, porque me agobia, porque no trabaja todo lo que yo quiero trabajar, no de la forma que yo quiero trabajar, pero es una forma de tener secuencias en los objetivos de los contenidos y de no olvidarse de trabajar nada. (C1P1 Profesora)

En estos centros se usan libros o guías de texto y no se da lugar a la creatividad e investigación ni de los niños ni del profesor.

Trabajamos por nivel, ¿no? Pero luego yo soy la coordinadora de infantil ¿vale?, entonces hemos llegado a acuerdos dentro de infantil. Uno de los acuerdos es, en tres años tiene método, de Edelvives concretamente, ¿vale?, dos trimestres de método, sólo, ¿eh? y luego hacen el proyecto del universo. En cuatro años no hay método, sólo se compra libritos de Letrilandia para las letras y de Oxford de matemáticas y las unidades didácticas, el medio de transporte, los oficios. (C1P2 Profesora)

Cada profesor se ocupa de su aula y los niños permanecen sentados y quietos en sus sitios.

Tenemos a veces que estar callados y a veces, solo tenemos que estar callados y bien sentados. (C1GN6 Grupo de niños y niñas)

La dinámica de la práctica de clase no está claramente organizada.

A veces juegan haciendo como rincones y van cambiando o juegan a ver, pues depende, si no hemos terminado, pues les ponemos una película o hacemos baile, pues un poco vamos articulando distintas actividades. (C4P1 Profesora)

Se considera fundamental la tecnología como medio de enseñanza-aprendizaje. Se da gran importancia al medio, pero el objetivo que se quiere conseguir no está muy claro. Por parte de los niños se obedece más que se reflexiona y se utiliza el castigo y la recompensa como medios para conseguir objetivos.

Gestionamos lo suficientemente bien el comedor escolar como para poder acceder a tener, pues eso, pizarras digitales en el centro, escáneres, cámaras, ordenadores. Todos los recursos que son necesarios. (CD1 Director)

Se plantea la actividad “X”, vamos a poner un ejemplo, pues que tengan que hacer, pues yo que sé, pues identificar el círculo. La profesora en la PDI explica la ficha de turno o lo que se vaya a trabajar [...] Se va a trabajar tal concepto y lo explica a todo en asamblea en la PDI. (C1)JE Jefa de estudios)

### ***c) Visión global***

Este estudio demuestra que las metodologías didácticas dirigidas por el maestro prevalecen todavía en algunos centros de infantil. Desgraciadamente, el segundo ciclo de educación infantil se va transformando progresivamente y se va buscando el logro académico en lugar de tener un enfoque con unos amplios objetivos holísticos. El maestro trabaja para llenar al niño con conocimientos que le sirvan como preparación para la educación primaria. Se prepara a los niños para seguir instrucciones, esperar su turno, tener habilidades sociales, estar tiempo sentado en una mesa, hacer colar, saber esperar..., es decir se transforma el paso por la educación infantil como una versión reducida de la primaria. Es necesario, que el trabajo en las aulas sea participativo y que tenga un enfoque experiencial, donde el profesor trabaje en grupo con sus estudiantes y busque una retroalimentación permanente de los mismos.

Entre las características de las estrategias metodológicas de los CEIP que trabajan por la calidad hemos detectado las siguientes: [1] la metodología se establece desde dentro del centro, es explícita, [2] el equipo utiliza un enfoque curricular común y estrategias pedagógicas similares, [3] combinan sus enfoques individuales en los programas para tener una visión holística y [4] usan metodologías en las que el niño es el principal protagonista.

Para ello lo primero y más importante que se plantean estos centros como grupo es qué se debe enseñarse, cómo debe de enseñarse y cómo debe evaluarse. Hay por tanto que replantearse el tratamiento del currículum, la metodología y la evaluación.

En estos centros de calidad es muy importante la metodología constructivista, el aprendizaje cooperativo entre iguales y el encuadre pedagógico que incluye la planificación, la evaluación, los recursos, el establecimiento de rutinas y la disposición del espacio. La metodología es activa y globalizadora, coherente para todo el centro. Se ofrece a los niños oportunidades para explorar y reflexionar sobre sus intereses y sobre aquellos temas que son relevantes y significativos para sus vidas. Los maestros fomentan el juego de los niños mediante la creación de un entorno adecuado utilizando el juego como un enfoque pedagógico para el aprendizaje.

Se ha visto como fundamental que estos centros basen su metodología en el constructivismo, donde el niño sea quien construya el proceso y el aprendizaje y donde el maestro sea el que le facilita los caminos, le abra puertas y monte una metodología estimulante, participativa, activa, globalizadora, interdisciplinar con los mayores para

que eso sea posible. Que se parta siempre de los conocimientos previos que tienen los niños, los intereses y también de aquello que quieren conseguir, incluso que se planifique con ellos qué recursos y qué fuentes se van a utilizar. Solo así se puede introducir en los últimos años de la etapa el inicio a los conocimientos instrumentales básicos.

Para alcanzar esta meta el trabajo en el aula se organiza en base a proyectos en los que se trabaja de forma simultánea toda la integralidad del niño. Estos proyectos giran en torno a temas específicos relacionados con el mundo real e imaginario y con las motivaciones de niños y profesores. Mediante la elaboración de proyectos los niños participan en el proceso de su propio aprendizaje al opinar y decidir sobre los temas a trabajar, la resolución de las preguntas que se han planteado entre todos, los recursos a utilizar y los diversos lenguajes a través de los cuales van a ir plasmando lo aprendido. Así el niño aprende a aprender.

El uso de esta metodología supone la transformación del rol del profesor que cede su protagonismo a los estudiantes. Este intercambio de roles busca aumentar la autonomía de los niños en su proceso de aprendizaje, potenciando el aprender a aprender como competencia fundamental para poder desenvolverse en una sociedad de cambio constante.

Como hemos podido ver el uso del método por descubrimiento como enfoque pedagógico requiere conocimiento de la materia por parte de los docentes. Estos deben garantizar no solo que los niños tengan descubrimientos significativos, sino además mantener su curiosidad para que puedan encontrar sus propias respuestas y participen en un proceso de construcción con sus iguales. Para todo esto los maestros deben contar con tiempo y formación permanente.

Los rincones en los centros de calidad constituyen uno de los recursos metodológicos fundamentales que permiten organizar y desarrollar el trabajo y el juego de los niños en el aula.

### **9.2.2. Estrategia/Propuesta pedagógica**

En el sub-estudio estrategia/propuesta pedagógica (figura 16) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas.

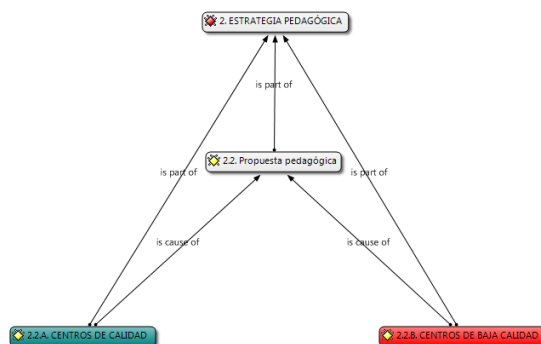


Figura 16. Estrategia/Propuesta pedagógica  
Fuente: Elaboración propia

**a) CEIP de calidad**

Para los centros de calidad se analizaron entre otras las subcategorías de [1] proyectos comunes, [2] atención y confianza, [3] actividades motivadoras, [4] construcción aprendizaje, [5] integración padres aprendizaje sus hijos, [6] año temático, [7] lectoescritura, [8] proyecto educativo innovador, [9] abierto y flexible a sugerencias, [10] reto diario, [11] plan estudios responsabilidad del equipo, [12] repercusión acción educativa, [13] semana de la ciencia, [14] construida desde el Proyecto Educativo, [15] respeto hacia el niño (profesores), [16] declaración escrita de filosofía y objetivos de todos aspectos, [17] respeto por el trabajo, [18] atiende diferentes ritmos aprendizaje niños, [19] abierta y flexible aportaciones niños, [20] tiene en cuenta características del contexto, [21] respeto cultura de la infancia, [22] valora el aprendizaje en contexto social, [23] escucha atenta y asertiva, [24] involucra a los padres, [25] trabajar en casa con los padres, [26] temáticas de trabajo, [27] sensibles a la familia, la comunidad, cultura y diversidad, personal y [28] importante la calma, el respeto, la paciencia ante distintos aprendizajes.

En los centros de calidad de esta investigación nos encontramos que realizan proyectos generales y comunes para todo el colegio, planificados por todos los profesores.

Mira ahora mismo tenemos entre manos un proyecto muy bonito que es trabajar sobre los cuatro elementos todo el colegio, estamos en ello ¿no?, lo hemos planificado en el primer trimestre y hemos empezado a desarrollarlo ahora, entonces infantil trabaja sobre el agua, primer ciclo está trabajando sobre el aire, segundo ciclo... a ver... segundo ciclo sobre la tierra, y tercer ciclo sobre el fuego. Entonces en el mes de febrero terminamos y habrá una exposición en todo el colegio y una muestra a todo el colegio y a los padres que quieran verlo sobre muchísimas actividades que estamos desarrollando y nuestra idea es montar incluso la fiesta del carnaval, en torno a este proyecto colectivo. (C2DI Directora)

En estos centros de calidad nos encontramos un "encuadre pedagógico" que incluye la planificación, la evaluación, los recursos, el establecimiento de rutinas y la disposición de espacio, entre otros aspectos de la vida del centro. El objetivo principal del plan de estudios es hacer hincapié en la importancia del desarrollo integral del niño en todas sus vertientes: social, emocional, físico, expresivo, creativo, estético, científico, matemático y del lenguaje.

(El niño con) ... el plan de trabajo tiene un compromiso con sus compañeros, consigo mismo, con el contenido que va a trabajar.  
(C3DI Directora)

En estos CEIP desarrollan un plan de estudios donde el juego es un factor muy importante, ya que esa es la manera en que los niños aprenden.

¿Y qué son las regletas? (Entrevistadora)

Es un juego que allí hay... que son esas cajas de ahí. (C3GN5 Grupo de niños y niñas)

Y las ponemos circuito y nosotros las vamos cogiendo.... (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

*Para construir cosas.* (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

Tenemos juegos libres y también luego, cuando ya hemos jugado, ella nos dice "cogemos regletas y hacemos nuestro muro de cuatro" y sólo vale a hacerlas con cuatro. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

Está diseñado para ayudar a los niños a adquirir la competencia social y las habilidades necesarias para tener éxito como estudiantes. Se promueve un currículo basado en la investigación y se aseguran de que haya una gran cantidad de actividades estimulantes a la vez que proporcionan un entorno creativo, dándose a los niños oportunidades para investigar una idea en una variedad de entornos.

Tiene N. muchas monedas, pero a mí no me han quitado ninguna y como han repartido monedas sabes qué, que tengo 16. (C2GN3)

Y yo también 16. (Niños C2GN1)

¿Y qué es eso de repartir monedas? ¿en qué consiste? (Entrevistadora)

Si te quitan una. (Niños C2GN2)

¿A ver primero me lo cuenta C2GN3 y luego me lo cuentas C2GN1? (Entrevistadora)

El que tenga menos 9 monedas y acabamos los piratas, se queda en grumete, el que tenga más de 15. (Niños C2GN4)

No, el que tenga más de 10 se lleva un código oye es que cada uno lo hace como quiere. (Niños C2GN2)

Espera primero me lo cuenta Informante C2GN3 ¿vale? (Entrevistadora)

El que tenga más de 15 es capitán, el que tenga 15 también es capitán, y el que le hayan quitado monedas ya es pirata. (Niños C2GN3)

Pero el que tenga cero monedas se queda en grumete. (Niños C2GN1)

Y le tiran por la borda que es irse a la clase de pequeños. (Niños C2GN2)

Oye y ¿cómo conseguís las monedas? (Entrevistadora)

Pues portándonos bien. (Niños C2GN2).

¡Ah!, portándoos bien. (Entrevistadora)

Cuando te tiran por la borda ya y luego te recogen te dan 5 monedas, ya que las monedas son tus oportunidades. (Niños C2GN2)

Ah, que te rescatan, sí, para que no te vayas a la clase de los pequeños. (Entrevistadora)

Y como no hay borda, te cambian de clase. (Niños C2GN1)

Ah, oye ¿y cómo se consiguen las monedas entonces, para tener muchas, muchas que tenéis que hacer? (Entrevistadora)

Mira imagínate que paga alguien tres monedas y si luego te estás portando bien te da una moneda. (Niños C2GN3)

Muy bien. (Entrevistadora)

A. que es uno de mi clase me da como... bueno no, Al. que es una de mi clase, le dieron tres monedas. (Niños C2GN2).

Ah, ¿le dieron tres monedas? (Entrevistadora)

Le dieron tres monedas luego, y luego fue recuperando hasta que ha conseguido 17 monedas. (Niños C2GN2)

Ala, bueno y vosotros ¿cuántas monedas tenéis?, ¿tú C2GN4 tú cuántas tienes? (Entrevistadora)

Yo 15 porque me quitaron una y me han devuelto una. (Niños C2GN4)

¿ah sí? ¿y tú cuántos tienes C2GN3? (Entrevistadora)

Yo antes tenía 15 y ahora tengo 16. (Niños C2GN3)

¿Y tú cuántos tienes C2GN2? (Entrevistadora)

Cuatro. (Niños C2GN2)

¿Cuatro? ¿Y por qué? ¿qué pasó? (Entrevistadora)

Porque es que me han quitado. (Niños C2GN2)

Ah, bueno ¿y tú Sofía cuántas tienes? (Entrevistadora)

Yo tenía 15 pero me dieron una y ahora tengo 16. (Niños C2GN1)



Los centros de calidad utilizan como recurso la asamblea, de manera que los niños puedan decidir, opinar y resolver también los principales conflictos en la convivencia y también todo aquello que les interesa y anima su aprendizaje.

Uno de los pilares también del centro son las asambleas tanto en infantil y que aún más se nota en primaria. (C3P1 Profesora)

¿Y cómo en la Asamblea, a ver? (Entrevistadora)

Contando cosas de lo que hemos hecho en el fin de semana. (C2GN4 Grupo de niños y niñas)

¿Y qué más? (Entrevistadora)

Contando cosas de lo que queramos y después hacemos lo de pasar lista, lo de jefe de comedor y después hacemos ya una vez la investigación. (C2GN3 Grupo de niños y niñas)

Yo tengo este año una estrategia que empecé el pasado y que le había hecho, pero no tan continuada, y es que intento que todos los días, no todos los días sale, pero casi todos los días sale de la asamblea, alguna duda, alguna cuestión, que va a casa para ser investigada o para responder a una pregunta. Hoy por ejemplo ha salido vivíparos en un libro que teníamos, estamos con los animales ¿sabéis qué es eso de vivíparos? ¿no? ¿no? No, ¡pues ala, a casa a mirarlo! Entonces casi todos los días va o una frase hecha o una palabra nueva que surge. Hoy era eso ¿qué es vivíparo? pero otro día es ¿cómo se llaman los animales que nacen de huevos? Entonces surge, además, suele surgir en la asamblea, cuando ellos van hablando o cuando ellos... vamos viendo libros que ellos han traído o material que aportan. (C2P2 Profesor)

Esa es nuestra asamblea para los dragones (señala alfombra en el suelo). (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Todos los días, por la mañana tienen asamblea, y pueden contar ahí bueno, claro, los niños cuentan lo que se les ocurre ¿no? Te lo explican cómo pueden, ¿no? sí claro que participan. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

En las asambleas se deciden muchas cosas, pues de que voy a ir disfrazado, o qué voy a comer el día del festival de Navidad o... no, los llevas.... se llega a un acuerdo y como es un acuerdo común se respeta. Es un acuerdo que han puesto ellos, ¿vale? De eso se hace acta, los mayores ayudan a hacer acta, ayudan a los pequeños, es un trabajo compartido y ya está, y muy bien. (C3DI Directora)

Se utiliza la discusión y la oportunidad de pensar en voz alta para guiar a los niños en la identificación de los procesos de pensamiento (metacognición) y para ver su grado de comprensión para ello se utiliza la asamblea de niños y niñas. Al hablar con los niños el profesor evalúa el aprendizaje individual y general del grupo y elabora estrategias para que los niños amplíen su escucha y su vocabulario.

Entonces tenemos todos los días una asamblea a primera hora en la que hacemos las rutinas del aula que es ver cuántos amigos hemos llegado, el tiempo que hace, la fecha y el plan de trabajo. (C3P2 Profesora)

Las asambleas, como parte de la metodología en la resolución de conflictos y también para relatar vivencias, sobre todo en infantil que su vivencia es decir “he ido a la playa” aunque estemos en el mes de diciembre. (C3DI Directora)

Utilizamos también como metodología las asambleas, de manera que los niños puedan decidir, opinar y resolver también los principales conflictos en la convivencia y también su aprendizaje. (C3P2 Profesora)

Bueno pues desde infantil tenemos una asamblea que se llama la asamblea de conflictos, la solemos hacer después del recreo, todos los días y en ella los niños traen a clase los problemas que no hemos podido resolver en el patio. (C3P2 Profesora)

¿Qué habláis en la Asamblea? [...]” (Entrevistadora)

Hablamos de las cosas que tenemos que hacer [...]” (C3GN4 Grupo de niños y niñas).

¿Os deja la profe hablar cuando queréis? (Entrevistadora).

Si. (C3GN4 Grupo de niños y niñas)

Sólo si levantamos la mano [...] Para hablar. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Claro para hablar que sino ¿qué pasa? (Entrevistadora)

Que no nos entendemos y nos lleva al caos. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Se realiza por parte de los profesores una escucha atenta y asertiva que sirve de modelo para todos los niños. Al finalizarla la jornada entre todos se hace el recuento del día para ver que se ha hecho y que se llevan para casa.

Hacemos un resumen de toda la jornada, de lo que hemos hecho, cómo lo valoramos, cómo nos hemos sentido, si hemos disfrutado y demás y luego ya entran los papás a recogerles. Entonces siempre intento que se vayan contentos y que manifiesten, bueno, pues toda la vivencia del día. (C3P1 Profesora)

Los docentes de los CEIP de calidad tienen una actitud abierta y flexible a las aportaciones de los niños.

Si tú escuchas un poco y observas por dónde va el niño, pues también puedes ayudarle desde donde esté en ese momento, colocarte ahí a ese nivel, y luego pues ya ir tirando. (C2P1 Profesora)

Entre los hallazgos queremos destacar el de las habilidades de los maestros para conciliar los objetivos educativos con los intereses de los propios niños y sus ganas innatas de aprender.

O a lo mejor vengo hacia el colegio, como me ocurrió al principio de curso, que se cruzó un caracol en mi camino, pues traje el caracol y a partir de ahí surgió un proyecto y los niños pues lo acompañaron. (C3P1 Profesora)

Mira una vez, estamos trabajando en los romanos y habíamos preparado nosotros muchas cosas de los puentes romanos que nos parecen súper chulos, ¿no? porque no llevan argamasa, se colocan y tal; y los niños lo que quería hacer era un circo romano [...] y yo decía: ¡ay madre mía, un circo, ay, que se peguen aquí, esto no será fomento de la violencia, esto claro...! pero es que estaban tan volcados, tan volcados en el circo que dije: ¡Bueno, esto hay que dejarlo fluir!, ¿no? ¿Por qué? porque aquí hay muchos intereses. Y efectivamente, se hicieron escudos, hicieron espadas, se hicieron incluso las niñas, que no entraban mucho en eso, se hicieron un puesto de joyas para poner allí al lado del circo. Total, que al final hicimos un día de circo, y tal y fue pues muy divertido, ¿no?, pero que fueron cosas que, en el aula, que ni siquiera yo esperaba que salieran. (C2P1 Profesora)

El profesor tiene un papel complejo como un facilitador de cuidado y guía, que interpreta las necesidades de aprendizaje del niño y responde a ellas. Se da la misma importancia a lo que aprende el niño que al proceso por el cual aprende.

Cada niño tiene un plan de trabajo diferente, individual ¿vale? depende de cada uno la trayectoria que tenga, sus capacidades, sus posibilidades, su momento de vida. (C3DI Directora)

Como hemos visto anteriormente se puede tener en cuenta las opiniones de los niños como la base de la práctica docente proporcionando a los niños más y mejores oportunidades para hacer oír su voz en la construcción de su propio conocimiento.

Entonces surge, además, suele surgir en la asamblea, cuando ellos van hablando o cuando ellos... vamos viendo libros que ellos han traído o material que aportan. Eso es otra forma de darles voz de la asamblea, dejarles que aporten materiales que... o porque sean interesantes para el tema o porque para ellos sean efectivamente importantes o tal, los traigan, lo cuenten y muchas veces a partir de ahí surgen este tipo de cosas. (C2P2 Profesor)

Se anima a los niños a ser independientes y usar sus palabras y se les alienta a que sientan que tienen el poder de hacer algo acerca de cualquier situación que les puede afectar. Si los niños tienen confianza en su propia capacidad, ésta les ayudará a confiar en sus iniciativas y tomar responsabilidad frente al mundo.

¿Cuéntame cómo es eso de los grupos de colores? que yo no lo sé ¿cómo se hacen los grupos? (Entrevistadora)

Eligiendo un equipo. (C2GN4 Grupo de niños y niñas)

¿Y quién lo elige? (Entrevistadora)

El niño. (C2GN1 Grupo de niños y niñas)

Nosotros. (C2GN4 Grupo de niños y niñas)

¿Ah, vosotros elegís cada uno? (Entrevistadora)

Sí, yo elegí la azul. (C2GN4 Grupo de niños y niñas)

Y fíjate si nos vamos convenciendo, que ya este curso en cuatro años, ellos han elegido tres de los temas que vamos a abordar para trabajar como bloques. Entonces les vamos dando voz, cada vez más voz porque, también porque, los vemos a estos grupos en concreto, los vemos capaces de proponer con un cierto criterio. (C2P2 Profesor)

Si teníamos la tendencia de que eligieran en cinco, y en cinco hace muchos años ya que eligen temas. Y yo creo que este curso, con las dos compañeras que están de cinco años, no sé si eligen todos los temas incluso, Luego ellas ya se encargan de meter los contenidos ahí, ¿no? Y en cuatro años ya te digo, tres me parece, una por trimestre. (C2P2 Profesor)

Entre los hallazgos de la investigación hemos evidenciado que el aprendizaje de los niños en los centros de calidad se produce a través del diálogo con los otros compañeros y que esto supone una gran diferencia con respecto a la enseñanza tradicional donde el aprendizaje gira en torno al maestro.

Hacemos un resumen de toda la jornada, de lo que hemos hecho, cómo lo valoramos, cómo nos hemos sentido, si hemos disfrutado y demás y luego ya entran los papás a recogerles. Entonces siempre intento que se vayan contentos y que manifiesten, bueno, pues toda la vivencia del día. (C3P1 Profesora)

El aprendizaje entre iguales amplía las capacidades de los niños ya que les permite participar, hablar, compartir ideas y trabajar cooperativamente, además de afectar al desarrollo de la percepción de la propia identidad personal y social. No es hacer “algo juntos”.

¿Os dejan disfrazaros de piratas? (Entrevistadora)

Sí, es que estamos estudiando los Piratas del Caribe. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

Yo ya tengo un disfraz. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

Yo tengo pantalones, la camiseta, el gorro, el parche o sea que falta la espada. (C2GN3 Grupo de niños y niñas)

Oye y ¿cómo estudiáis a los piratas, a ver qué hacéis para estudiar los piratas? (Entrevistadora)

Explicando cosas [...] Hablando. (C2GN4 Grupo de niños y niñas)

¿Hablando? (Entrevistadora)

No, haciendo cartulinas y pegando fotos y escribiendo. (C2GN3 Grupo de niños y niñas)

¿Sí? Y quien trae las fotos ¿de dónde la sacáis? (Entrevistadora)

Del ordenador. (C2GN4 Grupo de niños y niñas)

De una impresora [...] Yo me sé otra forma de explicarlo, coges un periódico de piratas que no te valga, recortar, lo pegas y ya está". (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

Los maestros desarrollan una estrategia curricular colectiva, lo que implica la adhesión a estrategias, que integren en el currículo múltiples experiencias, tiempos para la exploración práctica de lo aprendido, para las preguntas e intereses de los niños y para desarrollar los conocimientos. Desarrollan el currículum de manera que impacte positivamente en el desarrollo de los niños, atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños.

Utilizando el plan de trabajo, el enfoque constructivista y la metodología no directiva, es fácil atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de los chavales. Un chaval que tenga una adaptación curricular significativa, puede programar su quincena con el plan de trabajo planteándose sus objetivos, desde su programación. Si tuviera el único libro de texto estándar para toda la clase, la diferencia sería mucho más patente, en este caso no. (C3P2 Profesora)

Yo tengo mi programación mensual, el proyecto, mi programación diaria, yo no sé qué va a pasar ese día porque estoy abierta y soy flexible a todas las sugerencias que me aportan los niños. (C3P1 Profesora)

El equipo construye un proceso de aprendizaje gradual que conduce a objetivos claramente definidos y donde el plan de estudios permite a los niños llegar a una comprensión más profunda de lo aprendido ya que les permite hacer conexiones significativas. Estas conexiones se logran a través de la ejecución de proyectos basados en la investigación y cuyo contenido curricular se basa en las observaciones de los intereses de los niños.

En nuestras programaciones tenemos siempre las actividades programadas y luego otra columna con las actividades llevadas a cabo, porque los críos pueden elegir o pueden marcarte un poco el ritmo, que lo que te decía al principio, ¿no? intentar que sean ellos los que nos marcan el camino a seguir. (C3P2 Profesora)

Al intentar trabajar aproximándonos a los proyectos o partiendo de los intereses, sí que les preguntamos cuando se decide un tema, aunque sea un tema propuesto por nosotros ¿qué sabéis de esto? ¿qué queréis aprender de esto? Entonces a partir de ahí a intentar vertebrar luego la estructura del tema, con las cosas lógicas claro. (C2P2 Profesora)

Durante el aprendizaje es importante la calma, el respeto, la paciencia, ante los distintos aprendizajes que cada niño lleva a cabo y se cuenta con la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos. Se involucra a los padres.

Entonces entran los papás en el aula, cantamos una canción o cada día uno sale, últimamente, como ya son más mayores, estamos en el segundo trimestre, salen delante y es una exposición hacia las familias, bueno pues ya soy mayor y ya pues voy venciendo un poquito el miedo y soy capaz de, entonces algunas de las canciones que hemos aprendido, adivinanzas, retahílas o lo que se haya trabajado, pues se lo ponemos a las familias. (C3P1 Profesora)

El Plan de estudios es una responsabilidad del equipo y se actualiza continuamente el currículo como resultado de la revisión de la evaluación. Se intenta desarrollar a través de un aprendizaje significativo todas las habilidades, incluida la lectoescritura, situándolas en un contexto con sentido en relación a las necesidades de los niños y a las tareas que se plantean en la clase.

En lectoescritura funcionamos con el enfoque constructivista, no tenemos cartilla ni métodos analíticos, globales, ni fonéticos, ¿no? partimos de las hipótesis del niño sobre que es leer y escribir... En plástica lo mismo, intentamos que haya todo tipo de materiales. (C3P2 Profesora)

El plan de trabajo también es propio del centro hasta sexto de primaria y es un poco ver qué vamos a hacer durante el día en infantil. En primaria empieza el primer ciclo cada semana y ya en sexto, el tercer ciclo, que ya es que el chaval se organizan el trabajo cada quincena ¿vale? En infantil lo hacemos mediante pictogramas. (C3P2 Profesora)

Entre las características de la propuesta pedagógica de los CEIP que trabajan por la calidad podemos destacar que respetan la cultura de la infancia en el proyecto educativo, el currículo y la propuesta pedagógica. Cuenta con una declaración escrita de su filosofía y objetivos para los niños donde todos los aspectos del currículo son sensibles a la familia, la comunidad, cultural y diversidad personal. Esto es algo que está así desde el inicio de estos centros y que se ha mantenido.

Nosotros siempre hemos trabajado así, o sea, no somos unas personas que empiecen ahora con proyectos. (C2DI Directora)

Construida desde la del Proyecto Educativo la propuesta educativa tiene en cuenta las características del contexto en el que se desarrolla, sus límites y posibilidades y es abierta y flexible a todas las sugerencias que aportan los niños mediante una escucha atenta y asertiva por parte de los maestros.

Aunque yo tengo mi programación mensual, el proyecto, mi programación diaria, no sé qué va a pasar ese día porque soy flexible a todas las sugerencias que me aportan los niños. (C3P1 Profesora)

Estos centros de calidad plantean una propuesta educativa que valora el aprendizaje en un contexto social que tiene sus propios valores y normas que se derivan de la vida compartida. En estos centros es muy importante involucrar a los padres en las actividades, decisiones y en toda la vida del centro.

Tenemos un proyecto en infantil que se llama “Pasar un día en el cole” en el que los papás pueden venir a pasar un día con nosotros, ver como trabajamos y participar en la vida del aula como uno más.  
(C3P2 Profesora)

### **b) CEIP de baja calidad**

Para los centros de baja calidad se analizaron entre otras las subcategorías de [1] dificultad llevar a cabo propuesta pedagógica, [2] pocos acuerdos propuestas, [3] proyecto improvisado, creado sobre la marcha, [3] proyecto tradicional navidad, [4] inmovilista, [5] objetivos pedagógicos dictados necesidad de competir con otros centros, [6] se prepara inteligencia, atención, [7] énfasis conocimiento memorizado, [8] hay currículo normal y otro especial, no se contemplan adaptaciones, [9] currículo centrado en contenidos, [10] contenidos como formas de saber, [11] contenidos constituyen listas de temas que profesor enseña, [12] prioridad de los resultados académicos computables, [13] no involucra a los padres, [14] proyecto personal no compartido, [15] no parte comprensión profunda necesidades alumno y [16] cumplimiento formal de la normatividad.

Entre las características de la propuesta pedagógica de los CEIP de baja la calidad podemos destacar las siguiente:

En estos centros no se parte necesariamente de una comprensión profunda de las necesidades reales de los alumnos, sino más bien del cumplimiento formal de la normatividad.

Pues siempre leemos, hacemos los deberes y hacemos... jugamos con todos y hacemos todas las cosas bien. (C1GN3 Grupo de niños y niñas)

Se evidencia que parte de los objetivos pedagógicos responden a lo que está «de moda» en educación, dictados más por la necesidad de competir con otras escuelas que a partir de un análisis claro de sus propias necesidades. Siendo de alguna manera marcado por la demanda de los padres de ciertos elementos que ellos identifican como factores que fomentan la calidad educativa (inglés, informática, etc.), asumidos como elementos de prestigio.

Es un centro bilingüe dentro de una población digamos por debajo de la media ¿no? y sin embargo tiene unos resultados académicos muy buenos. (C1P1 Profesora)

Los centros tradicionales están diseñados para mejorar los resultados de los niños y este es un objetivo importante. Sin embargo, representan un discurso de la calidad que hace hincapié en una visión adulta de los niños como dependientes y en la necesidad de ser protegidos. La adquisición de conocimientos y habilidades pasa a través de la mediación de los adultos.

Un grupo alto de lengua y mates que tiran estupendamente, que son niños que luego van al bachillerato y tienen, pues hemos tenido varios que han tenido mención honorífica en el bachillerato, o sea gente brillante que pueda hacerlo según su capacidad. (C4JE Jefe estudios)

Pues tenemos nuestros planning para sacar adelante y tener unos resultados fabulosos. (C1JE Jefa estudios)

Otros que van más lentitos y vas...y luego otros que tienen muchas dificultades, pero que van adelante con su capacidad y vas tirando con ellos lo que puedas. (C4DI Directora)

Para los profesores es un hándicap tener que atender a un niño que va mal, a un niño que va muy bien. (C4GP1 Grupo de padres y madres)

Es que hay mucha diferencia además entre unos y otros. (C4GP2 Grupo de padres y madres)

El currículo se centra en contenidos como formas de saber dándose prioridad de los resultados académicos computables a través del trabajo de mesa mediante fichas. Se prioriza el desarrollo cognitivo que se justifica con el pretexto de la preparación para la escuela.

Hacemos un trabajo de mesa o bien del proyecto que estemos trabajando, de la unidad didáctica o de unas fichitas que tenemos de un trabajito de grafo y de números. (C4P1 Profesora)

La investigación constata que la relación entre el niño y el docente puede ser muy importante y provechosa en el desarrollo y aprendizaje del niño, por otra parte, encontramos que el grupo de maestros de las escuelas de baja calidad no parecen utilizar tiempo suficiente para cultivar una estrecha relación con los niños y compartir experiencias.

No tengo tiempo porque entre el uno y el otro, el otro. Siempre hay ahí un grupo que se queda como olvidado. (C1P1 Profesora)

Pues yo me intento sentar un ratito en el equipo que veo que está peor, de que ya no tienes más... que ya esto... te vas al otro y te sientas otro poquito con los otros y así voy haciendo. (C1P2 Profesora)

Las familias se cuestionan que estos inconvenientes puedan hacer que la atención individual y el tiempo que necesita cada niño no sea la adecuada.



Debido a la masificación que hay y a la cantidad de niños, yo creo que la atención no es la adecuada, no es la adecuada. (C4GP2 Grupo de padres y madres)

Los padres piensan que esto puede causar que los niños pierdan oportunidades de aprendizaje de habilidades y la aplicación de los conceptos cognitivos de resolución de problemas que han aprendido en clase a las actividades y circunstancias de su vida cotidiana.

Para los profesores es un hándicap tener que atender a un niño que va mal, (a la vez) a un niño que va muy bien. (C4GP1 Grupo de padres y madres)

Es que hay mucha diferencia además entre unos y otros. (C4GP2 Grupo de padres y madres)

Tampoco se involucra a los padres en el aula y se les hace partícipes del trabajo diario de sus hijos.

Nos dicen lo que va detrás de cada trimestre para que tú les vayas apoyando, además siempre tienen un tema, que eso me imagino que es en todos los colegios públicos, que de ahí se basan para realizan los aprendizajes de todo, pues este año los transportes, pues a partir de ahí, pues ¿sabes? pero sí que sí, las pautas nos las dan más o menos. (C4GP4 Grupo de padres y madres)

No se utilizan las asambleas como un medio para establecer el diálogo entre los niños y los profesores, ni para plantear las actividades o tomar decisiones.

Bueno en la asamblea, todos los días, bailamos y cantamos. (C1P1 Profesora)

Por la mañana empezamos con nuestra asamblea, ya como saben leer, pues tengo unas tarjetas con los nombres sin foto y van leyendo, y el que no ha venido, pues ponen la foto del que no ha venido en la casita, contamos cuántos faltan, cuántos han venido, cuántos no han venido; hago una poesía, siempre me gusta tener alguna poesía de estas del invierno, luego que te cuenten, si es el lunes, que han hecho el fin de semana. Y ahora que estamos con la lectura y la escritura, bueno pues, pongo palabras las vamos leyendo o salen ellos, a mí me gusta mucho reírme con ellos, digo ¡ay, hoy estoy cansada de escribir que ya estoy muy viejecita, escíbeme tu un ratito! y entonces ellos se animan. (C1P2 Profesora)

### ***c) Visión global***

Este estudio ofrece importante evidencia respecto a que hay un tipo de escuela infantil distinta, donde los maestros favorecen que los niños aprendan mucho más que habilidades y conocimientos en sus primeros años en un centro EAPI. Este hallazgo es importante ya que supone romper con un enfoque predominante del concepto de EAPI acosado por la ambigüedad del término. Se trata de reconocer el carácter inseparable de

la educación y la atención de una forma holística. Es por tanto necesario contar con escuelas que tengan al niño como el propio protagonista de su educación, donde desarrollen globalmente un conjunto de capacidades para las que son necesarias metodologías que respeten los ritmos individuales de cada niño, acercándole a sus realidades y facilitando aprendizajes activos dentro de un contexto significativo.

En los centros de calidad la educación es un proceso en el que los niños deciden según sus intereses sin imposición de lo que determinen los adultos. Es decir, el niño produce su propio aprendizaje en interacción con otros niños con el fin de conocer y reproducir el mundo de los adultos y los maestros ayudan y guían en este proceso. El plan de estudios, por lo tanto, define necesariamente la pedagogía del centro. Esto es lo que parece concluirse de uno de los hallazgos de esta investigación, donde los centros considerados de calidad van más allá del currículum establecido y marcan la línea de partida desde las necesidades e intereses del niño.

El plan de estudios de los centros de calidad recoge las estrategias complejas y múltiples que se reconocen como importantes para mantener los procesos de construcción de conocimiento de los niños. Evidencia que se corrobora en los hallazgos de la investigación cuando vemos que una buena actividad educativa en estas edades debe ser estructurada y adecuada a la edad y nivel de madurez de los niños.

La asamblea, el trabajo en equipo, los grupos cooperativos se convierten en los medios más óptimos para organizar el aula. Esto se combina con el aprendizaje individualizado para que cada niño pueda desarrollar todas sus potencialidades y habilidades personales, con su propio ritmo de aprendizaje, favoreciendo su autonomía y toma de decisiones. La asamblea se convierte en uno de los ejes organizadores de la actividad en la clase. En ella se plantean los proyectos, la vida diaria, se distribuyen responsabilidades, se resuelven conflictos, se habla de todos y para todos.

La interacción que se produce entre maestros y niños, propicia que los propios niños expresen sus deseos de participar e influir en el ambiente de aprendizaje, organización, contenido y forma, dándose gran importancia por tanto al hecho de integrar las perspectivas de los niños en los proyectos y la visión del niño es muy valorada por sus maestros. El juego se convierte en la base del currículum y las prácticas se centran en la relación niño - maestro.

Dentro de este escenario los docentes crean un clima de aceptación, atento y sensible a las individualidades de cada niño, sus intereses, fortalezas, capacidades, cultura, etc. ...

Lo hallado en esta investigación confirma un efecto significativo en el proceso donde el docente anima al niño más allá de la rutina, haciendo hincapié en la importancia de completar una actividad y encontrar soluciones creativas a un problema o pregunta. En el momento final se alienta a los niños a reflexionar sobre lo que han hecho y a

comprometerse en un proceso de auto-evaluación. Con ello se le presenta al niño un grado de "conflicto cognitivo", donde el profesor, a través de su cuestionamiento, podría introducir un grado de desafío al pensamiento del niño, fomentando que el aprendizaje tenga lugar.

Esta investigación ofrece evidencia de que en un contexto de relaciones cálidas entre maestro-niño, esto les permite disfrutar de la infancia, cuestionar, sondear, explorar y dar sentido al mundo donde crecen.

Asimismo, cuando las familias y los equipos educativos trabajan juntos, los niños están más motivados y sus experiencias, habilidades y autoestima aumentan y se enriquecen. Son más autónomos, cooperativos, felices y positivos.

Es adecuado un programa centrado en el niño, escuchando a las familias y reconociendo que son los educadores primarios de los niños. Esto requiere un conocimiento en profundidad de cada familia, la comunicación abierta y tener en cuenta las necesidades del niño. Además, es importante la creación de un entorno centrado en los niños donde el juego se vea como fundamental para su desarrollo, donde se les proporcione oportunidades para que hablen y cuenten sobre su vida y sus actividades, donde se les anime a tomar la responsabilidad de sus acciones y que ayude a dar a los niños la oportunidad de aprender en un ambiente de confianza.

### 9.2.3. Aprendizaje y estilo pedagógico

En el sub-estudio aprendizaje y estilo pedagógico (figura 17) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas.

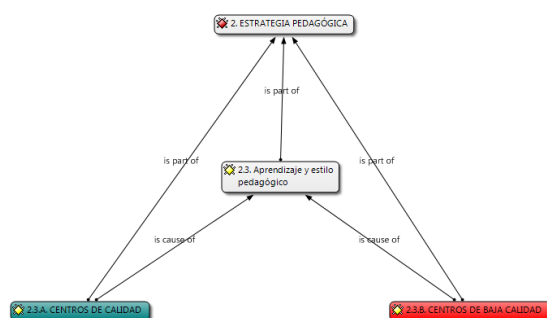


Figura 17. Aprendizaje y estilo pedagógico  
Fuente: Elaboración propia.

#### a) CEIP de calidad

Para los centros de calidad se analizaron entre otras las subcategorías de [1] aprender (motivación para ir al cole), [2] ayuda entre niños, [3] continuidad profesores en cursos

(ciclos), [4] creación de una mascota, [5] acompañamiento de profesores con niños, [6] docencia vivenciada, [7] formación en valores, [8] juego libre, [9] juegos y juguetes, [10] exploración, [11] aprendizaje por descubrimiento, [12] acompañamiento del niño, [13] dinamismo, [14] facilitar el camino, [15] interacciones maestro-niño, [16] mayores ayudan pequeños en su aprendizaje, [17] maestro como guía, [18] juego exteriores, [19] niños constructores de su aprendizaje, [20] experiencias significativas, [21] plan de trabajo individual, [22] trabajos manuales/plásticos, [23] respeta las capacidades de los niños y su cultura, [24] sin separaciones rígidas por áreas, [25] aflora capacidad aprendizaje de niños por sí mismos, [26] niño construye con el maestro su propio aprendizaje, [27] todas áreas conocimiento enlazado, [28] entornos de aprendizaje basados en el juego, [29] se anima niños participar activamente proceso de aprendizaje, [30] experiencias concretas y de la vida real para el desarrollo de conceptos, [31] aprendizaje para todos, todos aportan, [32] docentes ayudan niños a través de la escucha y el respeto, [33] equipo utiliza enfoque común para observar, [34] vida cotidiana eje del proyecto educativo, [35] actividades sin modelos (ejemplos) pre-hechos, [36] se favorece el juego, la alegría y el placer por aprender, [37] poca intervención del profesor, [38] uso de rincones de forma libre, [39] no se impone, [40] se plantean cuestiones comunes, [41] trabajar en colaboración, [42] gran variedad de actividades prácticas, [43] cada niño responsable, [44] niños recuerdan el proyecto, [45] en ciertas investigaciones ayudan las familias, [46] grupo clase, [47] orden consensuado en la asamblea, [48] los encargos se hacen entre todos y [49] rincones, según intereses y proyecto.

Entre las características resultantes del análisis en el aprendizaje de los CEIP que trabajan por la calidad podemos destacar las siguientes:

Los maestros de estos centros actúan como mentores del aprendizaje de los niños.

El maestro pues es un poco el guía. (C4P2 Profesora)

Yo recuerdo, por ejemplo, de cuando la mayor estaba con E. en infantil, pues como se elegían los temas que se iban a estudiar, las preguntas que se iban a estudiar más en detalle; al final son todo..., o sea, viene una parte brutal de los niños, no son los profesores los que va marcando, sino que tratan de ver, bueno “¿qué curiosidad tenéis vosotros?” el universo, lo planetas ¿qué queréis saber?  
(C2GP1 Grupo de padres y madres)

Existe por parte de los profesores una docencia vivenciada de las propuestas para sus niños y niñas que les lleva a crecer continuamente.

Mira hace poco el viernes hicimos un castillo de hielo o sea que propusieron hacer el castillo de hielo, no le dijimos los demás ¡anda que desde luego que cosa se te ocurre! ¿cómo vamos a hacer un castillo de hielo? pues no, le decimos ¡ay que bonito vamos a hacerlo que nos quede espectacular! Pues no, no quedó espectacular porque era la primera vez que lo hacíamos, pero ya estamos

pensando cómo mejorar el castillo para la siguiente vez. (C2P1 Profesora)

Se prioriza el aprendizaje como el foco de la actividad de la escuela. Este es un aprendizaje significativo donde los maestros adecúan los contenidos al nivel de desarrollo de cada uno de los niños, y donde, además se fomenta el diálogo, el aclarar dudas, las explicaciones mutuas para conseguir un mayor procesamiento de los contenidos y un aumento de la comprensión.

Son unos tipos de patinetes lo que tienen un asiento y tres ruedas, dos ruedas detrás. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

Cuatro ruedas. (C2GN3 Grupo de niños y niñas)

No tres, una rueda delante y otra rueda a los lados. (C2GN1 Grupo de niños y niñas)

Y dos ruedas a los lados y puedes ir como si fueras en patinete, y puedes ir como si fueras en un patinete o también puedes ir sentado como en un coche. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

Todas las áreas de desarrollo de los niños (sociales, emocionales, cognitivas y físicas) están integradas y el desarrollo óptimo en todas ellas se deriva de relaciones individualizadas positivas con los profesores, es decir, de apoyo con adultos. Los maestros de estos centros de calidad están muy pendientes de las relaciones e interacciones que se producen dentro de su clase entre los niños y actúan para que todo el grupo siga un buen ritmo.

Y bueno, al final claro, están estudiando cosas que les interesan por lo tanto es buenísimo porque están motivados. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

¿Qué más hace vuestro profe? (Entrevistadora)

Que, que, que unos días a veces nos hace sorpresa [...] hoy también nos ha hecho una sorpresa. (C3GN5 Grupo de niños y niñas)

Los profesores han estado siempre muy atentos a cómo interaccionan todos los niños entre sí, e iban, digamos, moviendo un poco las fichas, para que se nivelasen... fueron desapareciendo algunas tensiones, o sea, no simplemente están aquí dando clase, sino que está súper atentos a todo lo que ocurre entre los niños, y tratan de ir mediando para...si por ejemplo hay una... en nuestro caso, pues había una serie de niñas que eran todas muy líder, pues, intentó que se abrieran a otras niñas también para que la cosa se nivelase un poco. (C2GP2 Grupo de padres y madres)

El equipo docente ha desarrollado una variedad de estrategias para implementar los procesos de aprendizaje y se ofrece una variedad de experiencias de aprendizaje para fomentar la exploración y la experimentación.

(Los profesores) Tratan siempre de que aprendan través de la experiencia, entonces por ejemplo ahora están estudiando las aves

rapaces y cabe la posibilidad de traer a alguien que haga un poco de cetrería y es siempre, siempre, tratan de que no solo de que aprendan y hagan un mural o que se yo, sino, si pueden verlo en vivo, mucho mejor porque van a entenderlo, van a asimilarlo mucho mejor y yo creo que esto no es lo habitual en otros centros".  
(C2GP Grupo de padres y madres)

Se planifican ambientes de aprendizaje donde los niños pueden elegir las actividades que quieran realizar y que tienen en cuenta la experiencia real y el mundo del niño, y donde estos puedan lograr un resultado de más de una forma. Es decir, se busca como respuesta del aprendizaje una idea más allá de una única solución.

Entonces como se autogestionan y son niños, tú puedes llegar un viernes por la tarde y encontrarte el pasillo con los niños jugando en el suelo a juegos de mesa, con otros alimentando a los peces del acuario, otros regando las plantas, otros están corrigiendo planes de trabajo con el tutor en el aula. (C3P2 Profesora)

En la salita azul algunos hacen teatro. Hoy hacemos teatro C. yo, J. y I. (C3GN5 Grupo de niños y niñas)

¿Y cómo es hacer teatro? (Entrevistadora)

Hay un profe y tenemos que hacer lo que él diga. Tenemos papelitos para ver que nos toca y ver que tenemos que hacer. (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

¿Podéis elegir vosotros los papelitos? (Entrevistadora)

Sí. (C3GN1 Grupo de niños y niñas)

Mamás y papás en una selva, niños perdidos en una cueva y cazadores en una tienda. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

A veces eligen ellos un tema de todo el curso, lo eligen ellos y sobre ese tema va rotando todo, ¿no? la lengua, van escribiendo, van leyendo, las matemáticas como que todo...no sé, unos contaban ¿no? le van dando esa ambientación...con ese tema central, que es cómo has dicho, L., de su interés. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

Los hallazgos de la investigación constatan que es posible promover el aprendizaje activo de los niños y que estos puedan elegir los temas según sus propios intereses y curiosidad, es decir, que sean constructores de su aprendizaje.

Yo recuerdo, por ejemplo, de cuando la mayor estaba en infantil, pues como se elegían los temas que se iban a estudiar, las preguntas que se iban a estudiar más en detalle [...] no son los profesores los que van marcando, sino que tratan de ver, bueno ¿qué curiosidad tenéis vosotros?, ¿el universo, los planetas? ¿qué queréis saber?  
(C3GP2 Grupo de padres y madres)

Los niños son socios competentes activos en su propio aprendizaje. Ellos aprenden mejor cuando el contenido del currículo es relevante para sus experiencias de la vida real y pueden participar con todos sus sentidos.

La participación que tienen los chavales a la hora de gestionar los conflictos de la vida diaria, de gestionar su propio trabajo, de elaborar sus propios materiales. (C3P2 Profesora)

Los profesores intencionadamente promueven y apoyan a los niños en su aprendizaje y proporcionan entornos de aprendizaje que reflejan los valores y la identidad cultural de los niños, y se les anima a pensar, razonar, cuestionar y experimentar. El profesor acompaña al niño en todo este camino, y a través, de un equilibrio entre el contenido y el proceso, se ayuda los niños a aprender maneras de descubrir el porqué de que las cosas sucedan, para que cuenten con una mejor comprensión del mundo y mejoren su capacidad de asombro y curiosidad.

En esos rincones bueno el profe acompaña, pues va cambiando los materiales, si yo veo que en lógica matemática los niños ya son capaces de hacer puzles de 30 piezas, pues traigo uno de 50, dejo otros de 60 piezas para niños que van más allá. (C3P2 Profesora)

A raíz de los intereses de los chavales siempre partiendo de los intereses, vamos a generar una información, vamos a generar unos contenidos, pero siempre viéndolo así. (C3DI Directora)

Los niños resuelven problemas a diario en un clima de aula que fomenta y apoya los esfuerzos de resolución de problemas y se anima a los niños a asumir riesgos y a aprender del error.

Es que eran tres ramitas habían cortado uno, mis amigos nos imaginábamos que era un trono y al cortarlo ya no tenemos. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Claro y entonces se ha volcado y entonces ya se han cargado la verja. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

¿Y eso lo habéis hablado en la Asamblea? (Entrevistadora)?

Sí [...] Hemos hablado... hemos hablado y hemos hablado que les íbamos a hacer una carta para que pongan unos árboles nuevos [...] y luego otro día que ya hayan crecido más árboles nos vamos a quejar para que no vengan a cortarlos, les vamos a poner cartas pegadas en la pared para que las lean y nos dejen los árboles. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Los niños utilizan el aprendizaje por descubrimiento mediante la predicción de lo que piensan que va a pasar, poner a prueba sus predicciones, y evaluar los resultados de sus experimentos.

Pues yo creo que entonces sois unos niños muy investigadores [...] ¿os dejan investigar en la clase? (Entrevistadora)

Sí, sí, vamos a hacer un tesoro debajo de la arenita del patio. (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

¿Sí? ¿y eso por qué? (Entrevistadora)

Porque en el mapa que hemos hecho de plástica, de plástica y entonces con ese mapa que hemos hecho, ahí enterramos nuestro tesoro y con el mapa que hemos hecho ya sabemos en dónde está nuestro tesoro. (C2GN3 Grupo de niños y niñas)

Se facilitan las discusiones y contraste de opiniones con y entre los niños, donde sus puntos de vista son compartidos abiertamente, proporcionando oportunidades para que los niños asuman su responsabilidad por sus acciones dándoles la oportunidad de aprender en un ambiente de confianza. El intercambio de distintos puntos de vista contribuye a la reestructuración del conocimiento y se promueve y trabaja un mayor dominio del lenguaje, base de la comunicación y herramienta del pensamiento y el respeto.

Entre lo de infantil y primaria, ahora con una cosa que hemos hecho de los cuatro elementos y unos se lo contaban a otros y los otros a los unos y hemos ido a ver exposiciones, un respeto exquisito. (C2P2 Profesora)

Hacemos votaciones, somos muy de votar cuando hay varias opciones y todo es consensuado. (C4P2 Profesora)

A través de experiencias concretas que son significativas para sus vidas, los niños desarrollan una conciencia inicial de sí mismos, los demás y el mundo en el que viven. Los maestros facilitan situaciones de resolución de problemas que son reales y relevantes para los niños.

¿Qué me depara el día? ¿qué me puedo traer? A lo mejor vengo hacia el colegio como me ocurrió al principio del curso, que se cruzó un caracol en mi camino, pues traje el caracol y a partir de ahí surgió un proyecto y los niños pues lo acompañaron. (C3P1 Profesora)

Los niños aprenden mejor cuando el contenido del currículo es relevante para sus experiencias de la vida real, por esta razón, las actividades se planifican y responden a las necesidades e iniciativas espontáneas de los niños.

Si teníamos la tendencia de que eligieran en cinco, y en cinco hace muchos años ya que eligen temas, y yo creo que este curso, con las dos compañeras que están de cinco años, no sé si eligen todos los temas incluso. Luego ellas ya se encargan de meter los contenidos ahí, ¿no? Y en cuatro años ya te digo, tres me parece, una por trimestre. Entonces igual que eso es, al intentar trabajar aproximándonos a los proyectos o partiendo de los intereses, sí que les preguntamos cuando se decide un tema, aunque sea un tema propuesto por nosotros ¿qué sabéis de esto? ¿qué queréis aprender de esto? Entonces a partir de ahí a intentar vertebrar luego la estructura del tema, con las cosas lógicas claro. Los animales salvajes y ¿qué quieres saber? pues ¿de qué color son las pintitas que tienen los huevos del ornitorrinco de Nueva Zelanda? pues no macho, es que eso no lo vamos a estudiar, pero sí que te sorprende



que cuando les dejas y les escuchas, no se van muy lejos de lo que tú puedes prever, y si se van un poquito, pues hay que dejarse llevar para satisfacer esa curiosidad y luego llevarlos. (C2P2 Profesor)

A los niños se les proporcionan oportunidades para la interacción significativa con las personas y materiales, para participar en la experimentación activa, se valora el "error constructivo" y se les proporciona experiencias repetidas y problemas "reales" que resolver.

Hay algo para mí que ha sido muy novedoso porque no lo tenía...no esperaba que fuera a ser así, como tu decías. Y es que tratan siempre de que aprendan través de la experiencia, entonces por ejemplo ahora están estudiando las aves rapaces y cabe la posibilidad de traer a alguien que haga un poco de cetrería y es siempre, siempre, tratan de que no solo de que aprendan y hagan un mural o que se yo, sino, si pueden verlo en vivo, mucho mejor porque van a entenderlo, van a asimilarlo mucho mejor y yo creo que esto no es lo habitual en otros centros. (C2GP2 Grupo de padres y madres)

Los niños aprenden a través del juego y por medio de la interacción social con los adultos y otros niños a trabajar en equipo. Además, se crean entornos de trabajo relajados que fomentan la participación y el juego entre los niños.

Lo que sí que trabajo yo también mucho son los... trabajar en equipo, que ellos sean conscientes de que tienen que ayudar al amigo que tienen al lado. (C3P2 Profesora)

Un cuento, que también es sagrado todos los días, tener el momento para contar un cuento, para jugar un juego, dependiendo. Del nivel, del momento, de lo que estemos trabajando. (C2P1 Profesora)

Los maestros de los colegios de calidad tienen una comprensión clara y compartida de lo que significa la educación para los niños. Están motivados y significativamente comprometidos en la mejora permanente.

Entonces la motivación es esa, ¿no? es el contacto humano y el saber que estás con personas y con personas que se están formando, muy pequeñitas, que estás inculcando sus hábitos, sus valores y eso me parece maravilloso, o sea, yo creo que, no sé, increíble. (C3P1 Profesora)

En los centros de calidad, sus entornos de aprendizaje se caracterizan por que los niños y profesores en conjunto son co-creadores del conocimiento. Los profesores esperan la iniciativa de los niños y la incorpora a la creación del conocimiento.

Entonces surge, además, suele surgir en la asamblea, cuando ellos van hablando o cuando ellos... vamos viendo libros que ellos han traído o material que aportan. Eso es otra forma de darles voz de la asamblea, dejarles que aporten materiales que... o porque sean interesantes para el tema o porque para ellos sean efectivamente importantes o tal, los traigan, lo cuenten. (C2P2 Profesor)

Consideran que el niño sea el principal protagonista y esto lo concretan en que el libro de texto no sea la única herramienta de trabajo, sino que los alumnos construyen el aprendizaje proporcionándoles todos los medios posibles y necesarios. Se consideran constructivistas en todos los momentos, porque es el estudiante quien va construyendo junto con el profesor su propio aprendizaje y ahí es muy importante la calma, el respeto, la paciencia, el respetar los distintos aprendizajes que cada niño lleva a cabo. Los niños están motivados y activamente involucrados en su propio aprendizaje.

El maestro sabes que es la guía, y cuando tú quieres trabajar algo pues procuras llevar a los niños a el caminito para que al final caigan y digan “ah, es esto lo que queríamos. (C4P2 Profesora)

Creemos también en una metodología en la que el niño sea el principal protagonista y esto lo concretamos en que no hay un libro de texto como única herramienta de trabajo, sino que los chavales construyen el aprendizaje pues utilizando todos los medios posibles. (C3P2 Profesora)

Los centros de calidad consideran el aprendizaje como interactivo y relacional, es decir, todo lo que los niños están experimentando es relevante para su aprendizaje y desarrollo. Para ello los maestros motivan a los niños en todo momento mediante el uso de temas que les motiven, atraigan y sean interesantes, y la experiencia sirve para dar un más amplio significado a los conceptos. Se propician muchos juegos y actividades donde los niños tienen que pensar, reflexionar, calcular, prestar atención al contexto y resolver problemas, y por ello, siempre están aprendiendo acerca de algo y utilizan gran cantidad de medios y recursos para ello.

A partir de aquí yo ya empiezo a trabajar a trabajar, cómo voy a motivarles, a enganchar, y las familias, pues lo que hacen... ay no, es que te he traído el cuento, este es el cuento de los Abrazos, pero ellos se llevan un libro, es que lo tiene una familia. Yo lo que les hago es un acróstico con su nombre, entonces de cada letra, con la familia delante, yo les digo cómo veo a su hijo. Entonces, por ejemplo, si es Víctor, pues la V de valiente, la I de entusiasta, pues así voy repasando todas las letras y dando un atributo, ¿no? un adjetivo que para mí me dice como es el niño y lo que se les pide a las familias es que escriban qué tipo de abrazos le gustan a su hijo, cuándo se lo dan, cuándo lo demanda, por qué ese tipo de abrazo, ¿para qué este trabajo? pues precisamente para ir trabajando toda esa parte afectiva. (C3P1 Profesora)

Los niños disfrutan y participan activamente en el aprendizaje a través del juego. Están comprometidos, altamente motivados e interactúan durante las actividades.

Hombre es que aquí los niños disfrutan aprendiendo, porque como ellos mismos son los que van construyendo, no es por obligación...o sea son felices. (C3GP Grupo de padres y madres)

Aquí fue fantástico desde el primer día; se ha convertido en una persona que tiene una curiosidad increíble, está siempre tratando de

entender las cosas y es una persona muy sociable. (C2GP2 Grupo de padres y madres)

Los niños en investigaciones y proyectos pueden pedir a las familias que les ayuden a investigar algunas cosas.

Yo tengo este año una estrategia que empecé el pasado y que le había hecho, pero no tan continuada, y es que intento que todos los días, no todos los días sale, pero casi todos los días sale de la asamblea, alguna duda, alguna cuestión, que va a casa para ser investigada o para responder a una pregunta. Hoy por ejemplo ha salido vivíparos en un libro que teníamos, estamos con los animales ¿sabéis qué es eso de vivíparos? ¡no, no, no! ¡pues ala, a casa a mirarlo! Entonces casi todos los días va o una frase hecha o una palabra nueva que surge. Hoy era eso ¿qué es vivíparo? pero otro día es ¿cómo se llaman los animales que nacen de huevos? Entonces surge, además, suele surgir en la asamblea, cuando ellos van hablando o cuando ellos... vamos viendo libros que ellos han traído o material que aportan. (C2P2 Profesor)

Las familias de los centros de calidad valoran como muy positiva la motivación y la independencia que los profesores proporcionan a los niños y el que se fomente el aprendizaje por descubrimiento.

Muy motivado, viene alegre, sale alegre y yo le veo muy mayor, muy mayor en la forma de ser, no sé si yo creo que puede estar propiciado por esta forma de trabajar y de aprender. Aquí se fomentan mucho el descubrir, ¿no? y eso es lo que hace cuando sale de aquí, también por la edad en la que está supongo, ¿no? pero lo veo también en la mayor tiene 9 años y sigue en esa línea ¿no?, de descubrir, los veo, comparados con otros niños de su edad que puedan tener amigos que no son de aquí, los veo como más maduros quizá, a ver, no sé si sin exagerar, ¿no? pero si un poco más independientes, sin más.... yo creo que se puede tener que ver con la educación que están recibiendo, ¿no?, ese descubrir y crecer, crecer, como tratan los problemas cuando les surge algún conflicto, y no sé, yo les veo muy mayores. (C2GP4 Grupo padres y madres)

### ***b) CEIP de baja calidad***

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] castigo, [2] motivación a través de premios y castigos, [3] no se respeta ritmo madurativo niños, [4] no se motiva a aprender, [5] niño objeto acto educativo, [6] profesor más centrado en enseñar que en el aprendizaje, [7] aprendizaje verbal y mecanización del saber, [8] concepto receptivo del aprendizaje, [9] transmisión de conocimientos de forma acabada, [10] pasividad aprendizaje, [11] basan contenidos en las materias, [12] acumulación de conocimientos, [13] ausencia actividad reflexiva, [14] memorizar y reproducir conocimientos, [15] contenidos como formas de saber, [16] prioridad resultados académicos computables, [17] se limita el tiempo de “trabajo” de los niños, [18]

aprendizaje de memoria, repetición y recompensa, [19] principios rígidos, homogeneidad, [20] fomento del conformismo y [21] se orienta más a enseñar que a aprender.

Entre las características en el aprendizaje de los CEIP de baja calidad podemos destacar las siguientes:

Se utiliza el aprendizaje verbal y la mecanización del saber y el profesor escoge la información, la resume, expone y espera memorización de lo expuesto.

Aprovechando que tenemos la pizarra digital pues se pueden hacer muchas cosas para trabajar en la pizarra digital. Las presentaciones porque si tú vas a trabajar, ayer estábamos trabajando en los medios de comunicación, los medios de comunicación, vamos cualquier maestro sabe hablar de los medios de comunicación a los niños y luego ponerles ahí imágenes de cómo eran antes los teléfonos, cómo son ahora tal. (C1P2 Profesora)

Los niños en los centros de baja calidad están receptores pasivos, escuchan, asimilan y repiten, y los profesores utilizan la PDI como forma de alcanzar la atención de los niños.

Luego cuatro juegos para que relacionen y tal. (C1P2 Profesora)

En la lectura infantil, pues jirafa, puercoespín ¿qué es eso? pum le das a la PDI y eso hace que el niño tenga pues en un momento tenga esa imagen. (C1JE Jefa de estudios)

Los profesores de estos centros utilizan metodologías poco respetuosas con los intereses de los niños.

Unidad didáctica ¿qué?, ¿qué haces? pues hago una fichita y luego mucho de PDI, ¿eh? Entonces hemos hecho también programitas de cada unidad didáctica para trabajar en la PDI, ¿eh?, con los niños. Y en cinco años igual, tenemos Letrilandia, matemáticas y las unidades didácticas elaboradas por nosotros, las fichas y trabajito en la PDI y nada más. (C1P2 Profesora)

Entonces pues te vas quedando con las cosas que merecen la pena, ¿no? que suelen ser las que más trabajo cuestan y las que más agotada te dejan. (C1P1 Profesora)

Y los niños no disfrutan de su proceso de aprendizaje.

¿Qué pasa, que no os gustan los cuentos? (Entrevistadora)

A mí sí, pero es que me aburre mucho, tengo que leer y me tengo que pasar todo el rato.... (C2GN2 Grupo de niños y niñas)

Existe una clara separación entre los roles del maestro y el niño (docente-discente). Se espera que los niños aprendan, y aunque el trato es bueno y cariñoso, los profesores castigan a los niños si no aprenden.

En las clases las profesoras también nos regañan algunas veces por estar haciendo un poco regular los dibujos y también las cartas un poco, pero les gusta mucho, nos cuidan, nos abrazan, pero algunos están en el rincón, ala, los que no escuchan y los que no aprenden. (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

Hay una ausencia de actividad reflexiva de los niños y niñas y un concepto receptivo del aprendizaje basado en los contenidos de las materias, dándose transmisión de conocimientos de forma acabada y pasividad del aprendizaje.

Las tardes pues depende, por ejemplo, unos días tenemos el profesor de inglés o música o tal especialista. Y la otra libre, pues o a veces juegan haciendo como rincones y van cambiando o juegan a ver, pues depende, si no hemos terminado, pues les ponemos una película o hacemos baile, pues un poco vamos articulando distintas actividades. (C4P1 Profesora)

Hay un estilo marcadamente individualista del trabajo escolar. No hay cooperación y los niños trabajan individualmente sin ningún intercambio, el alcance de metas por unos no afecta al resto.

Sobre todo, pues tú ves cómo responden los niños, si tú trabajas de una manera o de otra, pues vas viendo qué respuesta tienen ellos, ¿no? y qué cosas les vienen bien, qué cosas no les vienen bien, qué cosas les hacen estar totalmente callados y bloqueados y qué cosas hacen que salga de ellos tantas cosas. (C1P1 Profesora)

La evaluación está centrada sobre todo en los resultados de pruebas, sobre todo de organismos externos al centro, y no se tienen en cuenta los procesos que llevan al conocimiento.

Las cdeis de sexto (pruebas de evaluación de sexto de primaria), bueno pues nosotros, la verdad, no tenemos tampoco un alumnado que tenga una situación y un nivel socio-económico y cultural por parte de las familias muy alto, y, sin embargo, en el resultado de las cdeis de sexto, nos salimos todos los años, todos los años, todos los años. Y en las pruebas de segundo nos salimos todos los años, de los años, de todos los años, y en las pruebas de Trinity aprueban el 100 por 100. (C1DI Director)

En estos CEIP no se planifica eficazmente para identificar e implementar las prioridades que mejorar las experiencias los niños, sino que lo que prima es el grado de logro conseguido, además, no hay un acuerdo en el equipo sobre lo que se considera educativo.

¿Tú crees que en este centro hay una serie de metas compartidas por parte de todos los profesionales que trabajan en él?  
(Entrevistadora)

Yo creo que se tienen que seguir unas pautas, por lo menos de exigencia, que sea más o menos acorde a todas ¿no? porque si en un centro bilingüe en un pueblo y en unas características como éste,

pues siempre tienes que tener un nivel de exigencia alto. (C1P2 Profesora)

El aprendizaje que se produce es de poca calidad: individualidad (el aprendizaje como proceso individual, cada niño progresa independientemente de los demás), poniéndose por parte de los docentes el énfasis en los factores cognitivos del aprendizaje y dándose un aprendizaje no significativo.

Puedes tener a los niños con un medio proyectito, aquellos niños que destacan, con un medio proyectito y que lo vayan ellos desarrollando; y tiene cada uno pues, digamos, como su nivel dentro del aula. (C1JE Jefa de estudios)

Los profesores parten de la idea de que los niños de una misma edad son fundamentalmente iguales, aprenden del mismo modo y en el mismo tiempo; nos presentan al niño como mero receptor pasivo donde prima la memorización y no se suelen asociar aprendizajes. El conocimiento se presenta en su forma final, no hay descubrimiento.

Bueno los que surgen. El otro día con lo del Día de la Paz, digo “y ahora como explicó yo a estos lo que es la paz” porque íbamos... hicimos una medallita picada claro con lo de picar una medallita y tal, y se la poníamos y había una paloma, bueno a ver lo de la paloma ahora cómo explicamos lo de la paloma en tres años. Bueno pues nada, pusimos un cuento en el que había unos animales que se peleaban, luego llegaba la paloma Mari Paz y entonces les decía “pero ¿qué hacéis? no os peleéis, no sé qué y tal” a través del diálogo le explicabas que tenían que compartir lo que querían todos y no sé qué, ¿no? pues los valores, pues son esos pues, el respeto, la tolerancia... yo creo que cuando salen, más que trabajan los valores positivos lo que hacemos es impedir que salgan los negativos. (C1P2 Profesora)

La motivación se realiza a través de premios y castigos.

Que se porten bien cuando vengan a nuestro cole, porque si no le castigan. (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

Que se porten muy bien. (C4GN5 Grupo de niños y niñas)

No se cuenta con la participación de las familias en la construcción del aprendizaje. Solo se cuenta con ellos como meros espectadores finales de los resultados del aprendizaje de sus hijos.

Entonces en el mes de febrero terminamos y habrá una exposición de todo en colegio y una muestra a todo el colegio y a los padres que quieran verlo sobre muchísimas actividades que estamos desarrollando. (C1DI Director)

**c) Visión global**

La educación participativa, interactiva y democrática, basada en la actividad experiencial es fundamental en estos centros de calidad donde existe un entorno ideal para el aprendizaje. Se evidencia una pedagogía que se sustente en el respeto al niño como un socio que participa en el proceso de aprendizaje, mientras que al mismo tiempo se respeta la naturaleza dual de la educación infantil como "la práctica del cuidado y la educación".

Al examinar el estilo pedagógico de los docentes investigados vemos que la adopción de un enfoque de estilo de enseñanza constructivista ayuda a los maestros a ser más conscientes de su propio pensamiento y de los procesos que se producen. Es esta combinación de los conocimientos y la comprensión teórica, encajado en la práctica cotidiana, lo que define la pedagogía de los centros de calidad.

Constatamos que, al adoptar un enfoque diferente de enseñanza, en este caso una metodología constructivista los maestros necesitan tiempo y apoyo para hacer un uso óptimo de la programación y los materiales diseñados. La investigación muestra que los profesores ponen constantemente a prueba sus ideas basadas en la teoría, en el mundo real, y que es importante que el maestro tenga conocimiento de técnicas adecuadas para facilitar el aprendizaje.

Un hallazgo relevante en este estudio es el de encontrar a los niños como parte activa de su aprendizaje teniendo libre elección en las experiencias de aprendizaje. Los maestros realizan una propuesta pedagógica que define el desarrollo del niño a través de la participación activa, con el medio ambiente y con los otros, explorando, cuestionando, experimentando y debatiendo. Para llevar a la práctica esta idea, estos centros adoptan un nuevo enfoque pedagógico donde se pone el énfasis en definir qué es lo que verdaderamente importa: "que los alumnos comprendan y construyan su aprendizaje". Donde el enfoque pedagógico es ante todo un proceso holístico que tiene en cuenta el cuerpo, la mente, las emociones, la creatividad, la historia y la identidad de cada niño, y en el que el maestro reconoce que el niño vive en una red de relaciones que involucran a niños y adultos.

Este estudio ofrece evidencia de que los maestros reconocen que facilitan a los niños el pensar por sí mismos y les permiten desarrollar todo su potencial. A pesar de esto, también vemos que la enseñanza sigue siendo formal en algunos casos y que algunos profesores entienden que su labor se reduce a transmitir determinados conocimientos. No hay duda de que un cambio hacia la práctica informal docente requiere de un cambio significativo en el enfoque del estilo tradicional de enseñanza

Por el contrario, en un programa, de los centros de baja calidad, que no es apropiado para el desarrollo, los maestros proporcionan sólo una selección muy limitada de

materiales. El énfasis se pone en los productos que los niños hacen y los profesores suelen proporcionar un modelo a los niños para que lo reproduzcan.

El hecho de que a los maestros y a los centros cada día se les pida más rendir cuentas ante los padres y la administración, lleva a colmar a los niños con conocimientos que les preparen para la vida adulta. Se prioriza trabajar con los niños el desarrollo cognitivo que se justifica con el pretexto de la preparación para la escuela.

Este enfoque académico se percibe como una medida compensatoria para reparar los problemas de las altas ratios en las clases de infantil, para que de esta forma los niños tengan una ventaja inicial en la entrada a la escuela formal. Sin embargo, como se ha visto en esta investigación es innegable la capacidad de los niños para la solución creativa de problemas y la toma de decisiones, que son habilidades cruciales para tener éxito en la educación formal y en la vida.

### 9.2.4. Evaluación

En el sub-estudio “evaluación” (figura 18), la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas.

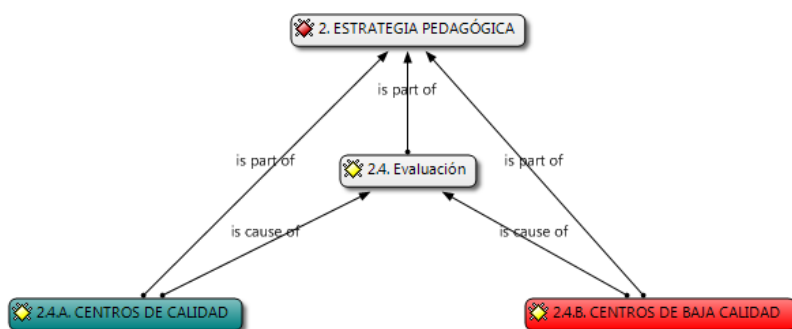


Figura 18. Evaluación  
Fuente: Elaboración propia.

#### a) CEIP de calidad

Para los centros de calidad se analizaron entre otras las subcategorías de [1] evaluación de la docencia, [2] evaluación de los alumnos, [3] reunión profesorado, [4] variedad de datos de evaluación], [5] herramientas y estrategias comunes de evaluación y [6] informes abiertos.

Los profesores trabajan juntos para utilizar las mismas herramientas de observación para controlar algunas áreas de progreso en el desarrollo de los niños. Llevan a cabo observaciones y evaluaciones de los niños mediante herramientas y estrategias comunes. A éstos se les invita a participar en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje. Se realiza la observación permanente, registro y evaluación del desarrollo de cada niño con



el fin de planificar todas aquellas actividades necesarias para las necesidades individuales.

Al final de su plan de trabajo que puede ser diario, semanal, quincenal, junto con la profesora lo evalúa. Se evalúa él, lo evalúa con la profesora, lo lleva a su casa y lo valora también con su familia. (C3DI Directora)

Se recoge una variedad de datos de evaluación, por ejemplo, observación en el aula, el progreso del niño, opinión de los padres, el resumen del personal del nivel de desarrollo del niño. Estas observaciones recogidas sistemáticamente proporcionan una visión general sobre el progreso del niño y cómo y en qué apoyar sus fortalezas, capacidades y necesidades. La evaluación se produce dentro de un contexto de experiencias cotidianas, a partir de la información y las observaciones realizadas por el maestro compartidas con los niños y con las familias.

(El niño) al final de su plan de trabajo, que puede ser diario, semanal, quincenal, junto con la profesora lo evalúa. Se evalúa él, lo evalúa con la profesora, lo lleva a casa y lo valora también con su familia. (Directora C3DI)

La información obtenida con los niños es uno de los valiosos instrumentos que posibilitan llevar a cabo una evaluación y reflexión del trabajo diario.

(En la evaluación del plan de trabajo) ... puede salir desde que hablo mucho con mi vecinito y que tengo que procurar... quiero seguir estando en el mismo grupo. (Directora C3DI)

Los informes de infantil en estos CEIP son abiertos. No tienen ítems no tienen "lenguajes: comunicación y representación... los redactan, es decir, cogen las tres áreas de referencia, pero en cada área se redacta. Piensan que los ítems son muy limitados y que ni siquiera responden a la realidad de la vida de los niños. Utilizan los informes abiertos, piensan que en esta etapa este tipo de informe resulta cálido, permite transmitir mejor los aspectos más afectivos y centrarse en las peculiaridades de cada niño.

Sí, tenemos algo quizá que yo no he visto en ningún otro cole: los informes nuestros en infantil son abiertos ¿qué significa? Que no tenemos ítems [...] pensamos que los ítems son muy limitados y que además ni siquiera responden a la realidad, porque cómo se puede decir de un niño de tres a seis años que nunca o que siempre es respetuoso con los demás, si no lo podemos decir ni de un adulto. (C3P2 Profesora)

Se realiza un sistema de evaluación continua y no basada exclusivamente, ni siquiera principalmente, en la evaluación escrita o exámenes.

Consideramos que la nota numérica es como los deberes, o sea, que no solamente no es necesaria ni responde a la realidad, sino que perjudica y sobre todo cuando está basada en un examen que consiste en evaluar únicamente la capacidad que tienen el niño de

memorizar y poner por escrito determinados contenidos, solo eso, nada más. (C3P2 Profesora)

Hablándote desde Infantil a Primaria, intentando no centrarme mucho en infantil, lo que te puedo destacar sobretodo es: creemos en un sistema de evaluación continua y no basada exclusivamente, ni siquiera principalmente, en la evaluación escrita o exámenes, de hecho, no tenemos exámenes como tales hasta sexto. (C3P2 Profesora)

Este modo de ver la evaluación se prolonga de Infantil a Primaria cumpliendo con las normativas vigentes, pero adaptándolas al centro y por acuerdo de todo el claustro de profesores.

### **b) CEIP de baja calidad**

Para los centros de baja calidad se analizaron entre otras las subcategorías de [1] informes cerrados, [2] ítems de evaluación limitados y no responden a la realidad, [3] herramientas de evaluación sin enfoque común.

Entre las características en la evaluación de los CEIP de baja calidad podemos destacar las siguientes:

La evaluación que se realiza en los centros de baja calidad aparece como superficial y somera.

Una vez al trimestre valoramos nuestra práctica docente, lo tenemos como algo que hacemos. Una vez al trimestre se valoran todas las actividades que hemos planteado de “pues vamos a ir al teatro, pues vamos a hacer no sé qué” y además vamos a hacer “no sé qué” de emociones. También lo valoramos una vez al trimestre para ver “nos gusta, no nos gusta, esto es adecuado, esto no es adecuado” y luego al final de curso hay una memoria en donde se valora todo lo que se ha hecho como registro ya total y se pone una nota final, “esto se hace, esto no se hace”. (C1JE Jefa de estudios)

En los casos en que se realice la evaluación evalúan utilizando sus propios enfoques personales, no hay un planteamiento acordado como equipo.

¿Evaluáis vuestro trabajo? (Entrevistadora)

Sí, hacemos evaluación.... (C1P1 Profesora)

¿Cómo lo hacéis? (Entrevistadora)

Pues aquí se pasa como un cuestionario. Pues bueno, un poco haciéndote preguntas sobre si has programado bien, que, si los niños han conseguido los objetivos, un poco lo que se evalúa al profesorado. (C1P1 Profesora)

La evaluación se hace con herramientas de medición de forma individual a través de cuestionarios cerrados y no queda muy claro cuál es el objetivo.

El cuestionario nos lo da...nos lo dio la coordinadora y nos lo pasó de forma individual, o sea a mí me dio mi cuestionario yo me lo hice, me lo he guardado y supongo que el trimestre que viene.... (C1P1 Profesora)

¿Pero luego no hacéis una evaluación conjunta? ¿no os reunís? (Entrevistadora)

Sí, luego en un ciclo pues comentamos “oye ¿qué habéis puesto? tal” porque luego se hace como una recogida de datos para pasar... no a sé dónde pasa, pero sí L. lo reflejará en algún sitio ¿no? pero sí que pasa a la CCP. (C1P1 Profesora)

No les resulta una labor muy placentera por diversas causas: cansancio, multitud de tareas, desconocimiento.

Pues los niños son el centro de todo ¿no? Siempre digo que lo de los papás y lo de rellenar papeles es lo peor de todo. La evaluación la llevo muy mal, porque yo, me cuesta trasladar al papel lo que... la evolución que veo en ellos. Y me encanta, yo disfruto mucho con la educación, pero también me tiene un poco agotada. (C1P1 Profesora)

Sí, tenemos los ítems planteados, la autoevaluación docente funciona, y desde la inspección se nos reconoce como tal, o sea, que sí, en ese aspecto más que orgullosos. Luego por otro lado tienes los.... hay quien cree en ello y quien no, yo creo que después de unos cuantos años y sopesando, si puedes hacer un “resumen de”, qué son las pruebas externas. (C1DI Director)

### ***c) Visión global***

Hemos visto que en los centros de calidad se da más peso a una evaluación continua, detectándose de esta manera muy pronto los problemas en el aprendizaje. A través, de la observación y la autoevaluación propia el profesor descubre como aprenden mejor sus alumnos y gestionan sus metodologías en base a ello. Es importante que los docentes reflexionen sobre su propia práctica y su relación con los niños y las familias creando un ambiente de aprendizaje que se renueve constantemente. En el proceso se va mejorando. La evaluación sistemática muestra la efectividad del diseño e implementación del proyecto del centro.

### **9.2.5. Desarrollo emocional**

En el sub-estudio desarrollo emocional (figura 19) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas.

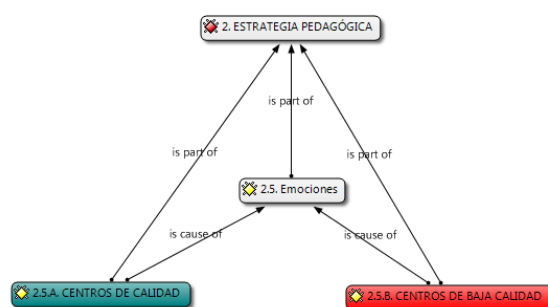


Figura 19. Desarrollo emocional

Fuente: Elaboración propia

Hay que comentar que en el tema de las emociones no hay frontera en los distintos centros a la hora de trabajarlas siendo uno de los temas comunes a todos ellos.

### a) CEIP de calidad

Para los centros de calidad se analizaron entre otras las subcategorías de [1] apoyo externo a niños, [2] proyecto emociones, [3] emoción y autonomía, [4] cómo se sienten las emociones, [5] libro de los abrazos, [6] programa SIN, [7] autoestima, [8] las emociones del profesorado, [9] traer, guardar y compartir, [10] tratamiento de las emociones, [11] vínculo afectivo, [12] conocimiento e interacción, [13] provocar el diálogo, [14] importancia aprender a convivir y [15] la parte emocional es muy importante.

Entre las características en las emociones de los CEIP que trabajan por la calidad podemos destacar las siguiente:

En los centros de calidad se transmiten las emociones como una vivencia más, para que sean conscientes los niños de que al amigo hay que ayudarle, de que se va a compartir. Los profesores de estos centros de calidad trabajan junto con las familias las vivencias emocionales, que son duras a veces.

¿Qué quiero trabajar? pues no solamente a nivel afectivo con los niños, porque creo que, claro la familia, aparte de la labor educativa del colegio, o sea la familia tiene un 90%. Es importantísimo, entonces a nivel afectivo trabajar también con la familia esto. Entonces ¿qué es lo que quiere el león? abrazar, despertar ese instinto afectivo. Entonces luego los padres se llevan un libro, que es el libro Abrazos, en el que viene la palabra abrazos en todos los idiomas del mundo. (C3P1 Profesora)

Es otra de las bases dentro del programa de salud integral, aprender a reconocer las emociones, a identificarlas, a expresarlas y a gestionarlas; entonces lo estamos trabajando desde tres añitos, siempre nos ha importado, es decir, que para nosotros primero que el niño se sienta bien en el colegio, que sus necesidades físicas estén

atendidas, que haya calefacción en el invierno y ventilación en el verano, ¿verdad? Pero también que afectivamente se sienta querido, se sienta escuchado y atendido, ¿no? Muchas veces el niño viene con una mochila de problemas a la espalda y lo primero que hay que descargar esa mochila, ¿no? Porque si no es...construyes sobre pies de barro. Para nosotros es importante que todo el mundo se sienta bien en el colegio. Se sienta querido, respaldado, apoyado, escuchado y atendido en la medida de lo posible, pero es parte de nuestros contenidos curriculares, la educación emocional. (C2DI Directora)

Luego la otra parte de las familias, pues que a veces es duro, pero en otras ocasiones cuando tu enganchas con las familias es muy gratificante también, ¿no? Bueno pues eso, tu labor diaria, pues ese reconocimiento por parte de la familia o simplemente cuando los niños te abrazan, te lo dicen, pues ese manifiesto es lo que te hace seguir hacia delante, pero sobre todo lo que más me gusta es el contacto humano. (C3P1 Profesora)

Los profesores de los centros de calidad piensan que los niños aprenden mejor en un ambiente en el que se sienten emocionalmente seguros y tienen relaciones cálidas y de apoyo con los adultos que les quieren y valoran como individuos y que apoyan su desarrollo emocional y social. Estos equipos educativos piensan que un buen desarrollo en el terreno emocional ayudará a los niños tener una mejor vida como adultos y por ello trabajan el tema de las emociones en todo el centro

Las experiencias vividas te sirven para saber lo que no quieres nunca y lo que en un momento dado piensas que ninguno tiene que sentir ¿vale?, o sea, nunca tiene que sentir nadie miedo a un adulto. (C3DI Directora)

Porque dicen los psicólogos, y claro ahí yo creo que llevan toda la razón, que, si uno tiene sus emociones bien controladas, bien conocidas, se conoce bien a sí mismo, pues luego en el futuro es capaz de prevenir drogodependencias, de prevenir lo que son enfermedades mentales también, ¿no? Entonces bueno, pues es una de las cosas que ellos insisten que hay que trabajar desde pequeños. Y en infantil está completamente centrado en emociones; luego con el primer ciclo ya cambia a autoestima ya van trabajando otras cosas, ¿no?, pero aquí hemos entrado muy fuerte ahí con el tema de las emociones a raíz del programa éste que nos proporcionan (Programa SIN); bueno pues trae actividades y tal y hemos estado llevándolas a cabo. (C2P1 Profesora)

Los maestros que trabajan en los centros de calidad ayudan a los niños a identificar y tratar de manera efectiva con sus emociones.

Sí, sí, no sería de extrañar que estamos más metidos en el tema de emociones [...] leemos un cuento de una emoción lo relacionamos con algo que haya pasado en el aula pues cercanamente, que siempre ha habido algo, o sea, que sí que se ha hablado en grupo, sí que se suele hablar todo eso en grupos. (C2P1 Profesora)

Antes del recreo también es bueno decir “¿con quién vas a jugar?” para trabajar un poco que se vayan introduciendo en el juego a aquellos que más les cuesta, y luego después, pues para expresar que el recreo es la vorágine esté donde me puedo sentir solo ante el peligro y de pronto pues veo que no estoy solo, ¿no? que puedo expresar que me han pegado, que me han quitado la pala, éste se ha llevado la carretilla o no querían que jugase yo con ellos y tal. (C3DI Directora)

Para ello suelen utilizar estrategias como son el uso los libros de emociones o de miedos que lo que pretenden es provocar el diálogo la descripción de los que siento, el dar soluciones al miedo mediante la expresión y la palabra.

Y una de las cosas que están trabajando, por ejemplo, infantil, es el libro de las emociones, se llama “El monstruo de las emociones”, que es fundamental en infantil empezar a saber y describir qué emoción tengo, ¿no? Entonces ahí están, pues cada uno saber distinguir donde siento la emoción, en qué parte del cuerpo, cómo las siento, cómo la expreso ¿vale? y sí se trabaja mucho las emociones en la resolución de los conflictos, estás ahí trabajando mucho las emociones y cuando alguien está triste y le pasa algo y en el día a día. (C3DI Directora)

Los maestros son sensibles y respetuosos con las necesidades de los niños mostrándoles afecto y respeto y les animan a expresar una variedad de emociones. Se ayuda a los niños hacer frente a la ira, la tristeza y la frustración de manera constructiva y se fomenta la expresión de la alegría y el buen humor.

Escucharle, sentirse escuchado por los demás y ya entonces hacerle sentir importante y que sus cosas nos importan. (C3DI Directora)

Los profes son muy cariñosos. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

Cuando hacemos el baile siempre nos pasa una cosa... que nos acarician. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

¿Sí? (Entrevistadora)

Que nos acarician en la cara y nos dan un abrazo. (C3GN3 Grupo de niños y niñas)

Los profesores se relacionan e interaccionan tanto con los niños que los conocen en todos los aspectos incluidos el emocional, esto sorprende gratamente a los padres.

A veces, casi estamos pendientes y conocen más, emocionalmente, a tu hijo o son capaces de definirlo mejor, casi que tú. Tú estás más acostumbrado o tal y te parece que es normal y ellos, pues dicen, “bueno, pero esto hay que potenciarlo. O esto, es mejor que trabajes esto y tal”. En eso está muy bien. (C2GP3 Grupo de padres y madres)

En los centros de calidad los maestros desarrollan una base para la construcción de relaciones positivas con los niños y las familias y apoyan el desarrollo emocional y social

de los niños. Los niños aprenden habilidades y técnicas para la gestión de sus emociones, desarrollan y mantienen relaciones sociales positivas, y empiezan a practicar en la resolución de problemas de forma independiente.

En el momento que tú enganchas a nivel emocional con los alumnos, enganchas con las familias y bueno pues es ir adaptando que tú a ellos, ellos a ti, entonces los conflictos, pues bueno, hay que saber mediarlos, que no digo que no haya, porque la realidad es dura, pero hay ir sabiendo lidiar y cómo enfocarlos y cómo llevarlos. (C3P1 Profesora)

¿Vosotros os ayudáis? (Entrevistadora)

Sí. (C3GN5 Grupo de niños y niñas)

¿Por qué? (Entrevistadora)

Porque los mejores amigos se ayudan. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

¿Y quién os ha dicho eso? (Entrevistadora)

Los amigos se ayudan, es que nos dice M. “para eso están los amigos, para ayudarse”. (C3GN2 Grupo de niños y niñas)

El objetivo yo creo que es hacer felices a los niños, lo más importante hacerles felices, que estén en un espacio y en un tiempo en el que coinciden en su formación conmigo, que yo también me estoy formando; y entonces intentar que ese vínculo que se crea entre ambos alumnados, familia, bueno y con el profe, pues que sea un vínculo afectivo y en ese sentido, pues ir trabajando. (C3P1 Profesora)

La comunicación y la interacción son importantes y los maestros se muestran sensibles a las necesidades de los niños y tienen muy en cuenta el lado emocional. Para ello trabajan las emociones y afianzan la autoestima de los niños.

Ahora mismo, estamos con un proyecto sobre emociones a través de un cuento “El monstruo de colores”, nos vamos a disfrazar en carnaval todo infantil de las emociones pues es que estamos trabajando eso, el ir gestionando mis emociones, identificarlas, no demonizar las negativas, entre comillas, como son la rabia, la tristeza. (C3P2 Profesora)

En tres años, como la mayoría de los colegios, siempre se tiene una mascota ¿no? que esa mascota es la que va a ir creando el alma de la clase, con la que nos vamos identificando como grupo-clase, en el que se nos va respetando y aceptando como somos. Entonces yo siempre quiero que vayamos un poquito más allá, ¿no? No solamente consiste, como en nuestro caso que somos los Leones, me llevo la mascota a casa, a nivel afectivo voy cubriendo mis necesidades y luego vuelvo y cuento mi experiencia, sino siempre me gusta ir un poquito, más. Y es que yo en la mascota tengo que aportar algo de mí. Entonces sale el mago de los colores y a cada niño elige un color y le ponen una rasta distinta, de tal manera que

cuando acaba el curso, el León lleva una rasta diferente de cada uno de los niños ¿qué mensaje subliminal hay o está implícito? Bueno pues aquí estamos trabajando los valores ¿por qué? porque un león no tiene por qué ser un león feroz, de hecho, yo cuando les presento el proyecto al principio del curso, bueno pues el león les escribe una carta pidiéndole a los alumnos si le van a ayudar, que es un león que está triste, que los demás animales de la sabana no se quieren acercar a él porque se creen que les va hacer daño, pues por los tópicos, ¿no? Entonces basta ya de tópicos, vamos a romper tópicos, cada uno somos como somos y hay que quitar etiquetas. Entonces bueno y ¿por qué un león no puede tener sentimientos? y ¿por qué un león no puede ser simpático, alegre, agradecido y tener amistades?, ¿no? entonces por eso surgió. Y entonces la idea era ¿me ayudáis entre todos a cambiar mi aspecto, a parecer más simpático o menos feroz o menos fiera? que cuando se acerquen las cebras no se piensen que las voy a arañar, a dar un zarpazo, sino que sólo quiero jugar con ellas. Entonces esto es lo que viene a decirles. Poco a poco pues le han ido tuneando. (C3P1 Profesora)

En estos CEIP se les deja expresar sus emociones y no se les dice a los niños de tres años en el periodo de adaptación ¡no hay que llorar!, ni se considera muy malo el que un niño se enfade y grite. Los docentes se preguntan qué tipo de formación afectiva se está dando si tienen que reprimir lo que sienten los niños cuando se tienen que adaptar a un sistema que les va a marcar para funcionar de una determinada manera, si se les obliga a enterrar completamente todo lo emocional, lo afectivo, lo relacional.

Nunca se es pequeño para tener emociones, pero es verdad que hay emociones que respetamos, o al menos yo, me cuesta muy poco ver lo que está pasando, que te voy a decir un niño triste que lo ves alicaído y que lo ves... pues sabes que algo le pasa, intentas hablar con él, ¿qué es lo que te ocurre? Para saber si el mismo sabe ponerle nombre. (C2P1 Profesora)

Si nosotros alucinamos, U. era muy tímida y pasamos de que, lloraba todos los días para ir a la escuela infantil, porque sí que es verdad que la escuela infantil era un poco particular, vale, era una escuela infantil pública de gestión privada, y era la única que conocíamos y desde luego que comparándola con la B. I. era muy mala, en el sentido de que, se fijaban como objetivos una serie de conceptos que tenían que aprender el niño y un poco dejaban al lado las necesidades y el acercamiento, el ser cariñosos y todo eso; y al final el niño lo que hacía es que iba allí, pero no le gustaba ir, entonces U. iba llorando todos los días y pasamos a que aquí estaba encantada, encantada, no tuvo ningún problema para adaptarse, era de las pequeñas, casi no sabía ni hablar cuando el resto ya cantaban y hacían de todo y ella no tuvo ningún problema, iba feliz, viene feliz, va, lo que tú dices, ha aprendido a hacer un montón de cosas ella sola, o sea, quiere ser autónoma, ayudar, colaborar, aprender y a todo; cosa que es alucinante. (C2GP3 Grupo padres y madres)



Bueno, imprescindible, imprescindible, o sea, todo lo que te he contado de las asambleas, de la resolución de conflictos, pasa por ahí, si yo no empatizo con mis alumnos, si yo no les dejo expresar sus emociones, si yo sigo diciendo a un niño de tres años en el periodo de adaptación ¡no hay que llorar! o sigo demonizando el que un niño se enfada y grite, pues ¿qué tipo de formación afectiva le estoy dando? O sea, estoy diciéndole que tiene que reprimir lo que es, que tiene que reprimir lo que siente, y que se tiene que adaptar a un sistema que le va a marcar como tiene que ser para funcionar de una manera, pero digamos enterrando completamente todo lo emocional, lo afectivo, lo relacional. (C3P2 Profesora)

Uno de los hallazgos ratifica que la participación en las emociones, por ejemplo, la confianza, de los niños por parte de los docentes pueden hacer una importante contribución al aprendizaje. De esta manera se argumenta que las intervenciones tales como el compromiso emocional, la expresión corporal, el tacto, los gestos no verbales, así como el lenguaje tienen un papel importante que desempeñar en el apoyo del aprendizaje de los niños.

Escucharle, sentirse escuchado por los demás, y ya entonces hacerle sentir importante y que sus cosas nos importan y que es un momento de expresión, poco a poco, es un momento de expresión que se puede dar en las asambleas, antes de los rincones, después de los rincones. (C3DI Directora)

M. el pequeño que está en infantil, pues la verdad que tiene un carácter difícil y en casa se nota mucho y tal, pero aquí es feliz, feliz completamente y sí, o sea, cosas que en casa no conseguimos, pues por lo que nos cuenta J. aquí si las consigue. (C2GP1 Grupo padres y madres)

Trajeron, un papá trajo un guacamayo aquí al cole y bueno T. bueno yo de T. no puedo decirlo muy... porque no estaba presente, pero fue como que el guacamayo les consolaba, ¿no? Y B. dijo enseguida que no, que no era el guacamayo quién la consolaba, T. eres tú quien nos consuela, entonces, jo, teniendo eso es que ya está dicho todo, ¿no? Es que yo me quedo tranquilísima dejando a B. aquí, porque ella es feliz y está encantada y es respetada. (C3GP2 Grupo padres y madres)

El vínculo afectivo que se crea entre los niños y los maestros, en opinión de los profesores, a veces se consigue no con un exceso de protección o de besos, sino que es un vínculo afectivo que tienen los pequeños, sobre todo con los hombres. Los profesores consideran que lo más importante es lo emocional y le hacen mucho más caso a ese aspecto. Sobre todo, porque según va pasando el tiempo y tienen una mayor experiencia, van aprovechando, a parte de su gran cantidad de conocimientos de su mochila, una carga emocional mayor. Aprovechan sus cualidades, sus capacidades para utilizar las emociones, a la hora de hacer crecer a los niños o dejarles más autonomía porque se sienten capaces de en un momento posterior retomar y reconducir eso.

Una de las cosas que están trabajando, por ejemplo, infantil, es el libro de las emociones, se llama “El monstruo de las emociones”, que es fundamental en infantil empezar a saber y escribir qué emoción tengo, ¿no? Entonces ahí están, pues cada uno saber distinguir donde siento la emoción, en qué parte del cuerpo, cómo las siento, cómo la expreso ¿vale? y sí se trabaja mucho las emociones en la resolución de los conflictos, estás ahí trabajando mucho las emociones y cuando alguien está triste y le pasa algo y en el día a día. (C3DI Directora)

Porque dicen los psicólogos, y claro ahí yo creo que llevan toda la razón, que, si uno tiene sus emociones bien controladas, bien conocidas, se conoce bien a sí mismo, pues luego en el futuro es capaz de prevenir drogodependencias, de prevenir lo que son enfermedades mentales también. Entonces bueno, pues es una de las cosas que ellos insisten que hay que trabajar desde pequeños. Y en infantil está completamente centrado en emociones, luego con el primer ciclo ya cambia a autoestima ya van trabajando otras cosas, ¿no?, pero aquí hemos entrado muy fuerte ahí con el tema de las emociones a raíz del programa (SIN) éste que nos proporcionan, bueno pues trae actividades y tal y hemos estado llevándolas a cabo. (C2P1 Profesora)

Como dice un profesor de un colegio de calidad “cuando consiga que el niño venga contento al cole empezaré a intentar enseñarle cosas, pero primero voy a hacer que venga contento y después voy a intentar que aprenda cosas jugando” (C2P2 Profesor).

Con los niños se hace un resumen diario de toda la jornada, de lo que han hecho, cómo lo valoran, cómo se han sentido, si han disfrutado. Se anima a que los niños expresen sus emociones y se les ayuda a que resuelvan los problemas de una forma asertiva defendiéndose con la palabra, la expresión y compartiendo cómo se sienten.

No sería de extrañar que estamos más metidos en el tema de las emociones [...] pues leemos un cuento de una emoción lo relacionamos con algo que haya pasado en el aula pues cercanamente, que siempre ha habido algo, o sea, que sí que se ha hablado en el grupo, sí que se suele hablar todo eso en grupos. (C2P1 Profesora)

El profesorado también se cuestiona sus propias emociones y lo que esto supone en la vida del aula, en su trabajo diario y en su relación con los niños.

Al final es que la vida en el aula es un puro devenir de una emoción detrás de otra ¿no? Y yo creo que es súper importante y que además no nos damos cuenta como nosotros somos emocionales también y nuestras propias emociones tampoco las tenemos muy controladas, pues muchas veces, pues claro, tú quieres enseñar una cosa que tú no estás... tú mismo no estás controlado bien. (C2P1 Profesora)

Yo creo que el dinamismo y el vínculo afectivo. Quizá por eso haya escogido esta etapa, ¿no? es muy fácil establecer un vínculo con los niños de 3 a 6 años y para mí es muy gratificante, o sea, el que yo

tengo una profesión que me permita querer profundamente a 25 personas durante 3 años y que luego tenga otras 25 personas nuevas, para mí es un privilegio y yo creo que eso es lo que más, digamos sustenta mi trabajo con ellos. (C3P2 Profesora)

### b) CEIP de baja calidad

Para los centros de baja calidad se analizaron entre otras las subcategorías de [1] ser fuertes y no llorar.

Entre las características en las emociones de los CEIP que no trabajan por la calidad podemos destacar las siguiente:

¿Es triste que te manden al rincón de la pared? (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

Sí, y algunos lloran. (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

¿Algunos lloran? (Entrevistadora)

Y les dicen que no tienen que llorar. (C4GN2 Grupo de niños y niñas)

### c) Visión global

En los centros de calidad se busca que los niños y niñas se sientan queridos, que puedan expresar libremente sus emociones, se trabaja la autonomía, la responsabilidad hacia los demás y hacia su entorno, el compañerismo y la cooperación, las relaciones e interacciones. Además, se considera muy importante trabajar con los niños la tolerancia a la frustración y la capacidad crítica.

## 9.2.6. Autonomía

En el sub-estudio autonomía (figura 20) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas.

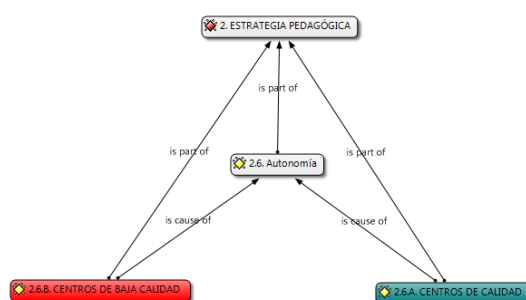


Figura 20. Autonomía  
Fuente: Elaboración propia

**a) CEIP de calidad**

Para los centros de calidad se analizaron entre otras las subcategorías de [1] autonomía (niños), [2] aprender a convivir, [3] desarrollo de responsabilidad, [4] respetuosa con el niño, [5] trabajo individual, [6] desarrollo responsabilidad y autonomía, [7] se trabajan los conflictos enseñando estrategias, [8] aprender a defenderse sin recurrir al adulto y [9] normas consensuadas.

Entre las características en la autonomía de los CEIP que trabajan por la calidad podemos destacar que en estas escuelas intentan que los niños sean autónomos y dan mucha importancia al aprender a convivir, de hecho, es un aspecto al que se da todo el tiempo que sea necesario y que se trabaja en todos los niveles del centro. Lo consideran tan importante como las materias más académicas.

Los niños de 6º y 5º ponen las camitas de la siesta a los niños de infantil. Bajamos a ayudarlos a levantarlos de la siesta un día al mes. (C3P2 Profesora)

Para mí la educación es ayudar a un niño a ser independiente, autónomo, que a veces eso cuesta con los padres que hay mucha sobre-protección, yo creo que cuanto mayores son los padres más sobre-protección, pero yo creo que es eso, es decir el niño tiene que ser autónomo y aprender a desenvolverse con sus medios y en distintos medios. (C2DI Directora)

Piensan que los niños aprenden mejor cuando se les permite asumir la responsabilidad en el aula, participar en la elaboración de las normas, resolver sus propios problemas, y poder participar en la planificación de las actividades diarias. El reparto de cargos y de tareas, se les va dando a los niños autonomía e independencia para que ellos la vayan desarrollando.

Tienen cada uno un encargo, por parejas, tiene un encargo que puede ser limpiar las mesas, el tiempo, el día de la semana, pasar lista, tocar la campanilla para recoger los materiales, repartir cosas, los encargos fuera del aula, repartir los cuentos, limpiar los pinceles. Bueno intentamos...todos tienen un encargo y en primaria también es así, esos encargos van rotando de manera que cada niño es responsable de la marcha del aula en determinados encargos. (C3P2 Profesora)

Los niños toman un papel activo en su aprendizaje lo que hace que crezca su responsabilidad y su autoestima por el trabajo realizado y, por tanto, la participación de los niños a la hora de gestionar los conflictos de la vida diaria, de gestionar su propio trabajo, de elaborar sus propios materiales en estos centros es muy grande.

Entonces como se autogestionan y son niños, tú puedes llegar un viernes por la tarde y encontrarte el pasillo con los niños jugando en el suelo a juegos de mesa, con otros alimentando a los peces del

acuario, otros regando las plantas, otros están corrigiendo planes de trabajo con el tutor en el aula. (C3P2 Profesora)

Vale. Bueno, nosotros intentamos que los niños allí sean autónomos, y damos muchísima importancia aprender a convivir, de hecho, es un aspecto en el que damos todo el tiempo que sea necesario, ¿no? ... lo consideramos tan importante como las materias, digamos más académicas. (C3P2 Profesora)

Mediante acciones como guías y facilitadores el profesor apoya el desarrollo y el potencial de cada niño para que este pase de la dependencia a la independencia. Dándoles atención y confianza desarrollan la responsabilidad y la autonomía en los niños y mediante rotaciones para que todos los niños se conozcan y relacionen.

Un reparto de tareas, porque la clase es de todos, hay muchas actividades que hacer y como grupo clase todos tenemos una responsabilidad. Entonces, haciendo un reparto de cargos y de tareas, se les va dando a los niños autonomía e independencia para que ellos la vayan desarrollando. Entonces por parejas, que estoy en tres añitos y ellos ya han ido voluntariamente eligiendo con quién quieren realizar el cargo o el encargado, pues van, pues eso, pues mirando el tiempo, repartiendo la fruta o la galleta. Van repartiendo las tarjetas el día que toca biblioteca o encargados de limpieza de mesas o los que supervisan que juguete se ha quedado en el aula, se ha quedado sin recoger. O sea, en fin, todos los encargos los hacemos entre todos. (C3P1 Profesora)

Les conocen muy bien y que les hacen obligatoriamente como que roten y que se junten todos con todos, porque si no llegarían algunos a los que no hablarían, ni jugarían, ni interaccionarían con otros, pero no, los va mezclando de una manera muy inteligente para compaginar .... y que no están pegados a su amigo del alma que es con el que entran por primera vez y no se quieren separar de la vida. (C2GP3 Grupo de padres y madres)

### **b) CEIP de baja calidad**

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] normas impuestas.

Se tiene muy en cuenta el cuidado y la seguridad. Raras veces se les deja elegir actividades por ellos mismos y sólo de vez en cuando tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje.

### **c) Visión general**

En los centros de calidad los niños aprenden a ser independientes, a regular su comportamiento, a gestionar sus experiencias y a planificar y dirigir su interacción con otros niños y con su entorno. Se propician interacciones entre los niños para proporcionar oportunidades para el desarrollo de la autoestima, la competencia social, y el crecimiento intelectual. Además, aprenden acerca de las relaciones sociales y la

pertenencia a grupos, reconocen las diferencias, las novedades les suponen un desafío, desarrollan la negociación, incluyen y se preocupan por los demás y aprenden a gestionar las decepciones. Se fomenta el trabajar en equipo, que los niños sean conscientes de que tienen que ayudar al amigo que tienen al lado, aprendan a ayudar a los demás. Se amplía su comprensión de lo que son, de sus habilidades y sus posibilidades, y son capaces de expresarse en una amplia variedad de formas, experimentando con materiales, sonidos y habilidades físicas y su pensamiento es científico y moral y aprenden a plantearse hipótesis e investigar. Por todo ello, no debemos olvidar que cada niño tiene una motivación y que siempre se debe intentar trabajar teniéndola en cuenta. Además, los niños trabajan de una forma más autónoma de una forma más cooperativa.

### 9.2.7. La inclusión de la diversidad. El paradigma de la diversidad

En el sub-estudio la inclusión de la diversidad (figura 21) la información proporcionada por los distintos informantes se analizó considerando las subcategorías relacionadas surgidas.

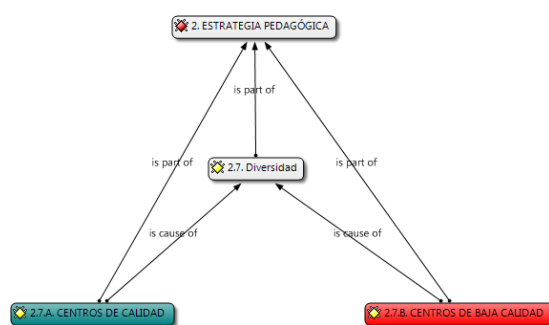


Figura 21. Diversidad

Fuente: Elaboración propia

#### a) CEIP de calidad

Para los centros de calidad se analizaron entre otras las subcategorías de [1] tratamiento de la diversidad, [2] se trabaja la inclusión con las familias, [3] se dirigen a las necesidades individuales de forma interactiva y positiva, [4] se fomenta autoestima y crecimiento social y emocional, [5] clase reflejan y apoyan identidad, cultura, idioma y composición familiar, [6] identidad positiva, [7] fomentar plena inclusión, [8] asamblea para visibilizar la diferencia y la diversidad, [9] cultura del centro orientada a trabajar la heterogeneidad, [10] centro que recoge y trabaja todas las circunstancias familiares, [11] compensar educando, [12] diversidad como riqueza y reto para la comunidad educativa, [13] modificaciones en el espacio, programación y actividades, [14] planes y actividades diarias reflejan necesidades específicas y [15] especialistas entran en las clases.

Entre las características en la inclusión de la diversidad de los CEIP que trabajan por la calidad podemos destacar las siguiente:

Desde estos centros de calidad se fomenta la autoestima y crecimiento social y emocional y el entender que lo diferente ayuda a crecer.

Y hay un fundamento, vamos, hay un argumento fundamental que tienen que entender, que es que cada uno en la vida en un momento dado necesitas una cosa, necesitas otra, que somos diversos, cada uno en su familia y que al niño hay que protegerle y que el niño no tiene por qué ser víctima de lo que esté pasando su familia en ningún momento ni perderse nada...Entonces yo creo en la diversidad, en todos los sentidos. (C3DI Directora)

En los centros de calidad cuando es necesario se realizan modificaciones en el espacio, programación y actividades para satisfacer las necesidades especiales de los niños. Los planes y actividades diarias reflejan las necesidades específicas de los niños y las agrupaciones que se realizan son flexibles y sobre todo tienen en cuenta los contenidos que se van a trabajar y no las capacidades. El planteamiento es inclusivo, integrador (con ese objetivo los especialistas entran en las clases, no sacan a los niños a sus gabinetes).

Y al hacer agrupaciones flexibles que no atienden... que esas agrupaciones no se hacen por capacidades, sino por los contenidos que se van a trabajar, pues se puede atender mejor esa diversidad. Te subrayo sobretodo lo de las agrupaciones flexibles, porque en otros centros si se está haciendo atendiendo a sus capacidades y eso nosotros no lo vemos adecuado, porque no hace más que subrayar la diversidad y no favorecer la integración. (C3P2 Profesora)

Es un colegio que trabaja por la inclusión y la atención a la diversidad, tenemos todo un plan de atención a la diversidad, para que todos los niños reciban la atención que necesitan según sus puntos de partida. (C2DI Directora)

Por el entorno que tienen de familias de diferentes países los centros desarrollan una dinámica donde todos son bienvenidos todos se acaban sintiendo bien. Hay una cultura del centro orientada a trabajar y atender la heterogeneidad y las circunstancias familiares, presente en su proyecto curricular y que configura el eje de la cultura de estos centros.

Nos entendemos, porque hay comunicación, porque hay un respeto entre todos, todos tenemos nuestros criterios, nuestros puntos de vista, pero sobre todo se basa en ese respeto a la diversidad, porque para mí no tendría sentido si yo respetara la diversidad de mis alumnos y no respetara la diversidad del profesorado. Entonces yo creo si definiera este cole, es eso el respeto a la diversidad, a pequeños ya mayores, y eso es lo que intento inculcar y vivir en el día a día. (C3P1 Profesora)

El respeto a la diversidad, a pequeños y a mayores, es lo que intentan inculcar y vivir en el día a día en los CEIP de calidad. El respeto es fundamental, aquí no hay niños ni uno de una forma ni de otra, sino que cada uno tiene su ritmo y ese ritmo se respeta, en todo, en lo que hacen a diario, en el sueño, en la comida.

Sí, sí, de hecho yo no he notado nada, o sea, en la clase no notas... sí que te dice “a lo mejor este pega más, este hace no sé, que éste hace no sé cuántos”, pero te lo cuenta como una parte de... del niño, pero bueno pero, no como nada distinto ni nada que lo aparte, ¿no? simplemente pues “y éste come más rápido y éste come más lento, éste le gusta no sé qué” como una característica más, pero luego ves que no le afecta, o sea, que a lo mejor hubo una temporada que decía siempre “fulanito me pega, o viene a tal” pero, no lo... no la acobardaba, sino, bueno, pues éste me pega, como otros días le gustan las naranjas a otro, era algo que llevaba, ¿no? como normal. En eso la verdad que no noto ninguna diferencia no sabría decirte si hay, por ejemplo, en nuestra clase, si hay alguien diferente, si había alguien de otro color, si hay alguien más rubio, más blanco, más no sé qué, más tal, porque es que son todos iguales, hablan de todos igual. (C2GP3 Grupo de padres y madres)

Sí, yo de la nuestra de los mayores no me enteré hasta que llevaban ya... no, hasta primero de primaria y yo no me enteré realmente y habían pasado ya tres años. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

Sobre todo, creo que ya lo ha dicho él, es respetuosa, o sea, creo que aquí los niños, no hay niños ni uno de una forma ni de otra, sino que cada uno tiene su ritmo y ese ritmo se respeta, en todo, en lo que hacen a diario, en el sueño, en la comida ¿vale? es respeto, entonces creo que lo más...lo más importante y que da igual cómo sea el niño y el ritmo que lleva al niño. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

Los maestros aceptan cada niño tal cual es, se dirigen a sus necesidades individuales de forma interactiva y positiva y fomentan la autoestima y el crecimiento social y emocional. Existe, por tanto, un proyecto que respeta la diversidad, la diferencia y la individualidad y que es compartido entre niños, familias y docentes.

Sí, yo lo que he percibido, que más me ha dejado alucinado, es que ninguno de la clase nota como diferente a los de integración. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

Cada niño tiene un plan de trabajo diferente, individual ¿vale? depende de cada uno la trayectoria que tenga, sus capacidades, sus posibilidades, su momento de vida. (C3DI Directora)

Y luego en las aulas, yo la experiencia que he vivido es, pues que a lo mejor se queja alguno ¿no? de ... “Ay, este qué pesado, esta todo el día me está tirando del pelo” bueno pues, es que, piensa que a lo mejor... ten la paciencia, ¿no? y siempre, no solo los padres sino, el aula, toda la clase, se ha volcado siempre mucho. En la clase de los mayores nuestros, se han volcado mucho siempre con los niños de



integración, pero volcado, pero tampoco para hacerles sentirles especiales, diferentes, sino para hacerles sentirles como uno más. Yo sí lo he visto todos los años que ha habido así niños de integración. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

Con la empatía que demuestra hacia ellos, ella empatiza mucho con todos, siempre con las necesidades que tiene cada uno, sobre todo con B. que le ha costado mucho adaptarse, ni se le ha presionado para adaptarse antes, ni que coja un ritmo distinto al que ella pueda llevar, sobretodo eso, si, el respeto. (C3GP2 Grupo de padres y madres)

Los niños aprenden mejor en aulas que reflejan y apoyan su sentido de la identidad, la cultura, el idioma y la composición familiar. Para ello se realizan actividades en los centros donde los niños puedan construir una identidad positiva de sí mismos y pueden ver el valor de las diferencias. Todos los niños, por tanto, se benefician del aprendizaje en estas aulas en las que los profesores están comprometidos con entusiasmo a fomentar la plena inclusión de los niños con necesidades especiales con sus compañeros.

El mayor, H., que tiene por ejemplo TDA, pues aquí, la verdad, que está en un clima perfecto para que no suponga ningún problema, y ahora le han diagnosticado, así entre comillas, también altas capacidades, entonces tiene hay una mezcla explosiva, que en otro centro sería un fracaso, pues eso, bastante probable. Y bueno, aquí está P. súper volcada como lo han estado los profesores anteriores y, bueno, L., y general todos, vamos, aquí están en un ambiente que sabemos que no van a dar ningún problema. Trabajamos mucho de manera conjunta, entre nosotros, los padres y los profesores, y bueno, en ese sentido, por ejemplo, sí que puede haber mucha diferencia con otros centros, en este caso particular. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

La investigación muestra como existe una cultura de centro orientada a trabajar la heterogeneidad por medio del proyecto de patios, con el que se ayuda en la socialización de los niños, y de la asamblea donde se visibiliza la diferencia, la diversidad y también el lugar donde esta se comparte y se interioriza por todos.

Que yo conozca, el proyecto de patios lleva varios años funcionando, no sé decir cuántos y consiste en que en los recreos se trata de ayudar a los niños que les cuesta más socializar o que acaban de llegar al cole o que tienen alguna característica diferente que les cuesta abrirse, pues...Por lo que yo sé, eh, yo cuento lo que conozco. Se busca a otros niños que actúan entre comillas como cómplices, en el sentido que van a invitarle a jugar “vente vamos a jugar a esto” o “oye por qué no echamos un partido” y siempre van a buscar a esos otros niños que tienen más dificultades y claro, no es una misión “vamos a por él porque tiene dificultad” sino, que es todo muy natural y entonces hacen sentirse bien a estos niños, ¿no?, les ayuda a ir soltándose y a ir relacionándose con los demás. Y van

buscando a los niños que tienen más empatía. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

En los centros de calidad hay un planteamiento inclusivo, integrador donde se ve la diversidad como riqueza y como un reto para la comunidad educativa. Se trata de compensar las desigualdades educando.

Inclusión es también sentirse bien y hacer lo que tú puedes hacer. (C4P1 Profesora)

Hay niños con necesidades educativas especiales con los que aprendemos a convivir y a conocer sus manías y ellos conocen las nuestras y a entenderles. (C3DI Directora)

Según las familias la atención a la diversidad se trata con tranquilidad, dedicación y de una forma global por parte de todos en el centro.

Si yo creo que se trabaja mucho en el grupo, en el global no en atender a ese niño como lo necesita, bueno que supongo que también, ¿no? Ahí desconozco, ¿no?; bueno sí, sí conozco, claro que conozco, el proyecto de patios y todas estas cosas que se hacen para ayudar a integrar, pero siempre de forma muy natural, ¿no? Pues el niño que no se le da muy bien socializar, se busca a los cómplices, pero de manera que van a jugar con él le van a ayudar, sin que se note, entonces el niño se va a sentir bien. Y luego en el aula, sí que alguna vez “Pues este qué pesado” ¿no?, pero espera, es que es pesado, es que, a lo mejor, pues le cuesta más o lo que sea. Y siempre yo creo que ha trabajado mucho en el grupo, en el “tenéis que entender que, si le cuesta más, a otro le costará menos” y no va a ser mejor el que le cueste...el que lo haga volando, si luego presume de ello, ¿no? y siempre intentando que todos se sientan muy bien en el aula, eso yo sí lo he visto. Trabajo en todos, en el grupo. (C2GP2 Grupo de padres y madres)

Estudiantes, sus familias, su cultura todo ello indisociable y necesario.

Claro, nunca como un impedimento si no al revés, como riqueza. La oportunidad que tenemos todos de conocer a gente diferente y coger de ellos aquello que nos gusta aprender de ellos y convivirlo y respetarlo, ¿no? Que es lo que te ayuda a respetarlo, porque si en mi vida he visto a un gitano, porque en mi cole con hay gitanos y de pronto veo uno por la calle, con todo lo que puedes escuchar de los gitanos, pues te llevas una idea, que cuando te encuentres un gitano con la calle no sabes qué hacer, ¿no? Pero sin embargo aquí como conviven y se quieren al final. Al final sacan uno lo bueno del otro, a veces se quieren y a veces no, pero no se genera una generalidad. Entonces es a eso, ¿no? Entonces sí la diversidad es fundamental porque es que en la sociedad hay diversidad, entonces en la escuela tiene que haberla. (C3DI Directora)

### **b) CEIP de baja calidad**

Para los centros de baja calidad se analizaron las subcategorías de [1] dificultades de la inclusión, [2] no se trabaja la inclusión con los padres, [3] no hay planteamiento claro de los docentes, [4] agrupaciones atendiendo a capacidades que subrayan diversidad y [5] especialistas sacan a los niños a sus gabinetes.

Entre las características en la inclusión de la diversidad de los CEIP de baja calidad podemos destacar las siguiente:

No se trabaja la colaboración de y con los padres a la hora de la inclusión en el centro.

Lo tienen difícil también la integración, porque también depende de los padres y si no involucran a los padres. Lo que hace este colegio es que tú te puedes involucrar y ayudar y no se ayuda a los padres ni los profesores hacen un equipo, pues hay padres que son extranjeros y que no tienen esa cultura de involucrarse. (C4GP3 Grupo de padres y madres)

Entonces se nota en los niños en que no avanzan, por eso, porque no hay una parte de los padres que ayuda y dejan al niño, o sea no todo el mundo se involucra en este colegio. (C4GP3 Grupo de padres y madres)

En estos centros no hay planteamiento claro de los docentes con respecto a la inclusión y lo redirigen al equipo de orientación.

Yo creo que no es algo muy... que se vean las diferencias entre unos niños y otros, ¿no? Que en infantil pues más o menos todos van a la par a no ser que haya algún niño con un riesgo social importante, que pues bueno, pues sí se nota, pero que a través del equipo de orientación y tal pues vas intentando subsanarlo un poco. (C1P1 Profesora)

En este colegio hay mucha diversidad, enseñar a convivir con el que es diferente y respetarlo; porque puede que haya un niño que es cojo, pero tú no sabes si el día de mañana también vas a ser cojo, entonces desde edades tempranas enseñarles ese tipo de cosas. (C1JE Jefa de estudios)

En algún caso la visión de miembros de estos centros sobre la inclusión es cuanto menos curiosa.

El principio de inclusión, es decir, la famosa paella que se hacía para el alumno ordinario y cuando llegaba uno diferente no le gustaba; y luego viene la integración y hacíamos unas cuantas paellas, una para cada uno de ellos, y al final dices: "Bueno ¿y por qué no hacemos una paella que nos guste a todos, no?" es decir el principio que nos guía es el de intentar dar algo, algo que ya está inventado desde hace más de un siglo, que es educación personalizada. (C1DI Director)

Si yo creo que en este cole se trabaja la... las costumbres del pueblo sí que se trabaja, ¿no? el otro día fueron a.....ahí en primaria, y yo

creo que un poco se respeta ¿no? tampoco hay que trabajar todas las etnias, ni todas a la vez, yo creo que se respetan. Nosotras hacemos un festival de Navidad como todas las Navidades, pues las navidades son cristianas. ¿Y los niños que son marroquíes, pues participan vestidos de pastorcitos y no pasa nada, o sea, ellos participan de todo ¿no?, lo que no se hace es imponer ninguna otra cosa, ¿no? yo no creo que se descalifique a los niños que son diferentes, simplemente pues participan todos de todo y ya está. Es lo único que yo creo que es lo que estamos llevando a cabo. (C1P1 Profesora)

Con respecto a la atención a alumnos con dificultades por parte de estos docentes se lo plantean como “Tenemos que tener paciencia para enseñar a los niños con dificultades a aprender”. Sin un planteamiento claro por parte de los docentes.

Y bueno, pues la verdad que estamos siempre intentando solucionar y llegar a cada uno de los niños por medio de... pues un poco con lo que tenemos, pero muy unidos. (C1P2 Profesora)

Se hacen agrupaciones atendiendo a las capacidades que subrayan la diversidad y no favorecen la integración.

¿Cómo es un día típico en tu clase? (Entrevistadora)

Un caos, bueno no sé si te han contado que tengo tres niños con necesidades educativas especiales. (C1P1 Profesora)

En estos centros el especialista realiza su actividad a parte de la vida del aula llevando a los niños a su gabinete u otra sala en la que pueda trabajar aislada con el niño.

Y luego tanto A. como N. salen algunas sesiones creo que son una o dos a la semana (aula de referencia). (C1P1 Profesora)

Existen algunos factores, como que no hay propuesta clara hacia la comunidad, que hicieran posible una mayor “integración” de la escuela en el pueblo en el que se encuentra.

Me has dicho antes que aquí es muy importante la diversidad ¿cómo se trabaja a nivel de centro en general? ¿cómo se vive, se tiene en cuenta las costumbres...? (Entrevistadora)

Si yo creo que en este cole se trabaja la... las costumbres del pueblo sí que se trabaja, ¿no? el otro día fueron a.....ahí en primaria, y yo creo que un poco se respeta ¿no? tampoco hay que trabajar todas las etnias, ni todas a la vez, yo creo que se respetan. Nosotras hacemos un festival de Navidad como todas las Navidades, pues las navidades son cristianas. Y los niños que son marroquíes, pues participan vestidos de pastorcitos y no pasa nada, o sea, ellos participan de todo ¿no?, lo que no se hace es imponer ninguna otra cosa, yo no creo que se descalifique a los niños que son diferentes, simplemente pues participan todos de todo y ya está. Es lo único que yo creo que es lo que estamos llevando a cabo. (C1P1 Profesora)

**c) Visión global**

Si tenemos en cuenta los resultados se puede comprobar que los niños aprenden cuando se sienten bien y cuando participan en las actividades, es decir, bienestar y participación son dos criterios importantes para la calidad educativa tal y como verifican los hallazgos encontrados en esta investigación. A nivel internacional estos resultados son del todo coincidentes con los resultados de la amplia revisión realizada; esto implica que los niños deben tener un sentimiento de pertenencia al centro EAPI.

La escuela infantil es un tramo educativo en el que tienen cabida todos los niños y niñas y a ella acuden con diferentes necesidades educativas originadas por carencias del entorno social, o por razones genéticas y evolutivas. En tal sentido los hallazgos de esta investigación ratifican que la diversidad de ritmos en el desarrollo, intereses, capacidades, motivaciones, procedencias, lenguajes, etc., se convierte en la esencia misma de la educación infantil. Cabe destacar como el carácter marcadamente preventivo y compensador de esta etapa tratará de integrar todas estas diferencias.

En tal sentido la investigación realizada ratifica que una escuela que sigue los principios citados es una escuela capaz de responder a diferentes necesidades educativas y a distintos momentos evolutivos.

Uno de los hallazgos más interesantes de esta investigación, es que los centros EAPI de calidad pueden ser de gran importancia para intensificar prácticas educativas que apoyen la diversidad en las identidades de los niños salvando el integracionismo y los estereotipos. Es decir, se evita transmitir a los niños y las familias la idea de que deben integrarse y adaptarse rápidamente a lo que se considera “normal”. En la práctica esto supone según los hallazgos encontrados que la organización de eventos o manifestaciones especiales pero estandarizados corren el riesgo de ser paternalistas y ofensivas, pues pasan por alto las complejidades de la historia personal y la cultura familiar de cada niño.

La gran riqueza en estos los centros de calidad pasa por la integración de la heterogeneidad y la diversidad, dando respuesta a las necesidades de la realidad social. Tratan de educar en la diversidad adoptando un modelo de currículum abierto y flexible que permita que todos los niños puedan crear sus propios mecanismos y estrategias de acercamiento al conocimiento y que éste les lleve a resolver problemas de su vida cotidiana. Es por tanto necesario, la creación de un currículum integrado, centrado en la resolución de problemas y preguntas e intereses cercanos al niño, con un planteamiento de proyectos y de ejes transversales más que en disciplinas que se utilizarán como recurso y apoyo en la resolución de los problemas.

Son escuelas abiertas, inclusivas y sensibles a la diversidad, escuelas personalizadas, adaptables y no excluyentes, que obvian modelos que persigan los mismos objetivos

homogéneos y uniformes para todos los niños y donde se viva la diferencia como un valor. Donde cada uno parte de su propia identidad y no de una idea común para todos.

### 9.3. Resultados de la dimensión entorno escolar y condicionantes sociales para el desarrollo de la calidad

Esta tercera dimensión tenía como objetivo conocer la opinión de los docentes, equipo directivo, niños y familias sobre los condicionantes del entorno y sociales que influyen en los distintos centros. Podemos ver categorías surgidas en la figura 22.

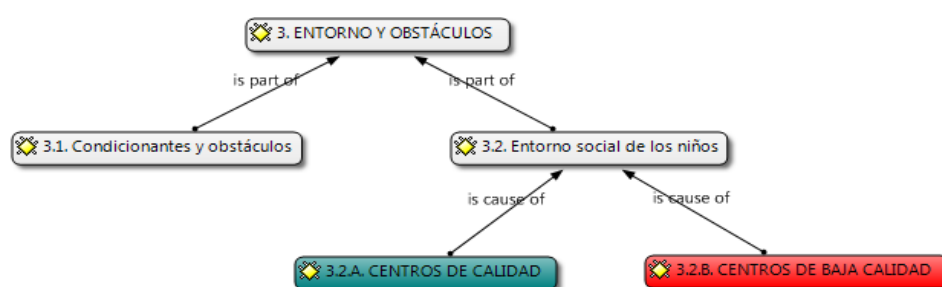


Figura 22. Entorno escolar y condicionante sociales para el desarrollo de la calidad  
Fuente: Elaboración propia.

En la investigación hemos constatado como los resultados de esta dimensión son comunes tanto para los centros de calidad como a los de baja calidad puesto que los problemas son los mismos e inciden de la misma forma a todos ellos. Como hemos visto la cultura de un CEIP se construye a través de la historia de cómo se diseñó y construyó el edificio, las experiencias que cada niño y familia trae, y la forma en la participación de los padres se manifiesta en la vida del centro. Además, comprende una multiplicidad de elementos que se cruzan: físicos, materiales, psicológicos y culturales, que, en conjunto, crean y localizan el ambiente de aprendizaje en el contexto. A todo esto, hay que añadir la administración, la política educativa cambiante, la falta de recursos y una larga lista de condicionantes desde fuera del centro.

#### 9.3.1. Los condicionantes y obstáculos

Para los centros se analizaron entre otras las subcategorías de [1] ayudas administración, [2] dificultades, [3] bilingüismo: inmersión no real del inglés, [4] altas ratios y masificación en las aulas, [5] obstáculo: administración-oposición, [6] frustración, [7] falta recursos, [8] política educativa, [9] diversidad sin ayuda, [10] linealidad de la enseñanza, [11] dejación funciones administración, [12] opción por lo público, [13]

administración cubre expediente, [14] tiempo perdido, [15] condicionantes establecidos desde fuera del centro, implícitos, [16] condicionantes establecidos desde dentro del centro, [17] deriva integración, [18] desaparición de aulas, [19] recorte ayudas, [20] de cara a la galería, [21] recursos económicos y [22] recursos humanos.

En general los centros de la investigación piensan que la administración no ayuda a los centros y la llegan a ver como un gran obstáculo.

Porque tú tienes condiciones externas contra las que no puedes luchar, pues sea la Administración, que es muy duro, el trabajo... o sea la Administración, pues a veces te sirve de oposición y es horroroso. (C4DI Directora)

No creo que haya mucha relación ni con la Universidad, ni con los estratos superiores que son los que imponen las leyes educativas. (C1P1 Profesora)

Altas ratios y masificación en las aulas que imposibilita el buen desarrollo de la vida diaria en la clase y genera muchos problemas sobre todo en los temas relacionados con la inclusión.

El mayor problema de todos los problemas es la ratio [...] Yo creo que puedo trabajar en un sitio más grande, en un sitio más pequeño, con más recursos, con menos recursos, pero si tuviera menos niños en el aula, trabajaría mucho mejor. No es que yo estuviese más tranquila, sino que los niños se desarrollarían mejor. Porque tú tienes que tener una atención individualizada, qué es uno de los principios básicos [...] la individualización está ahí en la ley y yo no la puedo llevar a cabo porque tengo veintiséis niños, es que no puedo, es imposible. (C1P1 Profesora)

Debido a la masificación que hay y la cantidad de niños, yo creo que la atención no es la adecuada, no es la adecuada. (C4GP2 Grupo de padres y madres)

¿Cómo es un día típico en tu clase? (Entrevistadora)

Un caos, bueno no sé si te han contado que tengo tres niños con necesidades educativas especiales. (C1P1 Profesora)

Hay unos 25 niños, bueno ahora ya con el aumento de la ratio llegan a 28 pero bueno. (C3P2 Profesora)

Hoy lo hablábamos al repartir la fruta también porque estaban bailando todos y les veíamos muy apiñados y comentaba creo que ha sido C4GP2 ¡hacen falta aulas más grandes! y yo le he dicho ¡no, lo que hace falta es que haya la mitad de niños! (C4GP4 Grupo de padres y madres)

Veintiséis, veintisiete niños es una barbaridad. (C4GP2 Grupo de padres y madres)

Esto hace que las condiciones de trabajo para los maestros sean muy difíciles porque ven que esto no es bueno para los niños ni para su desarrollo social y personal.

Siempre nos están puteando, que ahora os quitamos un aula, este año que os damos el aula, pero os coméis a los cincuenta y tantos, era la condición, o sea vamos a ver, que son muy chiquititos, que es que no pueden ni moverse, que mi compañera de tres años N., ha tenido que poner pegatinas para que los niños se sentaran cada uno encima de una pegatina, porque no cabían. (C4P1 Profesora)

Otros años también hemos tenido ayuda del Ayuntamiento que ponían a un auxiliar, también ha desaparecido ya esa persona, y también venía muy bien, oye. Que, por ejemplo, en tres años, es que llegas a tu casa con un dolor de riñones y de cuerpo que vamos, porque claro son niños chiquititos, estás todo el rato agachada, tienes que cubrir muchísimo sus necesidades, porque claro el que no se hace pis, tiene mocos, el que no se hace mocos, está llorando, el que no se come la plasti. (C4P2 Profesora)

En los equipos educativos y directivos piensan que las políticas educativas en materia de infancia deberían proteger a los niños y, sin embargo, son conscientes de que las últimas leyes no han beneficiado en la realidad de la práctica de los centros.

(Me quejo) a nivel personal de que la Administración nos mande gente, si andamos cortos y todavía tenemos que dar gracias porque nunca nos han quitado el apoyo, pero siempre nos están puteando, que ahora os quitamos un aula, este año que os damos el aula pero os coméis a los cincuenta y tantos, era la condición, o sea vamos a ver, que son muy chiquititos, que es que no pueden ni moverse, que mi compañera de tres años N., ha tenido que poner pegatinas para que los niños se sentaran cada uno encima de una pegatina, porque no cabían. Si no.... o sea, cada uno en su pegatina para que... por favor. Porque así, en vez de quitar cinco niños y dárselos al E. R. y que funcione también el E. R., no. O abrir otra aula allí en donde sea. Entonces de eso yo sí que me quejo, creo que la Administración no nos da. (C4P1 Profesora)

Porque que no esté de mi mano tengo muchas ideas, pero eso no nos valen, las que no están de mi mano de aumentar... descender la ratio de los niños y aumentar la ratio del profesorado, sí, eso sí, pero eso no está... y el espacio también, queremos más espacio ¿vale? porque necesitamos espacio, los chavales de infantil necesitan un patio con naturaleza, que no la tienen. (C3DI Directora)

Yo creo que sería un debate sociológico muy amplio de cómo educamos a nuestros hijos y cómo llegan a nuestros hijos. (C2P2 Profesor)

Desde las comunidades educativas se tiene la sensación de que la administración no quiere que los estudiantes tengan una formación diversa y plural sino todo lo contrario. La lógica les demuestra que los planteamientos teóricos de las leyes no son en muchos casos las realidades de los niños.

Yo hay muchas veces que me quedo mirando el currículo y digo "vale, muy bien, los niños van a trabajar la prehistoria, pero no saben dónde tiene la nariz". (C4P1 Profesora)



Pues hombre, desde las instituciones, y yo creo que se tiende más a lo contrario de esto, o sea, que sea unidireccional, la calificación todos por igual, la diversidad machacarla; entonces bueno pues hay que trabajar sobre ello. Además, ahora, encima, con los directores que no van a poder ser elegidos así democráticamente, pues no tiene muy buena pinta la verdad que vaya a haber más colegios como éste. (C4GP1 Grupo de padres y madres)

¿Sientes que la Administración está muy lejos de los centros?  
(Entrevistadora)

Claro que sí, sí, sí está lejísimos, está lejísimos no de los centros, está lejísimos de los niños, de los niños, porque es que estamos hablando de que estos contenidos para estos niños, de que un niño se siente, ¿dónde está todo lo que hemos estudiando de psicología infantil? ¿dónde están...? o sea que un niño de primaria tiene que hacer deberes, tiene que sentarse, tiene que hacer exámenes porque necesita la competitividad, puf, poco sabemos entonces. Los maestros que han estudiado y que son vocacionales no les puede gustar lo que la administración nos está vendiendo. (C3DI Directora)

Los padres y madres piensan que en la educación actual no se pretende la inclusión de lo diferente y que lo que se persigue es la uniformidad por las notas.

Desde las instituciones yo creo que se tiende más a lo contrario de esto, o sea, que sea unidireccional, la calificación a todos por igual, la diversidad machacarla. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

Luego también, yo veo una tendencia a que la preocupación principal sea sacar buenas notas, ¿no? En todos estos informes, las evaluaciones. (C2GP4 Grupo de padres y madres)

Al final, los conocimientos... se ha enfocado mucho la escuela en conocimientos, conocimientos que aprenden y desaprenden fácilmente para sacar la nota a la que tiene que llegar, no asimilan. (C2GP3 Grupo de padres y madres)

La inclusión de la diversidad se va volviendo cada día más difícil para los centros ya que las juntas de escolaridad tienden a escolarizar masivamente a los alumnos con necesidades en los centros públicos ya de por sí sobrecargados y con mínimas ayudas para dar solución a estas demandas.

Pues los medios personales son poquitos, porque tenemos una PT (profesora terapéutica) que pasa pues eso un día a la semana, como mucho dos, el AL (maestro de audición y lenguaje) lo mismo, tenemos niños que necesitarían ser atendidos pone el AL, pero como ya tiene un grupo muy grande, pues no están atendidos. (C4P2 Profesora)

Aquí se hace una agrupación flexible [...] ¿Cuál es el problema? El problema es que la administración, atendiendo a nuestra forma de trabajar, nos deriva cada vez más niños de integración y como pasa en todos los centros desgraciadamente con los recortes que estamos

sufriendo, al mismo tiempo saca niños del programa, recorta al personal y por eso cada vez tenemos más dificultades para seguir trabajando así. (C3P2 Profesora)

Por otra parte, los maestros no están de acuerdo con que se favorezca que los centros concertados reciban subvenciones públicas por escolarización, pero no que asuman todas las necesidades de los niños.

Nos encontramos también con la dificultad de que esta zona está rodeada de centros concertados, religiosos o no, que nos derivan siempre a los niños que tienen la más mínima dificultad de aprendizaje. La comisión de escolarización, el Estado, la administración, en vez de exigirles que pongan los medios necesarios para atender a esos niños, los derivan a centros públicos casi siempre el nuestro, a veces por encima de ratio. (C3P2 Profesora)

Los hallazgos coinciden en que el conocimiento y la comprensión de cómo los cambios constantes en la sociedad (nuevas leyes según gobiernos, actitudes, necesidades, crisis, investigación) influyen en el trabajo docente. Los equipos se dan cuenta que el trabajo en los centros es ahora diferente de lo que era, los recortes de personal y la reivindicación permanente les ha llevado a unirse más como grupo y asumir funciones adicionales.

Es muy alto, sí es un grado de satisfacción alto, pero de cara al exterior a la administración es bajo ¿vale? dentro del centro alto, para afuera del centro muy bajo. (C3DI Directora)

Los equipos de los centros de calidad piensan que les está perjudicando mucho el tema del bilingüismo tal y como está planteado el trabajo del inglés y el hecho de que las plantillas se vayan llenando artificialmente de profesores de inglés sin mucho sentido.

Están haciendo un trabajo de lavado de imagen brutal que manipula muchísimo a la opinión pública con el bilingüismo, dando dinero a proyectos que son totalmente secundarios y que no cubren ninguna prioridad. (C3P2 Profesora)

Si el profesor de bilingüismo no repite todos los años, porque no nos han nombrado ningún profesor bilingüe todavía, pues entonces no podemos decir ¡venga vamos a hacer este tema, este, tema este tema... vosotros esto, nosotros en inglés, éste en español!, o sea es difícil hacer una programación similar y eso es lo que nos está costando más en estos últimos años. (C4DI Directora)

El inglés, el inglés, el inglés es necesario. Claro que sí, las nuevas tecnologías son necesarias, por supuesto, pero se nos están olvidando otras cosas ¿qué pasa que cada vez hay más niños hiperactivos? ¿cada vez más niños con dislexia? Tú fíjate así por arte de magia empiezan a salir un montón de enfermedades, dificultades, otras desaparecen porque ya no las meten en el programa, entonces es como...hay que ser un poco autocríticos y ver dónde está el problema. (C3DI Directora)

De hecho, dos centros de la investigación no han adoptado el bilingüismo en las aulas ya que consideran que no están debida y suficiente preparados para ello. Incluso los padres empiezan a darse cuenta que la inmersión en inglés tal y como se publicita desde la administración no es tal.

Aquí nos ha entrado un tema que es el bilingüismo, que la verdad es bastante dura, nosotros hubo un momento, no sé, que los padres presionaron porque pensaban que iba a ser mejor, algunos del cole también. (C4DI Directora)

Yo pienso que hay muchas cosas, a mí, personalmente, me gustaría mejorar el nivel de inglés de los niños en el colegio. No comparto el bilingüismo, entorno ... montado entorno al área de ciencias sociales y ciencias naturales, porque creo que son dos áreas fundamentales, que entrenan muchísimas cosas, pues la observación sistemática, eh... la experimentación, la relación con el entorno, entonces creo que eso hay que hacerlo en la lengua que dominas, ¿verdad? Pero creo que tendría que haber otras maneras, por ejemplo, con más recursos humanos, pues a lo mejor tener una hora diaria de inglés todos los niños igual que tienen una hora diaria de matemáticas. Si la administración nos permitiera traer “assistans” aunque no seamos bilingües, un centro bilingüe, pero hasta ahora no nos lo autoriza y eso que hemos contactado con universidades inglesas que estarían dispuestos a mandarnos. (C2DI Directora)

Aquí estamos rodeados de colegios concertados y entonces, pues se vio como una salida, entonces nosotros intentamos digerir el bilingüismo para intentar hacerlo de la mejor forma posible, ¿no? Hombre, que los niños aprendan inglés es estupendo la verdad, porque es algo que les va a facilitar muchas cosas y además pues tienen capacidad para ello, pero claro, eso lo tienes que conjugar con unas... unas familias o un grupo difícil, o sea que hay algunos niños que primero tienen que aprender muy bien su español. (C4DI Directora)

El tema del bilingüismo pues es uno de los motivos [...] por los que elegimos este colegio. De hecho, yo fui a un colegio bilingüe de niño, pero tenía unos recursos alucinantes y era realmente una... como se dice, o sea era bilingüismo real. [...] Lo que está vendiendo la Comunidad (de Madrid) pues a mí me decepcionó mucho porque yo lo he vivido y no tiene nada que ver, es una pura medallita; entonces me alegro que... de hecho yo he escogido este que no es bilingüe pues si está mal hecho pues tampoco me interesa. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

Y entonces ahí ha entrado ese tema del bilingüismo, le llaman bilingüismo que no es bilingüismo, vamos que es inglés a tutiplén y eso ha sido difícil, eso no sé si en algún momento, pues analizaremos y... (C4DI Directora)

No me refería bilingüismo, porque el bilingüismo mal hecho para que, si no a más horas específicas de inglés. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

En estos centros las vacantes que han ido quedando por jubilaciones o por desplazamientos no han salido como plazas de primaria sino como plazas de inglés, con lo cual la gente que se incorpora son profesores de inglés con muy poca experiencia que comienzan equivocados diciendo que son maestros de inglés y en realidad son maestros de primaria.

Con todo lo que nos está perjudicando el tema del bilingüismo, tal y como están el trabajo del inglés y el hecho de que las plantillas se vayan llenando artificialmente de gente de inglés sin mucho sentido. Aquí las vacantes que han ido quedando por jubilaciones o por desplazamientos no han salido como plazas de primaria sino como plazas de inglés, con lo cual la gente que ha venido es gente de inglés que a veces es muy interesante, pero otras veces son personas con muy poca experiencia, con muy poco bagaje y que vienen cuando comienzan equivocados diciendo que son profes de inglés. No, tú eres profe de primaria, no eres una teacher de una academia, “es que me toca ser tutora” “pues claro”. (C2P2 Profesor)

El profesorado del centro suele ser muy estable, pero el de inglés no, o sea el de inglés no es tan estable, entonces no hay...vamos el de inglés de bilingüismo, entonces está siendo difícil el hacer esa metodología conjunta. (C4DI Directora)

Además, desde la administración se fomenta este tipo de formación de reciclaje para los maestros que ellos consideran que no es lo más adecuado y necesario en las escuelas ni para su propia proyección profesional.

Te ofrecen cursos y dices “madre mía, si es que no aprendo nada o no me valen de nada”. (C4P1 Profesora)

Ahora la tenemos limitada, porque ahora la formación que te da puntos para sexenios, o sea la que se fomenta es inglés, las nuevas tecnologías, y ya de eso no queremos saber más, es que los problemas que tenemos en el aula... ¿la inteligencia emocional dónde está? El desarrollo como persona, las habilidades sociales, resolución de conflictos, eso. (C3DI Directora)

Sin embargo, algunos docentes piensan que el bilingüismo puede abrirles puertas a sus alumnos en un futuro.

Somos un colegio bilingüe. Y eso también ha abierto otras puertas y otros caminos hacia otra forma de un posible preparar al alumnado para un futuro, porque el que sea colegio bilingüe desde abajo te abre muchas puertas también. (C1JE Jefa de estudios)

Además, hay una queja casi generalizada por parte de los profesores de que tuvieron una formación académica en la universidad que casi no recoge las necesidades de hoy día y que en muchos casos sigue ocurriendo todavía con los estudiantes universitarios que se están formando actualmente.

Y yo también creo que la universidad está muy alejada del día a día. Está muy, muy alejada. (C1P1 Profesora)

No hay un contacto escuela-facultad a nivel de transmisión de la realidad de los colegios, a la formación de los maestros que vienen y de eso adolece todavía hoy en día la formación. Sales de la Escuela de Magisterio entonces, la Facultad hoy, con la sensación de una mano delante y otra mano detrás delante de veinticinco niños y “¿yo que hago? Socorro” llamas a la puerta de al lado ¿esto cómo se come? y así empezábamos entonces y lo triste es que hay alumnos de prácticas que todavía nos transmiten que comienzan hoy en día con esa sensación. Por eso yo trato siempre de acoger a gente de prácticas y de intentar meterlos al máximo posible en la dinámica del funcionamiento de las aulas para que tengan un bagaje, para que el día que se tenga que enfrentar a un trabajo suyo de un aula, no se sientan tan desnudos y tan indefensos. (C2P2 Profesor)

Necesitamos que esto fluya de otra manera, porque el otro día...Y yo tenía una chica de prácticas y bueno pues venía la pobre un poco resignada ¿no? porque no...no entendía que es lo que le pedían en la universidad, nosotros tampoco sabíamos qué es lo que ella tenía que ofrecer a la universidad, simplemente pues intentamos que disfrutara del tiempo que estaba aquí, que comprendiera cómo funcionaba la escuela, que trabajara y que se soltara un poco para ver si ese es el camino que ella quería, pero poco más. (C1P1 Profesora)

Desde los claustros de los CEIP de calidad consideran como un gran obstáculo el que la formación esté limitada y no se adapte a las necesidades e inquietudes de los profesores, sobre todo teniendo en cuenta que muchos de ellos llevan muchos años en la docencia.

La crisis, los recortes, mejor dicho, más que la crisis, los recortes, han afectado también, han perjudicado mucho, han afectado mucho la formación de los maestros, no sólo el incremento de la ratio.... (C2P2 Profesor)

Yo empiezo a pensar que no está mal siempre y cuando la red de formación no sea la que han dejado ahora, sino la que teníamos antes. (C2P2 Profesor)

Según ellos, ahora solo hay formación que te da puntos para sexenios, es decir, lo que se fomenta por parte de la Administración es el inglés y las nuevas tecnologías. Ellos, sin embargo, piensan que esta formación no resuelve los problemas que tienen en el aula. Echan en falta cursos sobre inteligencia emocional, el desarrollo como personas, las habilidades sociales, la resolución de conflictos y les gustaría tener más opciones a la hora de montar la formación por su cuenta a los centros.

Cómo tú enganchas a la gente, ese arpón, tienes que llevarla a un sitio en el que luego éste más o menos a gusto y que mantenga la motivación, pero claro, el sistema de ahora, han dejado los poquitos centros de profesores, todo centrado prácticamente en idioma y Tecnologías y tics. Los que ya tenemos muchos años, yo sí me

reconocen ahora el último sexenio, si no es algo que me atraiga mucho, yo ya no necesito créditos, ni puntos, ni... dinero sí, pero voy a ser muy exquisito y muy selectivo antes de irme a las Acacias, pues voy a mirar muy mucho. Si diesen más opción a los centros de montar su formación en algunos momentos. (C2P2 Profesor)

(La formación) Ahora la tenemos limitada, porque la formación que te da puntos para sexenios, o sea, a que se fomenta es el inglés, las nuevas tecnologías, y ya de eso no queremos saber más. Queremos sobre los problemas que tenemos en el aula ¿la inteligencia emocional dónde está?, el desarrollo como persona, las habilidades sociales, resolución de conflictos. (C3DI Directora)

La formación es fundamental porque cada día vamos percibiendo como importantes, problemas que antes o no aparecían tanto o no les damos tanta importancia. Las emociones ahora que es una de las cosas que hay, las relaciones sociales. (C2P2 Profesor)

Creo que sí, que la política educativa se ha equivocado mucho, porque hace unos años por ejemplo, cuando se pasó... se quitaron los CAP, se quitan los cursos de formación, y se les dan a los sindicatos, a mí me han dado una bazofia de cursos, pero como te lo digo, a uno que no tenía ni idea a darnos un curso de pizarra digital, que venía el hombre muy mono, que era muy majo, le decía yo ¡uy que bien, que guapo vienes hoy!, pero no, vamos, con todos los respetos hacia ese hombre que no tenía ni idea, vamos sí, tenía idea, pero no de formarte educativamente. Entonces claro, si tú le das la función educativa a unos políticos o a un sindicato, pero no a la parte educativa, a la parte donde haya profesores, pues no te va a llegar. Si la persona que te lo viene a transmitir no tiene ilusión, tampoco te va a llegar [...] Creo que tenían que dejar un poquito meter a gente implicada y que te ofrezcan cosas interesantes. (C4P1 Profesora)

Los profesores y equipos directivos destacan que lo que menos les gusta es la presión a veces de la administración, de aspectos curriculares, de documentación, de rellenar documentos que no se corresponden para nada con la valoración de lo que deberían hacer.

¿Lo que menos (me gusta)? Lo que menos la presión a veces de la administración, de aspectos curriculares, de documentación, de rellenar documentos que no se corresponden para nada con la valoración que tú deberías hacer de lo que ocurre. (C2P2 Profesor)

¿Cuántas horas tengo que dar de lectoescritura oficialmente o de lógica matemática? o no, es que ahora resulta que tengo que llegar a unas competencias básicas que llevamos trabajando todo el año, toda la vida y ahora nos dicen que son éstas. ¿De dónde te lo has sacado? ¿en qué... a qué colegio ha sido tú a mirar a los niños a la cara a decir qué es lo que necesitan? Es que no tiene ningún sentido [...] Yo hay muchas veces que me quedo mirando el currículo y digo “vale, muy bien, los niños van a trabajar la prehistoria, pero no

saben dónde tiene la nariz”. No, que me da igual, yo hago así con el currículo y digo “mira toma llévate”. (C1P1 Profesora)

Hay cosas inevitables de cara la administración, que tenemos que hacer y eso no me gusta. O sea, lo que no me gusta es pasarme tantas horas, a veces, para cubrir plazos innecesarios [...] pero si dijeras que es para una finalidad de que voy a mejorar esto que estoy viviendo aquí dentro del cole. Pero resulta que es mucho, es mucho para que de cara al exterior demos todo el rato o que nos están pidiendo, que no es a favor de que esto mejore”. (C3DI Directora)

Los directores piensan que se hacen muchas cosas de cara a la galería y que les pide la Administración pero que no repercute en la mejora de los centros.

Pero si dijeras que es para una finalidad de que voy a mejorar esto que estoy viviendo aquí dentro del cole, pues ala. Pero resulta que es mucho, es mucho para que de cara al exterior demos todo el rato lo que nos están pidiendo, que no es en favor de que esto mejore. (C3DI Directora)

Esta lucha de los directores de cara a la administración les supone mucho desgaste y frustración cuando ven que no pueden hacer nada ante determinadas circunstancias.

Hombre a mí frustrante a veces son muchas cosas, ¿no? porque tú tienes condiciones externas contra las que no puedes luchar, pues sea la Administración, que es muy duro, el trabajo...o sea la Administración, pues a veces te sirve de oposición y es horroroso [...] la lucha contra la Administración es una frustración eterna, el solicitar recursos, eso es, no sé, es lo que tienes ahí enfrente de lejos, pero que te está influyendo en tu trayectoria a diario. (C4DI Directora)

Yo lo que veo es que vamos siempre corriendo, a todas partes, yo desearía que la prisa no estuviera instalada en nuestra escuela porque la prisa no es buena para educar, yo creo que eso nos agota un poco a veces psicológicamente. No sé cómo podríamos trabajar ese aspecto para mejorarlo, es un...algo que siempre me ha preocupado, esa sensación de ir corriendo a todas partes y lo veo en los maestros. Llega el final del trimestre y estamos todos agotados. (C2DI Directora)

Cada día estos centros tienen más profesores interinos en sus aulas lo que dificulta la labor como equipo y genera incertidumbre y malestar en las familias.

La gente también ha cambiado porque somos muchos interinos. (C1P1 Profesora)

A veces puedes tener, se puede dar alguna insatisfacción. En nuestro caso concreto tuvimos ahí un pequeño problema porque tuvimos un profesor que nos gustó mucho el primer año, pero por una cuestión de la política educativa se tuvo que marchar y generó una pequeña frustración, después hemos recabado en otra persona con la que estamos contentos, pero muchas veces depende un poco de esos dos factores. (C4GP Grupo de padres y madres)



El tener cada vez menos profesorado y no cubrirse las bajas por enfermedad los centros de calidad comentan que empiezan a tener muchos problemas a la hora de realizar todas las actividades, talleres, comisiones, etc., que tienen previstas cada curso. Esto también lo notan las familias que ven como faltan recursos en los centros.

Somos cada vez menos, tal vez seamos dos y medio o tres profesores menos que hace seis años me parece ¿vale? y queremos hacer las mismas cosas. Empezamos a tener muchos problemas. (C3DI Directora)

¿Cuál es el problema? El problema es que la administración, atendiendo a nuestra forma de trabajar, nos deriva cada vez más niños de integración y como pasa en todos los centros desgraciadamente con los recortes que estamos sufriendo, al mismo tiempo saca niños del programa, recorta al personal y por eso cada vez tenemos más dificultades para seguir trabajando así. (C3P2 Profesora)

Hombre yo echo en falta que no haya más recursos, no estoy pensando solo en este colegio sino en general, lo que me llega es que bueno, pues, hay por ejemplo es... bueno, incluso aquí, hay ahora el profesor de religión me parece que está compartido entre varios centros y creo que lo mismo ocurre, no sé si en este centro, en otras no he oído con el logopeda, con este tipo de figuras que son... parecen secundarios y no importa que sean compartidas, ¿no? y eso es una lástima porque dan un servicio importantísimo. (C2GP2 Grupo de padres y madres)

Empezamos a tener muchos problemas, los talleres de infantil que antes se hacían todo el año, ahora se hacen a partir de enero. Pero es que desde enero han faltado muchos profesores con la gripe y no se han podido hacer. (C3DI Directora)

Se echa en falta que no haya más recursos para cubrir las necesidades de los centros en todos los ámbitos y la gran dificultad que supone tener que compartir profesionales entre varias escuelas y la escasez en la dotación de material escolar.

Yo echo en falta que no haya más recursos, no estoy pensando solo este colegio sino en general [...] aquí hay ahora el profesor de religión me parece que está compartido entre varios centros y creo que lo mismo ocurre [...] con el logopeda, con este tipo de figuras que son... aparecen como secundarias y no importa que sean compartidos; y eso es una lástima porque dan un servicio importantísimo. (C2GP2 Grupo de padres y madres)

No tenemos personal especial para la biblioteca, había centros que tenían antes un monitor de biblioteca, nosotros no lo tenemos, pero nos repartimos para abrir la biblioteca los... bueno yo, por ejemplo, me toca hoy en el recreo, que tendré que ir para allá. La abrimos en las horas de recreo y en las horas de recreo de comedor. (C4DI Directora)



Sí, ya que no nos lo hacen, porque sí es que eso depende del Ayuntamiento como verás, todas esas columnas que están allí pues eso todo debería de venir por parte de las administraciones, que nos tuvieran todo en condiciones, y como no lo hacen, como no lo hacen, pues lo hacemos los padres y las madres. (C4GP2 Grupo de padres y madres)

Las trabas externas son muy grandes y el horario, hay muchas cosas que no las puedes poner. Luego hay.... porque no te da cabida en el programa, ni nada. (C3DI Directora)

En cuanto a materiales, de verdad que el cole sí que funciona muy bien, no nos podemos quejar, pero porque nos autogestionamos, no porque la administración nos ayude. Porque, por ejemplo, cuando nos han hecho falta mesas y sillas o se han formado clases, no nos han dado nada, o sea que no por parte de la Administración. (C4P1 Profesora)

Tenemos dificultades, vamos a ver, dificultades porque no tenemos un respiro, Rocío, es que hay que prever las fotocopias, hay que prever los materiales. Hay que tener todo hecho en ese momento, hay que tener las adaptaciones curriculares para los niños que las necesitan, eh, hay que organizar. (C2DI Directora)

En algún caso piensan que lo ideal sería que los centros pudieran seleccionar su personal directamente.

Pues poderme quedar con esas personas tan maravillosas que me vienen todos los años, que son interinos o que son provisionales y que se tienen que ir. Sería ideal el poder... eso es una utopía claro, pero el poder decir, pues hay una serie de personas que te funcionan y te puedes quedar con ellas y en eso los funcionarios somos unos mandados, es quien te manden o quien te venga. Entonces hay cantidad de gente que ha pasado por aquí, que es majísima, que tú habrías dicho “me quedo con ella” y no puedes porque el sistema funciona de otra manera. Entonces poder formar tu propio equipo o tu selección de gente que tú sabes que va a funcionar, que va hacer no sé qué, que mueve no sé cuántos, ese sería, yo, para mí el ideal. (C1JE Jefa de estudios).

Los equipos piensan que pierden gran cantidad de tiempo en cuestiones administrativas que consideran inevitables e innecesarias.

Es pasarse tantas horas, a veces, para cubrir plazos innecesarios [...] si dijeras que es para una finalidad de que voy a mejorar esto que estoy viviendo aquí dentro del cole. Pero resulta que es mucho, es mucho para que de cara al exterior lo que nos están pidiendo, que no a favor de que esto mejore. (C3DI Directora)

Un tema que no ayuda nada a los centros es el gran desencuentro en cuanto a educación de las distintas formaciones políticas y gobiernos, que lleva que haya habido en poco tiempo distintas leyes sobre educación lo que genera que en los centros haya confusión con respecto a las leyes y desencanto con respecto a ellas.

Nadie se pone de acuerdo en cuál es el objetivo prioritario de la educación y eso también me saca de quicio, ¿no? Es un poco como que, sí, sí, todos los políticos hablan de que la educación es la base de la sociedad, pero nadie se pone de acuerdo, ni en cómo tiene que ser, ni qué importancia hay que darle, ni cuántos recursos materiales más bien...más que materiales personales, ¿no? Son los que le faltan. (C1P1 Profesora)

No sé quién habrá hecho esas leyes, no tienen ni idea. (C1P1 Profesora)

Sí, yo creo que el concepto el de excelencia que plantea la LOMCE habría que revisarlo un poquito, que es una duda excelente, vamos, que no.... desde luego no es uno que sepa más matemáticas y más lengua. (C2GP1 Grupo de padres y madres)

Pues eso que es política. Partimos de ahí que es que el vínculo político y educación, o sea, sí que nos tienen que enseñar a ser políticos y opinar y a ser... ¿vale? Pero eso es una cosa y otra cosa es que depende de qué partido político haya, la educación, ¿no? el que esté en manos de una persona...bueno de persona no, es de muchas personas, pero que esté de una ideología política el cómo es un sistema de calidad educativo, eso lo que es mandar a la mierda la educación, entonces sí, ahora mismo estamos muy a la mierda. (C3DI Directora)

Pues hay cosas que han estado bien y que han ido cambiando y que son innovadoras y que han cambiado un poco con lo que había antes y que están bien, pero yo lo que veo es que no hay estabilidad, no se mantienen, un año es una cosa, otro año es otra; ahora hay ciudadanía, ahora no hay ciudadanía, ahora hay no sé qué, ahora no sé cuánto. Creo que deberíamos estar dirigidos, o sea, los que... los de arriba, quien te marca los cambios de leyes y de proyectos y de historias deberían ser maestros, y no lo son. (C1JE Jefa de estudios)

### ***a) Visión global***

Todos los centros dependen de las intenciones políticas, económicas, leyes y condiciones que impone la Administración titular de los centros. Se debe trabajar por conseguir que la comunidad educativa de los CEIP comparta una cultura de la colaboración, compartiendo dificultades y problemas, pero también logros y alegrías. Donde se creen escenarios de encuentro que permitan la construcción de conocimiento para todos, es decir, la creación en los centros de una cultura organizacional donde se intercambie “sabiduría” y conocimientos de todos y para todos.

Las experiencias, problemas y vivencias que los maestros plantean en las aulas traspasan las cuatro paredes de la misma y se aprovechan de los recursos de que dispone no solo el colegio sino su entorno. De esta forma se supera la limitación que supone la falta de recursos y materiales en la propia escuela a la vez que contextualiza el aprendizaje.

Es fundamental que los profesionales estén motivados y apoyados en la aplicación de lo que han aprendido. Además de la formación y educación del personal, las condiciones de trabajo son importantes en la prestación de los entornos de aprendizaje seguros, sanos y buenos para los niños. La investigación señala que la capacidad del personal para atender las necesidades de los niños se ve influida no sólo por su nivel de educación y su formación, sino también por factores externos, como su entorno de trabajo, ratios, poco apoyo de la Administración. Estos factores y condicionantes pueden tener un impacto en el trabajo, la satisfacción y la capacidad de los maestros para llevar a cabo sus tareas y sus posibilidades de interactuar positivamente con los niños a la hora de darles la suficiente atención y estímulo en su desarrollo.

La incorporación en el tramo de educación infantil de inglés y de las tic podría ser un logro o transformarse en una fuente de dificultades para el centro según cómo se haga esa incorporación. Actualmente no está muy claro que suponga un avance y tampoco hay muchas investigaciones que puedan corroborarlo.

### **9.3.2. El entorno social del niño**

Las subcategorías surgidas de la investigación son prácticamente comunes para todos los centros, aunque las seguiremos englobando en subcategorías de calidad y subcategorías de baja calidad.

Entre las subcategorías de calidad podemos mencionar [1] apertura de la escuela al barrio, [2] contexto histórico escuela, [3] entorno social niños, [4] mercadillo solidario, [5] recurso social y cultural para la comunidad, [6] atender circunstancias y necesidades de la comunidad, [7] vocación y compromiso, [8] colaboración con organizaciones del entorno, [9] educan para la sostenibilidad, [10] preparan para la ciudadanía global, [11] familias desprotegidas, [12] erradicar desigualdades sociales y [13] compromiso, opción por lo público.

Entre las subcategorías de baja calidad se analizaron las de [1] escuela cerrada en sí misma, [2] no apertura al entorno, [3] la sociedad demanda qué es adecuado que los niños aprendan y [4] planes de estudio adecuados para el futuro conseguir trabajo.

Los equipos educativos son conscientes de las presiones sociales y económicas en las familias y se manifiesta la necesidad de los miembros de los centros de responder a estas dificultades. La vida de los niños no es ajena a la presión económica, el estrés, las dificultades y complejidad de las necesidades cotidianas que tienen que afrontar las familias y las escuelas han asumido una mayor responsabilidad para asegurarse que están proporcionando una mejor respuesta a la comunidad.

A veces las condiciones externas de los alumnos son muy duras también y ahí puedes influir poco o nada, y entonces eso también

es un darte contra la pared, pues ver chavales que son impresionantes, que son majísimos y que tú influyes un poquito. Si tienes así un cierto positivismo dices ¡bueno pues yo estoy influyendo en que a este crío no le vaya a peor! A veces es así de pesimista el pensamiento optimista, o sea que a veces tienes que tener esa especie optimismo pesimista, que dices ¡bueno le podría ir peor y a lo mejor con mi trabajo, pues no va peor! Pero es muy duro, porque tú ves que habría críos que en otras condiciones pues es que irían para arriba, o sea sería como la espuma y ves que no, y eso es muy frustrante. (C4DI Directora)

Pues la mayoría ahora es pues esas familias que están mal, pues sobre todo, yo ya no sé si es por la crisis, si es por los diferentes conflictos que tienen las personas, pero hay muchísimas familias que están con problemas de divorcio, con problemas económicos muy serios y muy graves, que eso está ocasionando, pues niños que los padres trabajan de sol a sol, que no les ven casi nada o que están con los abuelos... yo creo que ese es el gran problema, el de la familias y a ver como tiras de ellas y a ver cómo ayudas a esos niños de esas familias. (C1JE Jefa de estudios)

A ver este centro tiene mucha vida, lo has visto ahí en los pasillos, tiene mucha vida de las familias, entonces es un cole que es como que no está del todo... no tiene las puertas cerradas al barrio, ¿no? Es un centro que pertenece al barrio, que quiere pertenecer al barrio, que acoge a la población del barrio que ha sido muy diversa, ahora mismo es una población fácil ¿cómo se dice que es una población fácil? Bueno pues es una población que ya tiene unas condiciones de vida de mayor calidad, aunque también tenemos problemas ¿vale? pero cuando se inició este colegio sí que vivían mal sí que era una barriada, sí que venía gente sin zapatos o hasta aquí de barro, sin abrigo, sin una chaqueta, sin una ropa interior. Entonces...Y siempre este cole ha dado respuesta a sus niños y a sus familias y ha invitado a las familias a pertenecer al cole. (C3DI Directora)

Y bueno, dentro de lo que es la autonomía de centros, pues estamos intentando también dirigirnos hacia eso. Intentar dar solución y ayuda pues a todas y cada una de las familias que están aquí cerca y que mandan a sus críos a nuestro cole. (C1DI Director)

Mira los jueves hay un proyecto de la fruta ecológica que se llama y vienen los papás compran la fruta, la traen el cole la pelan, la parten y la distribuyen por todas las aulas de infantil y primaria, ¿no? Es una cosita, un punto, para que veas hasta donde llega la implicación, que todos los papás que tienen turnos de trabajo o que no trabajan, se implican en preparar la fruta para que todos los niños al menos los jueves tengamos fruta, ¿no? Y esto, el dinero sale de la cooperativa, como aquí es una cooperativa común de todo el colegio. (C4P2 Profesora)

Hay familias más o menos acomodadas, tenemos una mezcla: familias acomodadas y con una economía saneada, bueno estamos un poco en crisis, pero más o menos una economía a la que pueden

acceder, pero también tenemos otra situación por el entorno que hay de familias que no tienen ese poder adquisitivo y por lo tanto que tienen bastantes carencias, tanto económicas, como lógicamente afectivas, emocionales. (C1JE Jefe de estudios)

Yo creo que son familias, como te he dicho antes, muchas de ellas, un tanto por ciento muy elevado, que están currando de sol a sol. Entonces se fían de la maestra, sabiendo que aquí la maestra es el papá y la mamá del niño. Y no les queda más remedio que delegar. Cuando les pides cualquier tipo de colaboración, si está en su mano, pues colaboran, pero les es muy difícil, porque están trabajando. Han venido aquí a trabajar, mucho, mucho, mucho. Y la gente de C., porque tenemos gente que nos deja el niño... baja del Mercedes y también nos deja al niño, o sea, que esto es... (C1DI Director)

Todos ellos son centros que trabajan intentando erradicar las desigualdades sociales ya que el contexto social marca mucho los centros. Si ahondas un poco puedes ver que hay familias bastante desprotegidas y a las que la escuela ayuda en todo lo que puede.

El contexto social marca mucho el centro y tampoco es un centro a ver, sí que cuando ahondas, pues ves que sí que hay familias bastante desprotegidas. (C4P2 Profesora)

Bueno es un entorno complicado, es un entorno diverso, es un entorno en el que con todo ese tema de burbujas inmobiliarias y demás, pues se empezó a llenar de familias inmigrantes, el centro del pueblo es una zona más económica para ellos y la gente que tenía un poquito más de dinero pues se fue a una zona de lo de los chales, quedando aquí la posibilidad de dar una educación de calidad o de establecer guetos. (C1DI Director)

Pero primero en casa tienen que tener las necesidades básicas cubiertas. La familia que hoy en día hay muchas que no tienen las necesidades mínimas cubiertas, lógicamente, la educación de los hijos no es la mejor [...] La educación también empieza porque el gobierno ayude a que las familias no estén pasando necesidades grandes. (C1P2 Profesora)

Tienes a los niños con los abuelos, con un vecino, con un tío, con no sé qué... Entonces esos niños, pues si el padre llega a las 9 de la noche no ve, le da dos besos y se va a la cama. Entonces ¿en manos de quién están esos niños? del abuelo que a lo mejor no pone normas, o del tío o del primo de “no se quien” jovencito que le cuida. Al final tenemos más carga nosotros porque tienes que ir paliando esa falta que tiene ese niño y, además, pues muchas veces, somos psicólogos de los padres o sea más...un ladrillo más a la mochila que tenemos ahí. (C1JE Jefa de estudios)

Estas situaciones llevan a que los profesores sientan estos problemas por los que pasan las familias y que les tocan emocionalmente más de lo que pensaban.

Pues tienen la carga que te estoy diciendo la de formar y la de trabajar y ayudar a esos niños con sus emociones, porque hay veces que tú sufres como profesor, es decir “pero ¿cómo ayudo a este

niño” y le ves llorando y le ves mal, porque sabes que está mal, entonces aquí intentas hacerlo bien, pero ahí te lo llevas a tu casa, ¿eh? “pobre niño a ver si consigo algo” y llamas a Cáritas y llamas a la Cruz Roja a ver si puedes conseguirlo es algo más. (C1JE Jefa de estudios)

Aquí las vivencias emocionales son duras a veces, porque hay familias, ahora con la crisis, pues que les oyes hablar y se han quedado sin nada, que y no tienen un paquete de galletas. (C4P2 Profesora)

Pues desde hace años el profesorado llevamos dos formándonos en ese sentido, nos damos cuenta que uno de los motivos que hacen que determinados niños fracasen son dos: uno su nivel intelectual, que llega a donde llega; pero hay otro que quizá tiene más peso todavía que ese, y es cómo está emocionalmente. Entonces llevamos dos años que nos hemos dado cuenta de que muchos... el motivo, o uno de los motivos más importantes es ese, y estamos intentando formarnos los profesores y tener estrategias para trabajar la emoción y el sentimiento de los niños en el aula. (C1JE Jefa de estudios)

Se trabaja en colaboración con las organizaciones del entorno para apoyar a los niños y sus familias. Estos centros salen a la calle a mirar y comprenden y se comprometen con cuestiones más amplias que afectan a las personas en otras áreas de su vida. Intentan educar para la sostenibilidad y preparan a sus estudiantes para la ciudadanía global, teniendo en cuenta que no se pueden separar de su contexto social.

Con la gente del barrio y que yo soy una más del barrio y que son chavales del barrio, y vamos todo como un pueblo...sí, de la comunidad. (C3DI Directora)

Hemos venido domingos y ahora, por ejemplo, navidades no damos abasto, estamos preparando el mercadillo desde casa. Se puso una circular y traemos todos los juguetes y ropa que están en buen estado, y el jueves en la chocolatada se hace un mercadillo y ese dinero que se recaude va a la despensa solidaria, hay familias que lo están pasando mal y ese dinero va para ellos. (C4GP2 Grupo de padres y madres)

Se ha hecho también recogida de alimentos, es que hasta desde la gente de la cocina, es un cole muy implicado. MC de la cocina está ahí como loca poniendo la despensa solidaria los viernes. (C4P2 Profesora)

Por el entorno tenemos pues de diferentes países y pues como la dinámica aquí es que todos son bienvenidos y desde abajo el lema es ese, pues todos se acaba sintiendo bien. (C1JE Jefa de estudios)

Por otro lado, hemos visto como los planes de estudios se pueden modificar atendiendo a lo que la sociedad demanda de cara al futuro a sus ciudadanos y por tanto dicta lo que consideran que es adecuado que los niños aprendan. Actualmente están en auge el inglés

y las TIC en detrimento de otras opciones consideradas artísticas y personales y de menor importancia para en un futuro conseguir un trabajo.

Bueno pues, la sociedad tiene que ayudar a que las familias tengan... pues un estatus mejor. No puedes tener una familia con 400 euros, es que yo creo que eso ya no es la educación, ¿eh? Entonces cuando.... si una familia tiene problemas económicos, eso se refleja, y se refleja en todo. (C1P2 Profesora)

Los colegios se convierten en un proyecto y un recurso social y cultural para toda la comunidad en la que está ubicado.

Es un cole que es como que [...] no tiene las puertas cerradas al barrio, ¿no? Es un centro que pertenece al barrio, que quiere pertenecer al barrio, que acoge a la población del barrio que ha sido muy diversa. (C3DI Directora)

Cuando hay jornadas culturales, que se implica todo el colegio, todo el cole se implica. Hay que quedarse, por ejemplo, hacemos una exposición y traen los padres cosas de su casa y los niños, vaya, la aportación de los padres y los profes también y dejamos allí un aula de primaria, en el pabellón de primaria, toda un aula vacía y se forran todas las paredes de papel continuo y ahí se monta la exposición. (C4P1 Profesora)

(En la fiesta de carnaval) Iremos nosotros que haremos el pasacalle.  
(C3DI Directora)

Los profesores de estos centros están allí en muchos casos por vocación y compromiso, están allí por opción por lo público.

Y yo creo que también trabajar en la escuela pública yo siempre he tenido claro, yo he querido siempre una escuela pública porque también va un poco con mi forma de pensar ¿vale? y el que tengamos todo tipo de población. (C3DI Directora)

### **a) Visión global**

Al considerar las complejidades sociales, económicas y emocionales de las familias en la actualidad, los centros deben asumir una mayor responsabilidad para asegurarse que están proporcionando un servicio de calidad dentro de la comunidad. Si los centros proporcionan un ambiente y un aprendizaje de calidad, estos entregaran experiencias positivas de desarrollo en la vida de los niños y sus familias.

Es importante contar con instituciones educativas dotadas de la resiliencia necesaria para afrontar y superar la adversidad y salir fortalecida, donde mantener la perspectiva y los propósitos nobles de formar a los nuevos ciudadanos y ciudadanas e intentar afrontar cada día de forma positiva, y donde se respete y escuchen todas las opiniones. La empatía, la tolerancia y la comprensión se convierte en el arma más eficaz en la gestión diaria de la vida del centro. Se justifica por ello la necesidad de establecer una

cultura de la colaboración, con profesores solidarios y cooperativos que compartan problemas y hallazgos. Docentes con un compromiso profesional fuerte y con una perspectiva más amplia con respecto a las familias, su entorno y los retos sociales que se plantean en el siglo XXI.

## 9.4. Resumen

De las preguntas que inicialmente definían nuestra investigación, y que se correspondían con los objetivos propuestos, el análisis de los datos ha hecho emerger los siguientes factores de calidad hallados en esta investigación para cada una de las dimensiones trabajadas que permiten reconocer a un centro de calidad. Los factores serían los siguientes:

### 9.4.1. Valores, normas y señas de identidad

Con respecto a este elemento nos han surgido seis factores de los centros de calidad que revisamos a continuación:

1. **Valores Compartidos:** Los miembros de la comunidad educativa tienen una visión, valores y objetivos compartidos, los cuales influyen en el sentido de comunidad del centro y en su capacidad de mejora continua. Los miembros de la comunidad comparten valores, como el acompañamiento, la atención a la diversidad, la coeducación, la relación y la convivencia, el respeto a la pluralidad, la solidaridad y la equidad.
2. **Filosofía educativa orientada al desarrollo integral:** Su filosofía integra no solo valores, contenidos, experiencias y aprendizajes positivos en las dimensiones intelectuales, sino también en las personales, sociales y éticas de los estudiantes, para enseñar a convivir. Además, su metodología compartida se basa en el trabajo por proyectos, sin libros.
3. **Refleja quiénes son y qué valoran respecto a la educación y el cuidado de los niños,** desarrollando una filosofía específica para su enfoque de enseñanza, esto no solo se documenta y es evidente en la práctica diaria.
4. **La postura filosófica es clara y bien entendida respalda el programa del centro,** el entorno de aprendizaje y las interacciones de los adultos con los niños. La propuesta educativa, enfoque pedagógico y programas específicos claros y consensuados que van más allá de los objetivos mínimos.
5. **Cultura del compromiso con la calidad de la educación integral infantil como señal de identidad:** El principal objetivo de la escuela es dar una educación de calidad e integral a los niños. El niño es el principal protagonista de su



educación y los educadores les acompañan y ayudan durante su proceso por la escuela, respetando la identidad propia del ciclo infantil y preparándolos para las etapas siguientes (educación primaria).

6. Sentido de pertenencia al centro y de participación en un proyecto compartido. Se caracterizan por su adhesión y acuerdo al proyecto. Potencian este sentido de pertenencia al proyecto impulsando la autonomía de sus miembros para mejorar y desarrollar procesos de transformación. Sus pilares básicos son la autogestión, la participación democrática y la dirección colegiada. Son centros acostumbrados a debatir y cuestionarse su proyecto educativo y su labor docente.

### **9.4.2. Participación**

Con respecto a la participación nos han surgido siete factores que revisamos a continuación:

1. La participación es real y efectiva de todos los miembros de la comunidad escolar. Son centros de puertas abiertas. Utilizan diferentes canales de comunicación formales e informales, y existen relaciones de diálogo en igualdad de condiciones entre los docentes y las familias.
2. La colaboración con las familias se considera una prioridad, se respetan sus opiniones y se valoran como importantes. Las familias sienten la cercanía con los profesores lo que posibilita la participación. Las relaciones entre las familias y la escuela son realmente fructíferas si las familias tienen el tiempo y la expectativa de poder participar con la escuela, si hay relativamente pocas diferencias entre las culturas de la casa y la escuela y cuando los entornos y las expectativas de la escuela y casa son similares.
3. Cultura colaborativa e inclusiva de mejora continua: Las propuestas de proyectos colectivos reciben una buena acogida por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Con la planificación compartida se sienten más involucrados en el aprendizaje de los niños y se unen esfuerzos para conseguir alcanzar objetivos comunes.
4. Interculturalidad, se respeta y valora el bagaje cultural que aportan las familias al aprendizaje de los niños. Existen altas expectativas sobre la función de las familias como transformadores del contexto y generadores de aprendizajes.
5. Se busca la crítica y la autocrítica para poder mejorar. Lo que ocurre en el centro influye en la medida en que los padres, las familias, los maestros y todos en la comunidad estén preparados para apoyar a los niños en su bienestar y desarrollo. Las reuniones regulares del equipo permiten compartir conocimientos y experiencias, aprendiendo unos de otros y de los padres. Los

centros que tienen las mejores relaciones con los padres han desarrollado un enfoque común para trabajar con ellos.

6. La consulta y la participación de los niños da significado a sus experiencias porque pueden ser escuchados y comprendidos. Se tiene en cuenta la visión de los propios niños, ya que tiene importancia al ser los principales interesados.
7. Existen asociaciones gestoras y AMPAs muy activas y participativas, cooperativas económicas y cuotas solidarias.

### **9.4.3. Recursos materiales y humanos**

Con respecto a los recursos materiales y humanos nos han surgido cinco factores que vemos seguidamente:

1. Consideran que el material en común es bueno para trabajar valores de compartir las cosas, de cuidar lo colectivo, no despilfarrar, de prever las necesidades. El respeto por los demás, se extiende también por lo material, o sea por donde vivo, por el espacio, por lo nuestro, por lo público.
2. Los equipos y materiales son seleccionados para satisfacer los intereses emergentes de los niños. Los recursos son de composición abierta y se pueden utilizar de diferentes maneras. Se utilizan materiales que promuevan mayores niveles de pensamiento y creatividad en los niños y se promueven nuevas formas de utilización de los mismos.
3. Hay disponibilidad de los materiales y es accesible para los niños. Los maestros preparan materiales y recursos y se aseguran que están disponibles por períodos prolongados de tiempo.
4. Se usa el material como un recurso para la creación de un entorno en el que a cada niño se le da oportunidades para el aprendizaje y desarrollo en relación con los objetivos propuestos. Se aprovechan todos aquellos recursos materiales y físicos que les proporciona su entorno más cercano.
5. Intentan mejorar el aprovechamiento de los recursos humanos desde dentro: hacen desdobles en las áreas instrumentales y eso mejora mucho en la atención a los niños. Se han definido las funciones y expectativas para optimizar el trabajo en equipo. Los profesores se agrupan uniendo esfuerzos y esto provoca oportunidades de consulta y discusión de lo realizado en el aula y de las metas propuestas.

### **9.4.4. Espacios y tiempos**

Con respecto a los espacios y tiempos nos han surgido seis factores que revisamos a continuación:

1. Se procuran tiempos y espacios para la planificación y realización de los distintos proyectos, programas, actividades y la formación de los docentes. La organización de tiempos y espacios es flexible para adaptarse a las necesidades de los niños.
2. Espacios que respaldan el aprendizaje: El espacio, tanto dentro como fuera, es atractivo y estimulante, invitando a la curiosidad y la exploración. Se usa todo el espacio disponible de la escuela como un recurso educativo más. Rebotan información y están llenos de vida. Los espacios compartidos están llenos de conocimiento que va variando según se avanza en los distintos proyectos. El espacio y los materiales que apoyan este aprendizaje se adaptan fácilmente a los intereses diversos, las necesidades y habilidades de los niños. Se preparan y utilizan para estimular y desafiar a los niños.
3. Adaptable de forma creativa a los cambios y se percibe desde un punto de vista físico, estético y emocional. Los maestros preparan espacios emocional e intelectualmente estimulantes donde los niños seleccionan entre una amplia gama de materiales apropiados para su edad. Los maestros perciben los distintos espacios de la escuela como una parte más de su estrategia para la enseñanza y siempre piensan en sus distintas utilidades. Crean ambientes y espacios donde los niños se puedan mover libremente y tengan los materiales accesibles. El espacio disponible es rico para el juego y el aprendizaje creando diferentes oportunidades.
4. El espacio se reconfigura según desarrollan los proyectos y el avance a lo largo del curso. Son espacios que varían y cambian según los distintos trabajos o proyectos que se estén realizando. Las actividades realizadas son el motor del cambio del espacio del aula. Las aulas no son compartimientos estancos, sino que se abren y se modifican para responder a las necesidades del proyecto educativo de la escuela.
5. Estos espacios invitan a los niños a participar en el aprendizaje activo a partir del cual construye su propio conocimiento a través de la interacción con los materiales, los otros niños y los adultos.
6. El tiempo es un valor importante, ya que está formado por los ritmos naturales de trabajo de los niños.

#### **9.4.5. Gestión y toma de decisiones**

Con respecto a la gestión y toma de decisiones en los centros nos han surgido los siete factores que comentamos a continuación:

1. Gestión democrática y participativa: Existe una dirección colegiada donde la implicación y trabajo es máxima por parte de todos. La distribución equitativa del poder es una característica de las relaciones establecidas. Existe un reparto

real de tareas y se intenta dar una continuidad a la gestión. La información la tienen, la gestionan y la deciden todas incluidas las familias, porque todo lo que se discute en el claustro se lleva a la junta permanente.

2. Liderazgo extenso y compartido: Existe una propuesta eficaz de actuación bajo el principio del trabajo en equipo y la colaboración y donde la gestión del centro surge de movilizar toda la energía que se produce en la escuela. El liderazgo extenso (distribuido), no es jerárquico, en el que todos los miembros de la comunidad educativa juegan de algún modo un papel de líderes, comparten las responsabilidades, toman las decisiones necesarias y asumen los riesgos consecuentes.
3. Se da la autogestión, implicando a toda la comunidad educativa. Hay una absoluta transparencia en todos los temas incluido el económico. Se aboga por que todos los niños a través de la cooperativa tengan las mismas oportunidades y nadie se queda fuera por problemas económicos. Se establece formalmente normas y límites, que todos aceptan por el bien de la comunidad educativa, luego hay libertad y flexibilización a la hora de llevar a cabo ese tipo de normas.
4. Funcionan con gran cantidad de comisiones donde reparten mucho las tareas. Lo hacen todo por consenso y no por votación mayoritaria, esto implica muchísimas horas de claustros, de reuniones, de debates y de gestión también de la convivencia. Preparan bien las reuniones, que sean operativas, que salgan con las ideas claras y con un plan para ejecutar. Las decisiones se toman por consenso y mediante acuerdos tomados entre todos a través del diálogo y respaldadas por el claustro. Existe responsabilidad compartidas en todas las decisiones que afectan al centro de todos los agentes que componen la comunidad educativa.
5. Este tipo de gestión favorece el desarrollo profesional de los profesores y los procesos de innovación. Sus prácticas promueven la mejora y el cambio constantes y favorecen el fortalecimiento de la propia organización.
6. Se enseña e invita a los niños a participar en las decisiones. Los niños viven la democracia participando en la discusión y resolución de los temas y en la toma de decisiones.
7. Son centros en permanente evaluación de toda su gestión y de la actividad diaria.

#### **9.4.6. Coordinación en el centro**

Con respecto a este elemento nos han surgido cinco factores que revisamos a continuación:

1. Se organiza entre todos. Se organizan las tareas del centro para intentar responder en la medida de lo posible a las necesidades de todos los alumnos,

pensando que todos los alumnos son de todos. Son equipos docentes dinámicos que incluyen a todas las personas que interactúan con los niños y todo el equipo planifica y establece el proceso para el curso. En el claustro cualquier problema, cualquier necesidad que surja se extiende al claustro y en el claustro se toman medidas para solventarlo.

2. Los equipos educativos tienen tiempo de planificación y coordinación regular programada a través de las comisiones. Las comisiones son mixtas muchas de ellas (profesorado-familias) se procura que haya de cada nivel educativo, de cada ciclo que haya un representante para que conozca las necesidades de cada edad.
3. Trabajan por nivel en una estrecha relación entre profesores dando una dimensión al ciclo. Si un profesor quiere introducir una práctica educativa nueva se decide en el claustro entre todos.
4. Se evalúan periódicamente su capacidad de funcionar como un equipo.
5. El acompañamiento siempre entre todos de la gente nueva, para que no se queden solos, para las aulas que tiene más dificultades. El ayudar en la transición a los maestros que vienen a acoplarse a un sistema que requiere muchas horas de dedicación, les hace crecer como equipo. Esto les proporciona la oportunidad de hacer muchas cosas en común y trabajar realmente en equipo.

#### **9.4.7. Clima del centro**

Los resultados con respecto al clima del centro nos sugieren siete factores que revisamos a continuación:

1. Existe un buen ambiente de trabajo, asumen una forma muy determinada de trabajar, gestionar y vivir el centro. Se muestran muy orgullosos del clima positivo de trabajo y en algunos casos se ha generado un nivel de conocimiento personal entre sus miembros. Se han creado variadas estructuras de conexión a través de las cuales se forman importantes lazos de amistad y relaciones de compañerismo.
2. Se sienten como una gran familia, donde todos se escuchan y aprenden. Sienten a los niños y el proyecto como suyo, y son capaces, de acoger a las personas y familias nuevas que llegan cada año.
3. Este mismo clima positivo se refleja igualmente en la relación entre los docentes y los niños.
4. Existe un ambiente de aprendizaje tranquilo y agradable para todos los integrantes de la comunidad educativa y se otorga una especial importancia al cuidado del ambiente emocional y físico del centro. Se fomenta un clima de respeto y solidaridad entre todos y con todo.

5. Se cuidan a nivel emocional y a nivel de trabajo, consideran que el centro es de todos ya que todos se reparten el trabajo. Todos se apoyan ante cualquier problema y entre todos deciden la solución.
6. Se considera importante la empatía y el tratar de entender los puntos de vista de todos a la hora de llegar a tomar una decisión ya que las familias tienen diferentes necesidades y expectativas.
7. Las familias sienten como este clima de trabajo motivado y alegre se transmite a los niños por parte de los profesores. Se siente la relación con las familias como buena y cercana.

#### **9.4.8. Resolución de conflictos / cumplimiento de las normas**

Con respecto a la resolución y conflictos y el cumplimiento de las normas nos han surgido cuatro factores que revisamos a continuación:

1. Utilizan normas, consensuadas, no impuestas desde fuera que salen del acuerdo.
2. Trabajan los conflictos concediendo autonomía a los niños y enseñándoles estrategias para resolver sus problemas de una forma asertiva y siempre a través del diálogo y la palabra por lo que aprenden a defenderse sin recurrir al adulto. Los maestros proporcionan a los niños estrategias para conocer y desenvolverse en distintas situaciones sociales, y les ayudan a aprender a resolver sus propios conflictos y a que reconozcan como se sienten en las distintas situaciones de conflicto.
3. La discusión y el diálogo se convierten en la base de la mediación y la resolución de los problemas. Se utiliza la palabra, la expresión y compartir lo que molesta o con lo que se está de acuerdo y que ese conflicto se solucione mediante la palabra.
4. Desde infantil tienen la asamblea de clase y de conflictos. Es el espacio de la planificación, de resolver problemas y conflictos. A esta asamblea de conflictos pueden ir todos mayores y pequeños y todos se sienten “obligados” con ella viviéndola como un paso más en el aprendizaje de todos. Se han formado además Juntas de alumnos para que los puedan tratar todo aquello de la vida diaria que acontece y que piensen que les incumbe y pueden discutir, gestionar y resolver. Hay una Comisión de Convivencia formada por padres, profesores y alumnos que ejercen de mediadores en los conflictos muy graves, pero sobre todo para gestionar la convivencia a nivel general del centro.

## Comunidad Educativa

### 9.4.9. Profesorado

En esta investigación, en los resultados sobre el profesorado y teniendo en cuenta que hemos diferenciado la experiencia docente, la motivación para la docencia, la implicación de los docentes, la formación adecuada y reciclaje formativo y la estabilidad de los docentes, nos han surgido los siguientes veinte factores que revisamos a continuación:

#### *Experiencia docente*

1. La experiencia capacidad de los docentes para observar, evaluar, tomar ventaja de la diversidad cultural, conocer a los niños y sus necesidades específicas y crear oportunidades de aprendizaje al alcance de los niños.
2. Las cualificaciones del personal, los atributos personales, la formación adecuada, reciclaje formativo y estabilidad de la plantilla, y las buenas relaciones hacen que un centro trabaje por y para los niños.
3. Los maestros usan la observación, reflexión y la interacción como herramientas clave. Los aspectos afectivos de la identidad profesional, incluyendo la autoestima, confianza en sí mismo, la satisfacción laboral y la pertenencia, son fundamentales para el equilibrio personal del maestro. Aunque también la capacidad para cuestionarse su propia práctica, la alegría y un escepticismo sano.
4. Les gusta su trabajo y reflexionan continuamente sobre él.
5. Escuchan a los niños y actúan teniendo en cuenta sus puntos de vista e intereses y ponen mucho amor y empeño en su relación con los niños. Concilian los objetivos educativos con los intereses de los propios niños y sus ganas innatas de aprender y con su parte más emotiva.
6. Capacidad para escuchar e improvisar. Son capaces de ser dúctiles, de aprovechar las circunstancias sobrevenidas.
7. Tienen una comprensión clara y compartida de lo que significa la educación para los niños. Están motivados y significativamente comprometidos en la mejora permanente y para ello han tenido que afianzarse en sus propios conocimientos y tomar conciencia de sus propias habilidades de pensamiento.
8. El cariño de los niños, el dinamismo de la etapa y el vínculo afectivo que se establece con los niños les resulta muy gratificante y es el motor que les hace seguir hacia delante como docentes.

#### *Motivación docencia*

9. La interacción entre maestros y niños crean oportunidades para que aprendan experimentando con las situaciones, fenómenos y objetos de aprendizaje. Crean un ambiente que promueva los niños hacia el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar. Los maestros se acercan y comprende a los niños dando sentido a sus intenciones en las situaciones y contextos que se les presentan.
10. Todos se responsabilizan de todos los niños. El tutor no es el único, aunque sea la figura de referencia y de apego para el grupo de niños, todos participan en la formación.

### ***Implicación de los docentes***

11. Se estimula la toma de decisiones y la responsabilidad de todos y cada uno de los miembros del equipo educativo. Sienten que siempre están acompañados. Los problemas son de todos. Rotan para que todo el mundo conozca la realidad del otro. Hay motivación y entusiasmo y todas las ideas son bienvenidas y estudiadas.
12. Son oyentes cuidadosos y comprensivos y respetan a los niños, negocian significados en lugar de imponer. Dan sentido al aprendizaje teniendo en cuenta de una forma holística todas las necesidades de los niños.
13. Se incluye e implica a los nuevos docentes en los proyectos ya iniciados y se les acompaña durante su adaptación. Acompañamiento de apoyos.

### ***Formación adecuada y reciclaje formativo***

14. Sólida formación continua y permanente en educación e infancia, reflexionan sobre su propia enseñanza para mejorar su práctica docente. Críticos con la formación universitaria actual y creen necesario un debate social y político sobre el tema. Reconocen la importancia del crecimiento personal y el desarrollo profesional.
15. Capacitación emocional del profesorado: Formación sobre la gestión de las emociones propias y de otros, de la relación de ayuda, de empatía, de trabajar lo emocional. Echan en falta cursos sobre inteligencia emocional, el desarrollo como personas, habilidades sociales y la resolución de conflictos.
16. Formación para desarrollar habilidades de interacción con los niños y la capacidad para crear entornos de aprendizaje donde los niños pueden aprender y crecer cumpliendo con las intenciones del currículo propuesto. Formarse en la atención integral que dan a los niños porque la realidad diaria es cambiante. Mantenerse al día sobre los discursos actuales en los que los niños son vistos como sujetos y no como objetos.

### ***Estabilidad de la plantilla y relaciones***



17. El trabajo en equipo es gratificante en una comunidad de docentes donde la cohesión, comunicación y confianza son señas de identidad, y donde todos se pueden expresar con confianza y dentro del respeto a la diferencia. Utilizan como estrategia el contarse las experiencias que desarrollan en clase, las experiencias y las prácticas que consideran exitosas.
18. La estabilidad de los docentes facilita el desarrollo del sentido de comunidad. El reconocimiento y la confianza que se va generando entre los miembros de la comunidad educativa a lo largo del tiempo, permite optimizar la calidad y cantidad de las interacciones entre el profesorado.
19. Su sistema de trabajo requiere un tiempo de familiarización, un tiempo de rodaje, hasta que se consigue funcionar dentro de un trabajo por proyectos.

#### **9.4.10. Equipo directivo y liderazgo**

Con respecto a este elemento nos han surgido siete factores que revisamos a continuación:

1. Se da una dirección colegiada, distribución de tareas y responsabilidades. Son capaces de establecer las metas hacia donde se dirigen. Este modelo de dirección y liderazgo supone poder sentir que todos tienen un papel importante que jugar en el logro de la misión de la escuela.
2. Fomentan una construcción de una cultura de equipo y de trabajo eficaz con metas comunes decididas por consenso.
3. El equipo directivo actúa como dinamizador y promotor del cambio organizativo. Actúan como dinamizadores de proyectos y actividades para el conjunto de todo el colegio, apoyando propuestas pedagógicas novedosas como medio para ofrecer productos que les distinguen de lo proporcionado por otros centros del entorno.
4. Los directores suscriben una filosofía particular de educación que influye en el ideario y los planes de estudio del centro. Esta filosofía es el resultado directo de los antecedentes, la educación o la formación de los directores. Gran importancia del liderazgo del equipo educativo en el clima y las relaciones que se establecen en el centro.
5. Hay un núcleo de maestros implicados en la mejora efectiva de la calidad en el centro que permite mantener un modelo de liderazgo en el que todos son protagonistas.
6. Liderazgo efectivo. Líderes con habilidades de comunicación, trabajo en equipo y resolución de conflictos, con confianza para explicar su filosofía y visión y estar abiertos a la diversidad de opiniones, pareceres y necesidades. Gran importancia del liderazgo del equipo educativo en el clima y las relaciones que se establecen en el centro.

7. Respetan y escuchan de todas las opiniones con empatía, tolerancia, paciencia y comprensión.

#### **9.4.11. Niños y niñas**

Con respecto a los niños y niñas nos han surgido ocho factores que revisamos a continuación:

***Los niños como constructores de su propio conocimiento*** se destacan

1. Niños aprendices, competentes y seguros de sí mismos. Los niños participan en su propio aprendizaje y se les dan oportunidad de desarrollar sus propios objetivos e intereses de aprendizaje. Están motivados y activamente involucrados en su propio aprendizaje. Se deja que los niños sean curiosos y quieran entender el mundo que les rodea, ya que se ve a los niños competentes para reconocer su capacidad de relacionarse con el mundo y para crear significado y comprensión de los fenómenos, situaciones y acciones en que están involucrados.
2. Se utiliza la curiosidad natural de los niños como un poderoso motivador. Su interés por su entorno, sus ideas y conceptos contribuyen al diseño de programas y actividades.
3. Las relaciones establecidas entre el docente y el niño promueven la igualdad y la equidad. A través de las relaciones los niños construyen su identidad personal y adquieren aptitudes, conocimientos y conductas adecuadas. Se propician interacciones entre los niños para proporcionar oportunidades para el desarrollo de la autoestima, la competencia social, y el crecimiento intelectual.
4. Existe apego seguro entre los niños y los maestros que tiene como resultados que: esto tenga una influencia consistente y perdurable en el desarrollo social y emocional de los niños, fomente la conducta exploratoria que apoye el aprendizaje, sienta las bases para el desarrollo de relaciones positivas y de apoyo con los demás y permita que el niño tenga un concepto de sí mismo más equilibrado.
5. Se tiene en cuenta las opiniones de los niños como la base de la práctica docente. Se proporciona a los niños más y mejores oportunidades para hacer oír su voz en todos los asuntos que les afectan y que tienen que ver con sus vidas siendo constructores de su propio conocimiento. Se da voz a los niños.
6. Se fomenta la motivación y convivencia que hay entre los niños y el respeto que se tienen unos a otros. El aprendizaje de los niños se produce a través del diálogo con los otros compañeros. Respeto y escucha: Se trabaja el respeto a la pluralidad y que se escuchen en la medida de lo posible. Se considera

importante es que los niños forman parte de su escuela y se les pide su opinión para crear este entorno y para tomar decisiones.

7. Para los profesores el objetivo principal es preparar a los niños para la vida, para ser independientes, para ser libres, para ser felices, para saber desenvolverse, para ser autónomos. Capaces de tomar decisiones significativas, de expresar sus sentimientos, presentar sus puntos de vista y tomar decisiones acerca de su vida y de su aprendizaje.

#### ***El lenguaje de los adultos – la visión de los niños***

8. Las interacciones entre los maestros y los niños proporcionan oportunidades para que los niños desarrollen una mayor comprensión de sí mismos y de los otros. Estas relaciones se caracterizan por su calidez, respeto personal, la individualidad y el apoyo positivo.
9. Se fomenta el trabajar en equipo, que los niños sean conscientes de que tienen que ayudar al amigo que tienen al lado, aprendan a ayudar a los demás.

#### **9.4.12. Familias**

Con respecto al elemento de las familias nos han surgido seis factores que revisamos a continuación:

1. La familia como socios en la tarea educativa: Se trabaja con las familias siendo conscientes de los problemas a los que se enfrentan, e intentando satisfacer las cada vez más complejas necesidades que se les plantean.
2. Compromiso significativo de las familias A las familias se les hace conscientes de su importancia para el centro y se le invita a participar activamente siempre que les sea posible en todos los aspectos del programa, planificación, implementación y evaluación. A compartir sus ideas, intereses y preocupaciones para apoyar el desarrollo de sus hijos y para mejorar la escuela.
3. Se da valor a las familias mediante la construcción de redes de pares, el liderazgo de los padres, el acceso a los recursos. En el centro reconocen la importancia de la familia del niño y desarrollan estrategias para trabajar eficazmente con ellas.
4. El equipo de la escuela se comunica de manera abierta y efectiva con las familias mediante múltiples y diversos medios (diálogo, reuniones, mensajes, carteles). Se facilitan reuniones con los profesores y el equipo directivo. Para los maestros la relación con padres es uno de sus elementos de trabajo y de los que da sentido a la escuela. Se busca encontrar espacios de diálogo, aunque haya distintos puntos de vista.
5. Las familias se han comprometido a participar activamente en la vida del centro y se sienten valorados, apoyados, informados y reconocidos como socios

conjuntos. El proceso de asociación apoya el promover el fortalecimiento de las familias y las ayuda en la identificación de las fortalezas, las metas, los servicios necesarios y los recursos del centro.

6. Los padres creen en el profesional que educa a sus hijos, confían en él y le dan su apoyo y su complicidad incluso, trabajando mano a mano. Destacan la empatía que demuestran los profesores hacia los niños. desde la base del respeto, siempre con las necesidades que tiene cada uno donde no se presiona para adaptarse antes, ni para que cojan un ritmo distinto al que puedan llevar. Los padres piensan que la cercanía con el profesorado hace que sean posibles muchas cosas.

#### **9.4.13. Estrategia metodológica**

Con respecto a la estrategia metodológica han surgido veintidos factores que revisamos a continuación:

1. La metodología se establece desde dentro del centro, es explícita. La metodología utilizada tiene un enfoque socioconstructivista. El posicionamiento de la escuela ocupa estrategias constructivistas de enseñanza: una fusión socioconstructivista donde se le da mayor importancia a las interacciones entre iguales y profesores e interacciones con los elementos espacio y medios.
2. Metodología en la que el niño es el principal protagonista. Se tiene en cuenta las necesidades e intereses de los niños y se adaptan a los cambios y a situaciones inesperadas en una forma relajada. El niño es quien construye su proceso o su aprendizaje y el maestro es el que le facilita los caminos, le abre puertas y monta una metodología estimulante, participativa, activa, globalizadora, interdisciplinar donde se pueda llevar a cabo. Se parte siempre de los conocimientos previos que tienen los niños, los intereses y también de aquello que quieren conseguir, incluso se planifica con ellos qué recursos y qué fuentes se van a utilizar. Los proyectos usados como procesos del aprendizaje surgen en muchos casos de la motivación de los niños. Organizado en torno a un plan semanal y los niños saben qué objetivos y tareas han de llevar a cabo durante ese periodo. Esto permite a los niños organizarse, responsabilizarse de su tarea y adecuar el ritmo a su interés y necesidad.
3. El equipo educativo dedica tiempo a la planificación y desarrollo de las oportunidades de interacción, experiencias y participación de los niños. Los profesores realizan planes de trabajo y proyectos y utilizan un enfoque constructivista y una metodología no directiva en la dinámica de la práctica de clase.

4. Se utiliza una metodología muy abierta, muy libre, pero eso no quiere decir que cada uno hace lo que quiere. Existe un currículum con unos objetivos que se van realizar. Van más allá de los estándares mínimos: Tiene sus objetivos oficiales cumplidos. Pero en vez de empezar a trabajar desde los objetivos se procura ver dónde está el niño y cuáles son sus necesidades y desde ahí se empieza a crecer.
5. Los maestros proporcionan interacción uno a uno con todos los niños y la comunicación se realiza a lo largo del día con la escucha mutua, utilizando el razonamiento y las habilidades de resolución de problemas. Se propician situaciones de aprendizaje a través del juego y de las interacciones entre el niño y el adulto y entre el niño y sus iguales.
6. Las experiencias de aprendizaje se integran a través de áreas de contenido y se desarrollan con una amplia variedad de actividades y materiales multiculturales y no sexistas que se adaptan a las necesidades especiales e individuales de cada niño. Son experiencias planificadas intencionalmente para ayudar a los niños de forma progresiva a dominar habilidades y conocimientos cada vez más complejos.
7. El currículum no es sólo de los objetivos del programa y las actividades previstas, sino también de la programación diaria, la disponibilidad y uso de los materiales, las transiciones entre las actividades y la forma en que se producen las tareas rutinarias. Se crea un currículum integrado centrado en el planteamiento y resolución de problemas y proyectos de intereses cercanos a los niños, utilizando las distintas disciplinas como un apoyo para la resolución de los distintos proyectos planteados.
8. Los niños mediante los planes de trabajo pueden iniciar sus experiencias de aprendizaje, es decir, se utilizan como estrategia para la construcción del conocimiento. Adquieren un alto grado de compromiso con su trabajo y con el de los demás, siendo estos planes individualizados teniendo en cuenta las capacidades y necesidades de cada niño.
9. No hay un libro de texto como única herramienta de trabajo, sino que los chicos construyen el aprendizaje utilizando todos los medios posibles.
10. Las tareas de rutina se utilizan como oportunidades de interacción lúdica para lograr el aprendizaje de los niños. Las rutinas se adaptan a las necesidades y ritmos de los niños tanto como sea posible y los maestros se muestran lo suficientemente flexibles como para cambiar las actividades programadas o rutinarias.
11. El trabajo en el aula se organiza en base a proyectos de contenido y por centros de interés según las necesidades de los niños y se trabaja de forma simultánea toda la integralidad del niño. Estos proyectos giran en torno a temas específicos

- relacionados con el mundo real e imaginario y con las motivaciones de niños y profesores.
12. Se realizan agrupamientos flexibles y heterogéneos y variables. Hay materias que se dan mezclando edades desde tres años hasta sexto. Se mezclan experiencias y conocimientos distintos, para enriquecer las producciones de los niños. Los profesores trabajan con grupos reducidos dentro del aula agrupando a los niños con diferentes criterios según la actividad que se desarrolle. Las agrupaciones no se hacen por capacidades sino por los contenidos que se van a trabajar. Se permite a los niños organizarse por parejas y grupos para encargarse y responsabilizarse del material asumiendo responsabilidades dentro del aula para beneficio de todos en el grupo.
  13. Se promueve el aprendizaje cooperativo y la interacción entre pares y se da importancia al potencial de los talleres interciclo para el aprendizaje, estableciendo múltiples canales de interacción.
  14. Se fomenta la ayuda y el apoyo mutuos, no solo con su grupo sino con otros grupos y edades. Hay relación internivel e inter-etapa dentro del colegio.
  15. Se generan múltiples situaciones de construcción de conocimientos compartidos y la cooperación facilita a todos mejores aprendizajes.
  16. Desde la organización del tiempo a la organización del aula, de los espacios en infantil, se hace pensando en fomentar y mejorar la autonomía de los niños y su capacidad para desenvolverse en el ámbito ordinario del centro de poder desenvolverse sin la presencia necesaria e imprescindible de un adulto.
  17. Se utilizan distintos rincones de juego y actividad que son una forma de organización del juego guiado, y que responden al objetivo educativo de partir de la necesidad de acción del niño y de adecuar el espacio y tiempo respetando sus características. Se realizan actividades que mantienen el interés de los niños, les ayudan a tomar decisiones, resolver problemas y desarrollar la independencia.
  18. Se adaptan materiales para el uso de todos los niños.
  19. Recogen como punto especial el trabajar las emociones. Se da mucha importancia no solo a lo académico sino también al desarrollo y cuidado del cuerpo, se le da una gran importancia a la actividad física como elemento fundamental para la salud.
  20. Los claustros creen que el aprendizaje fundamental (el 99%) se da en la escuela, por lo tanto, no son partidarios de los deberes extraescolares. Piensan que los deberes como tales no sólo no son necesarios, sino que son perjudiciales. Opinan que no ayudan al niño a estar mejor formado y que son discriminatorios, puesto que no todas las familias están igualmente preparadas para apoyar al niño.

21. Este sistema de trabajo obliga a la reflexión continua sobre la práctica.
22. Integran a los padres en el programa y les dan también recomendaciones.

#### **9.4.14. Estrategia pedagógica**

Con respecto a la estrategia pedagógica nos han surgido veintinueve factores que revisamos a continuación:

1. Currículum integrales: El objetivo principal del plan de estudios es hacer hincapié en la importancia del desarrollo integral del niño en todas sus vertientes: social, emocional, físico, expresivo, creativo, estético, científico, matemático y del lenguaje.
2. Se realizan proyectos generales y comunes para todo el colegio, planificados por todos los profesores. Los maestros desarrollan una estrategia curricular colectiva, lo que implica la adhesión a estrategias, que integren en el currículo múltiples experiencias, tiempos para la exploración práctica de lo aprendido, para las preguntas e intereses de los niños y para desarrollar los conocimientos. El plan de estudios es una responsabilidad del equipo y se actualiza continuamente el currículo como resultado de la revisión de la evaluación.
3. Tienen procedimientos propios que abordan el enfoque pedagógico: Son importantes las rutinas y la disposición de espacio, entre otros aspectos de la vida del centro, el "enquadre pedagógico" que incluye la planificación, la evaluación, los recursos, etc..
4. Desarrollan un plan de estudios donde el juego es un factor muy importante, ya que esa es la manera en que los niños aprenden. El juego se convierte en la base del currículum y las prácticas se centran en la relación niño – maestro.
5. La propuesta está diseñada para ayudar a los niños a adquirir la competencia social y las habilidades necesarias para tener éxito como estudiantes.
6. Se promueve un currículo basado en la investigación y se aseguran de que haya una gran cantidad de actividades estimulantes a la vez que proporcionan un entorno creativo, dándose a los niños oportunidades para investigar una idea en una variedad de entornos.
7. Curiosidad como motivador: El docente anima al niño más allá de la rutina, haciendo hincapié en la importancia de completar una actividad y encontrar soluciones creativas a un problema o pregunta. En el momento final se alienta a los niños a reflexionar sobre lo que han hecho y a comprometerse en un proceso de auto-evaluación. Con ello se le presenta al niño un grado de "conflicto cognitivo", donde el profesor, a través de su cuestionamiento, podría introducir un grado de desafío al pensamiento del niño, fomentando que el aprendizaje tenga lugar.

8. Se realiza por parte de los profesores una escucha atenta y asertiva que sirve de modelo para todos los niños. Los docentes tienen una actitud abierta y flexible a las aportaciones de los niños.
9. Utilizan como recurso la asamblea, de manera que los niños puedan decidir, opinar y resolver también los principales conflictos en la convivencia y también todo aquello que les interesa y anima su aprendizaje. Se utiliza la discusión y la oportunidad de pensar en voz alta para guiar a los niños en la identificación de los procesos de pensamiento (metacognición) y para ver su grado de comprensión se utiliza la asamblea de niños y niñas.
10. Al hablar con los niños el profesor evalúa el aprendizaje individual y general del grupo y elabora estrategias para que los niños amplíen su escucha y su vocabulario. Al finalizarla la jornada entre todos se hace el recuento del día para ver que se ha hecho y que se llevan para casa.
11. Se consideran importantes las habilidades de los maestros para conciliar los objetivos educativos con los intereses de los propios niños y sus ganas innatas de aprender. El profesor tiene un papel complejo como un facilitador de cuidado y guía, que interpreta las necesidades de aprendizaje del niño y responde a ellas. Se da la misma importancia a lo que aprende el niño que al proceso por el cual aprende.
12. Incluye la voz y la mirada de los niños: Se tiene en cuenta las opiniones de los niños como la base de la práctica docente proporcionando a los niños más y mejores oportunidades para hacer oír su voz en la construcción de su propio conocimiento.
13. Se anima a los niños a ser independientes y usar sus palabras y se les alienta a que sientan que tienen el poder de hacer algo acerca de cualquier situación que les puede afectar. Si los niños tienen confianza en su propia capacidad, ésta les ayudará a confiar en sus iniciativas y tomar responsabilidad frente al mundo. Piensan que el aprendizaje de los niños se produce a través del diálogo con los otros compañeros.
14. El aprendizaje entre iguales amplía las capacidades de los niños ya que les permite participar, hablar, compartir ideas y trabajar cooperativamente, además de afectar al desarrollo de la percepción de la propia identidad personal y social. No es hacer “algo juntos”.
15. Desarrollan el currículo de manera que impacte positivamente en el desarrollo de los niños, atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje.
16. El equipo construye un proceso de aprendizaje gradual que conduce a objetivos claramente definidos y donde el plan de estudios permite a los niños llegar a una comprensión más profunda de lo aprendido ya que les permite hacer conexiones significativas. Estas conexiones se logran a través de la ejecución de



- proyectos basados en la investigación y cuyo contenido curricular se basa en las observaciones de los intereses de los niños.
17. Se intenta desarrollar a través de un aprendizaje significativo todas las habilidades.
  18. Respetan la cultura de la infancia en el proyecto educativo, el currículum y la propuesta pedagógica. Filosofía propia: Cuenta con una declaración escrita de su filosofía y objetivos para los niños donde todos los aspectos del currículo son sensibles a la familia, la comunidad, cultural y diversidad personal.
  19. Construida desde la del Proyecto Educativo la propuesta educativa tiene en cuenta las características del contexto en el que se desarrolla, sus límites y posibilidades y es abierta y flexible a todas las sugerencias que aportan los niños mediante una escucha atenta y asertiva por parte de los maestros. Plantean una propuesta educativa que valora el aprendizaje en un contexto social que tiene sus propios valores y normas que se derivan de la vida compartida.
  20. Existe un contexto de relaciones cálidas entre maestro-niño, esto les permite disfrutar de la infancia, cuestionar, sondear, explorar y dar sentido al mundo donde crecen.
  21. En estos centros es muy importante involucrar a los padres en las actividades, decisiones y en toda la vida del centro.

#### **9.4.15. Aprendizaje y estilo pedagógico**

Con respecto a este elemento nos han surgido veinte factores que revisamos a continuación:

1. Enfoque pedagógico sólido: El equipo docente ha desarrollado una variedad de estrategias para implementar los procesos de aprendizaje y se ofrece una variedad de experiencias de aprendizaje para fomentar la exploración y la experimentación.
2. Docencia vivenciada: Existe por parte de los profesores una docencia vivenciada de las propuestas para sus niños y niñas que les lleva a crecer continuamente. Los maestros de estos centros actúan como mentores del aprendizaje de los niños. El profesor acompaña al niño en todo este camino, y a través, de un equilibrio entre el contenido y el proceso.
3. Apoyo aprendizaje significativo y el desarrollo de los niños: Se prioriza el aprendizaje como el foco de la actividad de la escuela. Este es un aprendizaje significativo donde los maestros adecúan los contenidos al nivel de desarrollo de cada uno de los niños.
4. Todas las áreas de desarrollo de los niños (sociales, emocionales, cognitivas y físicas) están integradas y el desarrollo óptimo en todas ellas se deriva de relaciones individualizadas positivas con los profesores. Consideran el

- aprendizaje como interactivo y relacional, es decir, todo lo que los niños están experimentando es relevante para su aprendizaje y desarrollo.
5. Los maestros están muy pendientes de las relaciones e interacciones que se producen dentro de su clase entre los niños y actúan para que todo el grupo siga un buen ritmo.
  6. Se planifican ambientes de aprendizaje donde los niños pueden elegir las actividades que quieren realizar y que tienen en cuenta la experiencia real y el mundo del niño, y donde estos puedan lograr un resultado de más de una forma.
  7. Se busca como respuesta del aprendizaje una idea más allá de una única solución. Los maestros facilitan situaciones de resolución de problemas que son reales y relevantes para los niños.
  8. Los niños son socios competentes activos en su propio aprendizaje. Es posible promover el aprendizaje activo de los niños y que estos puedan elegir los temas según sus propios intereses y curiosidad, es decir, que sean constructores de su aprendizaje.
  9. Los niños aprenden mejor cuando el contenido del currículo es relevante para sus experiencias de la vida real y pueden participar con todos sus sentidos. Por esta razón, las actividades se planifican y responden a las necesidades e iniciativas espontáneas de los niños. A través de experiencias concretas que son significativas para sus vidas, los niños desarrollan una conciencia inicial de sí mismos, los demás y el mundo en el que viven.
  10. Los niños utilizan el aprendizaje por descubrimiento. Resuelven problemas a diario en un clima de aula que fomenta y apoya los esfuerzos de resolución de problemas y se anima a los niños a asumir riesgos y a aprender del error.
  11. Se fomenta el diálogo, el aclarar dudas, las explicaciones mutuas para conseguir un mayor procesamiento de los contenidos y un aumento de la comprensión. Se facilitan las discusiones y contraste de opiniones con y entre los niños, donde sus puntos de vista son compartidos abiertamente, proporcionando oportunidades para que los niños asuman su responsabilidad por sus acciones dándoles la oportunidad de aprender en un ambiente de confianza. El intercambio de distintos puntos de vista contribuye a la reestructuración del conocimiento y se promueve y trabaja un mayor dominio del lenguaje, base de la comunicación y herramienta del pensamiento y el respeto.
  12. Los profesores intencionadamente promueven y apoyan a los niños en su aprendizaje y proporcionan entornos de aprendizaje que reflejan los valores y la identidad cultural de los niños, y se les anima a pensar, razonar, cuestionar y experimentar.

13. Los niños aprenden a través del juego y por medio de la interacción social con los adultos y otros niños a trabajar en equipo. A los niños se les proporcionan oportunidades para la interacción significativa con las personas y materiales, para participar en la experimentación activa, se valora el "error constructivo" y se les proporciona experiencias repetidas y problemas "reales" que resolver.
14. Se propician muchos juegos y actividades donde los niños tienen que pensar, reflexionar, calcular, prestar atención al contexto y resolver problemas, y por ello, siempre están aprendiendo acerca de algo y utilizan gran cantidad de medios y recursos para ello.
15. Se crean entornos de trabajo relajados que fomentan la participación y el juego entre los niños. Es muy importante la calma, el respeto, la paciencia, el respetar los distintos aprendizajes que cada niño lleva a cabo.
16. Los entornos de aprendizaje se caracterizan porque los niños y profesores en conjunto son co-creadores del conocimiento. Los profesores esperan la iniciativa de los niños y la incorporan a la creación del conocimiento. Los niños están motivados y activamente involucrados en su propio aprendizaje. Los niños disfrutan y participan activamente en el aprendizaje a través del juego. Están comprometidos e interactúan durante las actividades.
17. Los maestros tienen una comprensión clara y compartida de lo que significa la educación para los niños. Están motivados y significativamente comprometidos en la mejora permanente.
18. Consideran que el niño sea el principal protagonista y esto lo concretan en que el libro de texto no es la única herramienta de trabajo, sino que los alumnos construyen el aprendizaje proporcionándoles todos los medios posibles y necesarios.
19. Consideran el aprendizaje como interactivo y relacional, es decir, todo lo que los niños están experimentando es relevante para su aprendizaje y desarrollo.
20. Los niños en investigaciones y proyectos pueden pedir a las familias que les ayuden a investigar algunas cosas. Las familias valoran como muy positiva la motivación y la independencia que los profesores proporcionan a los niños y el que se fomente el aprendizaje por descubrimiento.

#### **9.4.16. Evaluación**

Con respecto a la evaluación nos han surgido seis factores que revisamos a continuación:

1. Evaluación integral: Los profesores trabajan juntos para utilizar las mismas herramientas de observación para controlar algunas áreas de progreso en el desarrollo de los niños.

2. Se realiza observación permanente, registro y evaluación del desarrollo de cada niño con el fin de planificar todas aquellas actividades necesarias para las necesidades individuales. Se recoge una variedad de datos de evaluación sobre el progreso del niño y cómo y en qué apoyar sus fortalezas, capacidades y necesidades.
3. Evaluación continua y no basada exclusivamente, ni siquiera principalmente, en la evaluación escrita o exámenes. Los informes de infantil son abiertos
4. La evaluación se produce dentro de un contexto de experiencias cotidianas, a partir de la información y las observaciones realizadas por el maestro compartidas con los niños y con las familias.
5. Se invita a los niños a participar en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje. La información obtenida con los niños es uno de los valiosos instrumentos que posibilitan llevar a cabo una evaluación y reflexión del trabajo diario.
6. La evaluación se prolonga de Infantil a Primaria cumpliendo con las normativas vigentes, pero adaptándolas al centro y por acuerdo de todo el claustro de profesores.

#### **9.4.17. Desarrollo emocional positivo**

Un desarrollo emocional positivo es sin duda de gran importancia en una escuela de calidad. Nos han surgido seis factores relacionados con este tema que revisamos a continuación:

1. Un buen desarrollo en el terreno emocional ayudará los niños tener una mejor vida como adultos y por ello trabajan el tema de las emociones. Piensan que los niños aprenden mejor en un ambiente en el que se sienten emocionalmente seguros y tienen relaciones cálidas y de apoyo con los adultos que les quieren y valoran como individuos y que apoyan su desarrollo emocional y social.
2. Los maestros ayudan a los niños a identificar y tratar de manera efectiva con sus emociones. Trabajan las emociones y afianzan la autoestima de los niños y se transmiten las emociones como una vivencia más. Se ayuda a los niños hacer frente a la ira, la tristeza y la frustración de manera constructiva y se fomenta la expresión de la alegría y el buen humor.
3. Los profesores se relacionan e interaccionan con los niños que los conocen en todos los aspectos incluidos el emocional. Son sensibles y respetuosos con las necesidades de los niños mostrándoles afecto y respeto y les animan a expresar una variedad de emociones. Desarrollan una base para la construcción de relaciones positivas con los niños y las familias y apoyan el desarrollo emocional y social de los niños. Trabajan junto con las familias las vivencias emocionales.

4. Los niños aprenden habilidades y técnicas para la gestión de sus emociones, desarrollan y mantienen relaciones sociales positivas, y empiezan a practicar en la resolución de problemas de forma independiente. Se anima a que los niños expresen sus emociones y se les ayuda a que resuelvan los problemas de una forma asertiva defendiéndose con la palabra, la expresión y compartiendo cómo se sienten.
5. Se utilizan estrategias como son el uso los libros de emociones o de miedos que lo que pretenden es provocar el diálogo la descripción de los que siento, el dar soluciones al miedo mediante la expresión y la palabra.
6. El profesorado se cuestiona sus propias emociones y lo que esto supone en la vida del aula, en su trabajo diario y en su relación con los niños.

#### **9.4.18. Autonomía**

La investigación realizada nos aporta los datos siguientes sobre la autonomía, donde nos han surgido cinco factores que revisamos a continuación:

1. Mediante acciones como guía y facilitador el profesor apoya el desarrollo y el potencial de cada niño para que este pase de la dependencia a la independencia.
2. Dándoles atención y confianza desarrollan la responsabilidad y la autonomía en los niños y mediante rotaciones para que todos los niños se conozcan y relacionen.
3. Intentan que los niños sean autónomos y dan mucha importancia al aprender a convivir, es un aspecto al que se da todo el tiempo que sea necesario y que se trabaja en todos los niveles del centro. Lo consideran tan importante como las materias más académicas.
4. Los niños aprenden mejor cuando se les permite asumir la responsabilidad en el aula, participar en la elaboración de las normas, resolver sus propios problemas y poder participar en la planificación de las actividades diarias. El reparto de cargos y de tareas, les va dando a los niños autonomía e independencia para que ellos la vayan desarrollando.
5. Los niños toman un papel activo en su aprendizaje lo que hace que crezca su responsabilidad y su autoestima por el trabajo realizado y, por tanto, la participación de los niños a la hora de gestionar los conflictos de la vida diaria, de gestionar su propio trabajo, de elaborar sus propios materiales en estos centros es muy grande.

#### **9.4.19. Inclusión de la diversidad. El paradigma de la diversidad**

Seis son los factores que, con respecto a la inclusión de la diversidad, nos han surgido y que revisamos a continuación:

1. Hay una cultura del centro orientada a trabajar y atender la heterogeneidad y las circunstancias familiares, presente en su proyecto curricular y que configura el eje de la cultura de estos centros. Los centros desarrollan una dinámica donde todos son bienvenidos.
2. Hay un planteamiento inclusivo, integrador donde se ve la diversidad como riqueza y como un reto para la comunidad educativa. Se trata de compensar las desigualdades educando. El respeto a la diversidad, a pequeños y a mayores, es lo que intentan inculcar y vivir en el día a día.
3. Existe un proyecto que respeta la diversidad, la diferencia y la individualidad y que es compartido entre niños, familias y docentes. Niños, sus familias, su cultura todo ello indisociable y necesario.
4. Los maestros aceptan a cada niño tal cual es, se dirigen a sus necesidades individuales de forma interactiva y positiva y se fomenta la autoestima y crecimiento social y emocional y el entender que lo diferente ayuda a crecer. La atención a la diversidad se trata con tranquilidad, dedicación y de una forma global por parte de todos en el centro. Se realizan actividades donde los niños puedan construir una identidad positiva de sí mismos y pueden ver el valor de las diferencias.
5. Los planes y actividades diarias reflejan las necesidades específicas de los niños y las agrupaciones que se realizan son flexibles y sobre todo tienen en cuenta los contenidos que se van a trabajar y no las capacidades. Se trabaja la heterogeneidad por medio del proyecto de patios, con el que se ayuda en la socialización de los niños, y de la asamblea donde se visibiliza la diferencia, la diversidad y también el lugar donde esta se comparte y se interioriza por todos. Satisface las necesidades/la diversidad de todos los estudiantes. El planteamiento es inclusivo, integrador (con ese objetivo los especialistas entran en las clases, no sacan a los niños a sus gabinetes).
6. Se realizan actividades donde los niños puedan construir una identidad positiva de sí mismos y pueden ver el valor de las diferencias. Los niños aprenden mejor en aulas que reflejan y apoyan su sentido de la identidad, la cultura, el idioma y la composición familiar.

#### **9.4.20. Condicionantes y obstáculos**

Los resultados de esta investigación nos han aportado trece factores con respecto a los condicionantes y obstáculos que pueden surgir en los centros y que revisamos a continuación:

1. La administración no ayuda a los centros y la llegan a ver como un gran obstáculo.

2. Altas ratios y masificación en las aulas que imposibilita el buen desarrollo de la vida diaria en la clase y genera muchos problemas sobre todo en los temas relacionados con la inclusión.
3. Piensan que no ayuda nada a los centros el gran desencuentro en cuanto a educación de las distintas formaciones políticas y gobiernos, que lleva que haya habido en poco tiempo distintas leyes sobre educación lo que genera que en los centros haya confusión con respecto a las leyes y desencanto con respecto a ellas.
4. En los equipos educativos y directivos piensan que las políticas educativas en materia de infancia deberían proteger a los niños, y, sin embargo, son conscientes de que las últimas leyes no han beneficiado en la realidad de la práctica de los centros. Desde las comunidades educativas se tiene la sensación de que la administración no quiere que los estudiantes tengan una formación diversa y plural sino todo lo contrario. La lógica les demuestra que los planteamientos teóricos de las leyes no son en muchos casos las realidades de los niños.
5. Las familias piensan que en la educación actual no se pretende la inclusión de lo diferente y que lo que se persigue es la uniformidad por las notas.
6. La inclusión de la diversidad se va volviendo cada día más difícil para los centros ya que las juntas de escolaridad tienden a escolarizar masivamente a los alumnos con necesidades en los centros públicos ya de por sí sobrecargados y con mínimas ayudas para dar solución a estas demandas. Los maestros no están de acuerdo con que se favorezca que los centros concertados reciban subvenciones públicas por escolarización, pero no que asuman todas las necesidades de los niños.
7. El conocimiento y la comprensión de cómo los cambios constantes en la sociedad (nuevas leyes según gobiernos, actitudes, necesidades, crisis, investigación) influyen en el trabajo docente.
8. Los equipos se dan cuenta que el trabajo en los centros es ahora diferente de lo que era, los recortes de personal y la reivindicación permanente les ha llevado a unirse más como grupo y asumir funciones adicionales.
9. Los profesores piensan que está perjudicando mucho el tema del bilingüismo tal y como está planteado el trabajo del inglés y el hecho de que las plantillas se vayan llenando artificialmente de profesores de inglés. Incluso los padres empiezan a darse cuenta que la inmersión en inglés tal y como se publicita desde la administración no es tal. Están en auge el inglés y las TIC en detrimento de otras opciones consideradas artísticas y personales y de menor importancia para en un futuro conseguir un trabajo.

10. Los profesores piensan que desde la administración se fomenta este tipo de formación de reciclaje para los maestros que ellos consideran que no es lo más adecuado y necesario en las escuelas ni para su propia proyección profesional. Les gustaría tener más opciones a la hora de montar la formación por su cuenta a los centros.
11. Los equipos manifiestan la presión de la administración en aspectos curriculares, documentación, rellenar documentos que no se corresponden para nada con la valoración de lo que deberían hacer. Piensan que pierden gran cantidad de tiempo en cuestiones administrativas que consideran inevitables e innecesarias.
12. Los directores piensan que se hacen muchas cosas de cara a la galería que les pide la Administración pero que no repercute en la mejora de los centros. Esto les supone mucho desgaste y frustración cuando ven que no pueden hacer nada ante determinadas circunstancias.
13. Los centros tienen cada vez más profesores interinos en sus aulas lo que dificulta la labor como equipo y genera incertidumbre y malestar en las familias. El tener cada vez menos profesorado y no cubrirse las bajas por enfermedad los centros de calidad comentan que empiezan a tener muchos problemas a la hora de realizar todas las actividades, talleres, comisiones, etc... que tienen previstas cada curso.

#### **9.4.21. Entorno social del niño.**

En esta investigación con respecto al entorno social del niño nos han surgido tres factores que revisamos a continuación:

1. Son centros que trabajan intentando erradicar las desigualdades sociales ya que el contexto social marca mucho los centros. La vida de los niños no es ajena a la presión económica, el estrés, las dificultades y complejidad de las necesidades cotidianas que tienen que afrontar las familias y las escuelas han asumido una mayor responsabilidad para asegurarse que están proporcionando una mejor respuesta a la comunidad. Estos centros salen a la calle a mirar y comprenden y se comprometen con cuestiones más amplias que afectan a las personas en otras áreas de su vida.
2. Los equipos educativos son conscientes de las presiones sociales y económicas en las familias y se manifiesta la necesidad de los miembros de los centros de responder a estas dificultades. Los profesores sienten estos problemas por los que pasan las familias y que les tocan emocionalmente. Los profesores de estos centros están allí en muchos casos por vocación y compromiso, están allí por opción, por lo público.



3. Los colegios se convierten en un proyecto y un recurso social y cultural para toda la comunidad en la que está ubicado. Se trabaja en colaboración con las organizaciones del entorno para apoyar a los niños y sus familias.

Podemos ver un resumen de los factores de calidad resultantes en la tabla 7.

Tabla 7. Resumen de factores resultantes para el desarrollo de los centros EAPI de calidad. Fuente: Elaboración propia

<p><b>Valores, normas, señas de identidad</b></p>	<p>[1] valores que son compartidos por sus miembros, [2] filosofía educativa orientada al desarrollo integral</p>	<p>[3] cultura del compromiso con la calidad de la educación integral infantil como señal de identidad [4] un sentido de pertenencia al centro y de participación en un proyecto compartido</p>
<p><b>Participación</b></p>	<p>[1] participación es real y efectiva, [2] colaboración con las familias se considera una prioridad, [3] cultura colaborativa e inclusiva de mejora continua, [4] se busca la crítica y la autocrítica</p>	<p>5] interculturalidad, se respeta y valora el bagaje cultural que aportan las familias al aprendizaje de los niños [6] la consulta y la participación de los niños da significado a sus experiencias, [7] asociaciones gestoras muy activas y participativas</p>
<p><b>Recursos materiales humanos</b></p>	<p>[1] material común para trabajar valores de compartir, [2] los equipos y materiales son seleccionados para satisfacer los intereses emergentes de los niños, [3] disponibilidad y accesibilidad de los materiales</p>	<p>[4], uso del material como un recurso para la creación de un entorno, [5] aprovechamiento de los recursos humanos definiendo funciones y expectativas.</p>
<p><b>Espacios y tiempos</b></p>	<p>[1] tiempos y espacios flexibles, [2] espacios que respaldan el aprendizaje, [3] adaptables de forma creativa a los cambios y se percibe desde un punto de vista físico, estético y emocional,-[4] el tiempo es un valor importante</p>	<p>[5] el espacio se reconfigura y modifica para responder a las necesidades del proyecto educativo de la escuela [6], espacios invitan a los niños a participar en el aprendizaje activo a partir del cual construye su propio conocimiento</p>
<p><b>Gestión y toma de decisiones</b></p>	<p>[1] gestión democrática y participativa, [2] liderazgo extenso y compartido, [3] autogestión y transparencia, implicando a toda la comunidad educativa, [4] comisiones, consenso y responsabilidades compartidas</p>	<p>[5] la gestión favorece el desarrollo profesional de los profesores y los procesos de innovación, [6] se enseña e invita a los niños a participar en las decisiones, [7] permanente evaluación de toda su gestión y de la actividad diaria</p>

**Coordinación**

**en el centro**

[1] se organiza entre todos y se reparten tareas, [2] planificación y coordinación regular programada a través de las comisiones, [3] estrecha relación entre profesores dando una dimensión al ciclo [4] se evalúan periódicamente su capacidad de funcionar como un equipo, [5] acompañamiento y ayuda en la transición

**Clima del centro**

[1] asumen una forma muy determinada de trabajar, gestionar y vivir el centro, [2] todos se escuchan y aprenden, [3] clima positivo se refleja en la relación entre los docentes y los niños, [4] ambiente de aprendizaje tranquilo y agradable de respeto y solidaridad

[5] se cuidan a nivel emocional y a nivel de trabajo, [6] importante la empatía y el tratar de entender los puntos de vista de todos, [7] las familias sienten como este clima de trabajo motivado y alegre se transmite a los niños.

**Resolución de conflictos cumplimiento de las normas**

[1] normas consensuadas, [2] conceden autonomía a los niños y enseñan estrategias para resolver sus problemas de una forma asertiva y siempre a través del diálogo y la palabra

[3] la discusión y el diálogo se convierten en la base de la mediación y la resolución de los problemas, [4] asamblea de clase y de conflictos, juntas de alumnos y comisión de convivencia

**Profesorado**

**Experiencia docente** [1] utilizan sus conocimientos teóricos y experiencia práctica para comunicarse e interactuar con niños de una manera creativa, [2] atributos personales, formación adecuada y reciclaje formativo, estabilidad de la plantilla y buenas relaciones, [3] observación, reflexión e interacción como herramientas clave, [4] aspectos afectivos de la identidad profesional, la autoestima, confianza en sí mismo, la satisfacción laboral y la pertenencia, la capacidad para cuestionarse su propia práctica, la alegría y un escepticismo sano fundamentales para el equilibrio personal del maestro, [5], reflexión continua sobre su trabajo [6] capacidad para escuchar e improvisar, [7]

[10] la interacción entre maestros y niños crean oportunidades para que aprendan experimentando con las situaciones, fenómenos y objetos de aprendizaje **Implicación de los docentes** [11] todos se responsabilizan de todos los niños, [12] se estimula la toma decisiones y la responsabilidad de todos y cada uno de los miembros del equipo educativo, [13] hay motivación, entusiasmo y todas las ideas son bienvenidas y estudiadas, [14] son oyentes cuidadosos y comprensivos y respetan a los niños, negocian significados en lugar de imponer, dentro de **la Formación adecuada y reciclaje formativo** [15] sólida formación continua y permanente en educación e infancia, reflexionan sobre su propia enseñanza para mejorar su práctica docente, [16]

escuchan a los niños y actúan teniendo en cuenta sus puntos de vista e intereses, concilian los objetivos educativos con los intereses de los niños y sus ganas innatas de aprender y con su parte más emotiva, [8] apoyo y tiempo para hacer un uso óptimo de los programas y materiales diseñados para "enseñar a pensar", dentro de la **Motivación docencia** [9] comprensión clara y compartida de lo que significa la educación para los niños, motivados y significativamente comprometidos en la mejora permanente, afianzados en sus propios conocimientos y conscientes de sus propias habilidades de pensamiento,

capacitación emocional del profesorado, [17] formación para desarrollar habilidades de interacción con los niños y la capacidad para crear entornos de aprendizaje, *dentro de la Estabilidad de la plantilla y relaciones* [18] el trabajo en equipo es gratificante en una comunidad de docentes donde la cohesión, comunicación y confianza son señas de identidad, [19] estabilidad de los docentes facilita el desarrollo del sentido de comunidad, el reconocimiento y la confianza, [20] su sistema de trabajo requiere un tiempo de familiarización hasta que se consigue funcionar dentro de un trabajo por proyectos.

### **Equipo**

[1] dirección colegiada, distribución de tareas y responsabilidades, [2] y fomentan cultura de equipo y metas comunes decididas por consenso, [3] dinamizador y promotor del cambio organizativo, [4] suscriben una filosofía particular de educación que influye en el ideario y los planes de estudio del centro

[5] maestros implicados en la mejora efectiva de la calidad del centro que permite mantener un modelo de liderazgo en el que todos son protagonistas, [6] liderazgo efectivo, [7] empatía, tolerancia, paciencia y comprensión

### **Niños y niñas**

**Los niños como constructores de su propio conocimiento**

[1] niños aprendices competentes y seguros de sí mismos, [2] curiosidad natural como poderoso motivador [3] relaciones docente y niño promueven la igualdad y la equidad, [4] apego seguro, [5] opiniones de los niños como la base de la práctica docente, voz de los niños, [6] motivación, convivencia y respeto entre los niños

**El lenguaje de los adultos – la visión de los niños**

[7] preparar a los niños para la vida, independientes, libres, felices, desenvueltos, autónomos, capaces de tomar decisiones significativas, [8] aprendizaje a través del diálogo, [9] niños capaces de mejorar el mundo en el que viven, [10] interacciones positivas maestro-niño, [11] trabajo en equipo y aprender a ayudar a los demás.

### **Familias**

[1] la familia como socios en la tarea educativa, [2] compromiso significativo de las familias, [3] redes de pares, liderazgo de los padres,

[4] comunicación abierta y efectiva con las familias, [5] se sienten valorados, apoyados, informados y reconocidos como socios conjuntos, [6] las familias

acceso a los recursos y estrategias

creen en el profesional que educa a sus hijos, confían en él y le dan su apoyo.

**Estrategia metodológica**

[1] La metodología es explícita y tiene un enfoque socioconstructivista, [2] el niño es el principal protagonista construye su proceso o su aprendizaje y el maestro es el que le facilita los caminos, le abre puertas y monta una metodología estimulante, participativa, activa, globalizadora, interdisciplinar y permite a los niños organizarse, responsabilizarse de su tarea y adecuar el ritmo a su interés y necesidad, [3] el equipo educativo dedica tiempo a la planificación y desarrollo de las oportunidades de interacción, experiencias y participación de los niños, [4] metodología no directiva en la dinámica de la práctica de clase, muy abierta, muy libre y van más allá de los estándares mínimos, [5] se propician situaciones de aprendizaje a través del juego y de las interacciones entre el niño y el adulto y entre el niño y sus iguales niños y la comunicación se realiza a lo largo del día con la escucha mutua, utilizando el razonamiento y las habilidades de resolución de problemas, [6] las experiencias planificadas de aprendizaje se integran a través de áreas de contenido y se desarrollan con una amplia variedad de actividades y materiales multiculturales y no sexistas que se adaptan a las necesidades especiales e individuales de cada niño, [7] currículum integrado centrado en el planteamiento y resolución de problemas y proyectos de intereses cercanos a los niños, utilizando las distintas disciplinas, [8] planes de trabajo individualizados para iniciar experiencias de aprendizaje y como estrategia para la construcción del conocimiento, con un alto grado de

[9] no hay un libro de texto como única herramienta de trabajo, sino que se construye el aprendizaje utilizando todos los medios posibles, [10] tareas de rutina se utilizan como oportunidades de interacción lúdica para lograr el aprendizaje, [11] el trabajo en el aula se organiza en base a proyectos de contenido y por centros de interés según las necesidades de los niños y se trabaja de forma simultánea toda la integralidad del niño [12] se realizan agrupamientos flexibles, heterogéneos y variables, las agrupaciones no se hacen por capacidades sino por los contenidos que se van a trabajar, [13] se promueve el aprendizaje cooperativo y la interacción entre pares y se da importancia al potencial de los talleres interciclo para el aprendizaje, [14] se fomenta la ayuda y el apoyo mutuos y la relación internivel e inter-etapa, [15] se generan múltiples situaciones de construcción de conocimientos compartidos y la cooperación facilita a todos mejores aprendizajes, [16] la organización del tiempo, organización del aula y espacios se hace pensando en fomentar y mejorar la autonomía de los niños y su capacidad para desenvolverse en el ámbito ordinario del centro, [17] se utilizan distintos rincones de juego y actividad, [18] se adaptan materiales, [19] se da mucha importancia no solo a lo académico sino también trabajar las emociones, el desarrollo y cuidado del cuerpo y a la actividad física como elemento fundamental para la salud, [20] no son partidarios de los deberes extraescolares, [21] reflexión continua sobre la práctica, [22] integran a los padres en el programa.

compromiso con su trabajo y con el de los demás

### **Estrategia pedagógica**

[1] currículum integrales del desarrollo del niño, [2] estrategia curricular colectiva y evaluación y actualización permanente del currículum, [3] tienen procedimientos propios que abordan el enfoque pedagógico, [4] el juego se convierte en la base del currículum y las prácticas se centran en la relación niño – maestro, [5] La propuesta está diseñada para ayudar a los niños a adquirir la competencia social y las habilidades necesarias para tener éxito como estudiantes, [6] un currículo basado en la investigación, cantidad de actividades estimulantes, entorno creativo, oportunidades para investigar en una variedad de entornos, [7] curiosidad como motivador [8] escucha atenta y asertiva, actitud abierta y flexible a las aportaciones de los niños, [9] la asamblea como recurso para pensar en voz alta para guiar a los niños en la identificación de los procesos de pensamiento (metacognición) y ver su grado de comprensión,

[10] se da la misma importancia a lo que aprende el niño que al proceso por el cual aprende, [11] importantes las habilidades de los maestros para conciliar los objetivos educativos con los intereses de los propios niños y sus ganas innatas de aprender, [12] incluye la voz y la mirada de los niños, [13] se anima a los niños a ser independientes, confiar en sus iniciativas y tomar responsabilidad frente al mundo, [14] el aprendizaje entre iguales no es hacer “algo juntos”, [15] desarrollan el currículum atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje, [16] aprendizaje significativo, [17] cuentan con una filosofía propia, respetando la cultura de la infancia [18] la propuesta educativa tiene en cuenta las características del contexto en el que se desarrolla, sus límites y posibilidades y es abierta y flexible a todas las sugerencias, [19] contexto de relaciones cálidas entre maestro-niño, [20] involucran a los padres en las actividades, decisiones y en toda la vida del centro.

### **Aprendizaje y el estilo pedagógico**

[1] enfoque pedagógico sólido, [2] docencia vivenciada como mentores del aprendizaje de los niños en un equilibrio entre el contenido y el proceso, [3] apoyo aprendizaje significativo y el desarrollo de los niños, [4] están integradas todas las áreas de desarrollo de los niños (sociales, emocionales, cognitivas y físicas), [5] aprendizaje interactivo y relacional, [6] maestros muy pendientes de las relaciones e interacciones entre los niños, [7] ambientes de aprendizaje donde los niños pueden elegir las actividades que tienen en cuenta la experiencia real y el mundo del niño, [8] los niños son socios

[12] se facilitan las discusiones y contraste de opiniones dándoles la oportunidad de aprender en un ambiente de confianza [13] los profesores intencionadamente promueven y apoyan a los niños en su aprendizaje y proporcionan entornos de aprendizaje que reflejan los valores y la identidad cultural de los niños y se les anima a pensar, razonar, cuestionar y experimentar, [14] los niños aprenden a través del juego y por medio de la interacción social significativa, trabajar en equipo y el "error constructivo", [15] se crean entornos de trabajo relajados que fomentan la participación y el juego, la calma, el respeto, la paciencia, [16] niños y profesores en conjunto son co-

competentes activos en su propio aprendizaje, [9] el contenido del currículo es relevante para sus experiencias de la vida real y pueden participar con todos sus sentidos, [10] se utiliza el aprendizaje por descubrimiento y se fomenta y apoya los esfuerzos de resolución de problemas, [11] se anima a los niños a asumir riesgos y a aprender del error,

creadores del conocimiento, [17] los maestros están motivados y significativamente comprometidos en la mejora permanente, [18] consideran el aprendizaje como interactivo y relacional, [19] las familias valoran como muy positiva la motivación y la independencia que los profesores proporcionan a los niños y el que se fomenta el aprendizaje por descubrimiento.

### **Evaluación**

[1] los profesores trabajan juntos para utilizar las mismas herramientas de observación, [2] se realiza observación permanente, registro y evaluación del desarrollo de cada niño, [3] evaluación continua e informes de infantil abiertos

[4] la evaluación se produce dentro de un contexto de experiencias cotidianas, [5] las observaciones realizadas por el maestro compartidas con los niños y con las familias, [6] se invita a los niños a participar en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje.

### **Desarrollo emocional positivo**

[1] los niños aprenden mejor en un ambiente en el que se sienten emocionalmente seguros y tienen relaciones cálidas y de apoyo con los adultos, [2] los maestros ayudan a los niños a identificar y tratar de manera efectiva con sus emociones. Trabajan las emociones y afianzan la autoestima, [3] son sensibles y respetuosos con las necesidades de los niños mostrándoles afecto y respeto y les animan a expresar una variedad de emociones,

[4] trabajan junto con las familias las vivencias emocionales, [5] se utilizan estrategias, provocar el diálogo, la descripción de los que siento, el dar soluciones al miedo mediante la expresión y la palabra [6] el profesorado se cuestiona sus propias emociones y lo que esto supone en la vida del aula, en su trabajo diario y en su relación con los niños.

### **Autonomía**

[1] profesor como guía y facilitador apoyando el desarrollo y el potencial del cada niño, [2] atención y confianza desarrollan la responsabilidad y la autonomía, [3] aprender a convivir,

[4] asumir la responsabilidad en el aula, participar en la elaboración de las normas, resolver sus propios problemas y poder participar en la planificación de las actividades diarias, [5] papel activo en su aprendizaje lo que hace que crezca su responsabilidad y su autoestima

### **Inclusión de la**

[1] cultura del centro orientada a trabajar y atender la heterogeneidad y [4] se fomenta la autoestima y crecimiento social y emocional, [5] los planes y

**diversidad** El las circunstancias familiares, [2] planteamiento inclusivo, integrador actividades diarias reflejan las necesidades específicas de los niños y las **paradigma de la diversidad** donde se ve la diversidad como riqueza y como un reto para la agrupaciones son flexibles y tienen en cuenta los contenidos que se van a trabajar y no las capacidades, [6] construcción identidad positiva y valor de la comunidad educativa, [3] existe un proyecto que respeta la diversidad, la diferencia y la individualidad y que es compartido entre niños, familias y docentes

**Condicionantes y obstáculos** [1] la administración no ayuda a los centros y la llegan a ver como un gran obstáculo, [2] altas ratios y masificación en las aulas, [3] confusión con respecto a las leyes y desencanto con respecto a ellas, [4] piensan que la administración no quiere que los estudiantes tengan una formación diversa y plural, [5] educación actual no se pretende la inclusión de lo diferente y que lo que se persigue es la uniformidad por las notas, [6] escolarización masiva a los alumnos con necesidades en los centros públicos, [7] conocimiento y comprensión de cómo los cambios constantes en la sociedad (nuevas leyes según gobiernos, actitudes, necesidades, crisis, investigación) influyen en el trabajo docente, [8] el trabajo en los centros es ahora diferente de lo que era, los recortes de personal y la reivindicación permanente les ha llevado a unirse más como grupo y asumir funciones adicionales, [9] las plantillas se van llenando artificialmente de profesores de inglés, [10] formación limitada que no se adapta a sus necesidades e inquietudes y que no ayuda a resolver los problemas que tienen en el aula, [11] presión de la administración aspectos curriculares, [12] los directores piensan que se hacen cosas de cara a la galería que les pide la Administración que no contribuye a mejorar los centros y que pierden tiempo en cuestiones administrativas que co inevitables e innecesarias, Esto les supone mucho desgaste y [13] La frustración centros tienen cada vez más profesores interinos lo que dificulta la labor como genera incertidumbre y malestar en las familias.

## Entorno y obstáculos

**Entorno social del niño** [1] centros que trabajan intentando erradicar las desigualdades sociales ya que el contexto social marca mucho los centros, [2] los equipos educativos son conscientes de las presiones sociales y económicas en las familias, [3] los centros se convierten en un proyecto y un recurso social y cultural para toda la comunidad en la que está ubicado



Finalmente, vamos a dar respuesta en conjunto a los objetivos específicos planteados según los resultados obtenidos, así como al modelo de centro de calidad propuesto tras esta investigación.

Los hallazgos nos permiten ver que cuando no existe una visión clara y consensuada por parte de la comunidad educativa, como ocurre en los CEIP que no son de calidad, no se evidencia una dirección común hacia dónde se dirigen estos centros y por tanto no habrá elementos que les muevan hacia el cambio.

Con respecto a las evidencias encontradas sobre la gestión de los centros de un modelo directivo basado en una dirección colegiada, democrática y participativa, que se ha desarrollado en dos de los centros, supone una propuesta eficaz de actuación bajo el principio del trabajo en equipo y colaboración. En ellos la gestión del centro surge de movilizar toda la energía que se produce en la escuela y se ha asumido un concepto de liderazgo extenso, donde todos los miembros de la comunidad educativa juegan de algún modo un papel de líderes, comparten las responsabilidades, toman las decisiones necesarias y asumen los riesgos consecuentes. Se trata de una nueva concepción de liderazgo horizontal donde toda la comunidad educativa pasa a tener una función activa, participativa y colegiada. Como también hemos visto por los resultados, este patrón de los derechos, responsabilidades y competencias que conforman el poder compartido es poco probable en los centros de baja calidad, y no es el mismo entre los padres, equipos directivos y profesores, sino que se encuentran en diferentes posiciones y roles.

La clave del éxito del cambio en los centros de calidad radica en la mejora de las relaciones entre todos los involucrados, y, por lo tanto, no se trata de la imposición de arriba hacia abajo. La evidencia que emerge de esta investigación nos muestra las claves para la gestión en los centros de calidad: valores compartidos, formación, identidad, visión común y la capacidad de mejora continua. Lo difícil es lograr que todos los miembros de la comunidad reconozcan que tienen el poder y motivarlos a utilizarlo. Los hallazgos sugieren, por ejemplo, que el tipo de tareas llevadas a cabo por los equipos directivos puede reflejar puntos de vista distintos sobre el control, el equilibrio de poder y capacidades de los padres. El poder también puede evidenciarse con no compartir con todos los miembros la información que necesitan, y esto se refleja, en la desigualdad de lo que unos creen que es importante para ellos saber, en contraposición, a lo que otros piensan que es importante decir y compartir con los demás.

Los hallazgos sugieren que es vital que cada miembro de la comunidad educativa informe sobre su visión de los objetivos que se planteen. Estos objetivos pueden evolucionar y cambiar con el tiempo y conformarán una visión compartida y global para todos. La responsabilidad compartida, las reuniones y debates permanentes y los acuerdos por consenso suponen un modelo de gestión muy gratificante para todos sus miembros, pero a la par muy difícil por la gran implicación personal y profesional.

Los hallazgos que emerge de esta investigación revelan que no hay evidencia que sugiera que los centros que tienen un fuerte liderazgo personal de muchos años de trabajo supongan mejores resultados para los niños. Los líderes no sólo requieren habilidades de comunicación, trabajo en equipo y resolución de conflictos, también necesitan confianza para explicar su filosofía y visión, y estar abiertos a la diversidad de opiniones, pareceres y necesidades. Nos encontramos hallazgos que sugieren que los directores de los centros de la investigación tienden a suscribir una filosofía particular de educación que influye en el ideario y los planes de estudio en los diferentes centros. Estas filosofías son el resultado directo de los antecedentes, la educación o la formación de los directores.

Este estudio ofrece evidencia respecto a la importancia del liderazgo del equipo educativo en el clima y las relaciones que se establecen en el centro. El trabajo en equipo, entre los docentes, entre los padres y los profesores, entre estos y los niños es un componente vital de la calidad y es poco probable que los programas puedan ser de alta calidad a menos que las relaciones de la comunidad educativa dentro de ella también sean de buena calidad. No encontramos en la investigación con el trabajo realizado en los centros por profesores de infantil muy cualificados en pedagogía y liderazgo y fuertemente implicados en la calidad de sus colegios. Vemos que se requiere de un núcleo de maestros de infantil implicados en la mejora efectiva de la calidad en el centro para mantener un modelo de liderazgo en el que todos son protagonistas.

Uno de los hallazgos más interesantes de esta investigación es comprobar que lo que ocurre en el centro influye en la medida en que los padres, las familias, los maestros y todos en la comunidad estén preparados para apoyar a los niños en su bienestar y desarrollo, es decir, que todos los actores influyen. La participación de los padres en la EAPI es un indicador fundamental de la calidad. La investigación sugiere que la participación de los padres tiene que ver, sobre todo, con la relación establecida entre los maestros y las familias y sus interpretaciones. Podemos argumentar que todos los actores contribuyen a la comprensión de la calidad, y en efecto, por un lado, los resultados de esta investigación constatan que los centros que tienen las mejores relaciones con los padres han desarrollado un enfoque común para trabajar con ellos, y por otro, las reuniones regulares del equipo con las familias permiten compartir conocimientos y experiencias, aprendiendo los unos de otros. Además, la calidad de la prestación infantil se percibe como un factor fundamental para determinar los resultados más favorables para los niños.

Se ve como fundamental el contexto de aprendizaje en términos de relaciones favorables de niño-profesor, la adecuación de los edificios, recursos y ambientes de aprendizaje. Se extiende este pensamiento para incluir la formación y apoyo que reciben los docentes, las normas legislativas y curriculares que sobre política de la primera

infancia aportan los gobiernos, todo aquello que tiene un impacto en los valores y la comprensión de la educación y la atención de la primera infancia por los maestros, y que, por lo tanto, influye en la experiencia que en el día a día que ofrecen a los niños.

Nuestra investigación aporta evidencia de que en todos los CEIP participantes se considera que la estabilidad de los docentes es un factor que facilita el desarrollo del sentido de comunidad. En este caso, el reconocimiento y la confianza que se va generando entre los miembros de la comunidad educativa a lo largo del tiempo, permite optimizar la calidad y cantidad de las interacciones entre el profesorado. Sin embargo, nuestra investigación coincide también con la idea de que contar con una plantilla docente antigua o joven y poco preparada puede igualmente operar como obstáculo frente a procesos de cambio o estrategias de innovación.

Hemos podido constatar como los niños aprenden cuando se sienten bien y cuando participan en las actividades, es decir, bienestar y participación son dos criterios importantes para la calidad educativa tal y como verifican los hallazgos encontrados en esta investigación. La visión de los niños tiene importancia ya que son los principales interesados en la prestación de calidad. Un hallazgo relevante en este estudio es el de los niños como parte activa de su aprendizaje y como esto implica que los niños deben tener un sentimiento de pertenencia al centro EAPI al que acuden.

La investigación nos proporciona datos sobre que el contexto social y cultural juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje y lo que se discute es lo que la calidad puede significar en contextos de diversidad. La escuela infantil es un tramo educativo en el que tienen cabida todos los niños y niñas y a ella acuden con diferentes necesidades educativas originadas por carencias del entorno social, o por razones genéticas y evolutivas. En tal sentido los hallazgos de esta investigación ratifican que la diversidad de ritmos en el desarrollo, intereses, capacidades, motivaciones, procedencias, lenguajes, etc., se convierte en la esencia misma de la educación infantil. Cabe destacar como el carácter marcadamente preventivo y compensador de esta etapa tratará de integrar todas estas diferencias. En tal sentido la investigación realizada ratifica que una escuela que sigue los principios citados es una escuela capaz de responder a diferentes necesidades educativas y a distintos momentos evolutivos.

Un relevante hallazgo de esta investigación es que se ha hecho hincapié en cuestiones que se alejan de sentencias simples y busca entender la infancia desde el punto de vista de los niños en plural, porque cada niño es mundo individual en sí mismo con independencia del lugar donde se encuentre. Los resultados constatan que se trata de comprender la infancia y los niños no en relación con su yo adulto, que asume nociones de inmadurez y de dependencia, en su lugar, se centra en el significado de los hechos, de la vida de niños de cualquier edad y grupo social. religioso o cultural.

La investigación ratifica que existen cuatro características en las escuelas EAPI de calidad que son esenciales para la predicción de habilidades más adelante en los niños y que hemos constatado en los resultados. Estas son: tener libre elección en las experiencias de aprendizaje participativo, participar en actividades de todo el grupo, tener muchos y diversos materiales disponibles, tener profesores con altos niveles generales de educación y emocionales.

Uno de los hallazgos más interesantes de esta investigación es que los centros EAPI de calidad pueden ser de gran importancia para intensificar prácticas educativas que apoyen la diversidad en las identidades de los niños salvando dos escollos: el integracionismo, cuando tratamos de proporcionar un trato igual para todos los niños intentando que se adapten cuanto antes a la normalidad social y cultural de los centros; y los estereotipos, donde se identifica y trata la vida familiar del niño como algo fijo y estático que no puede cambiar. En la práctica esto supone según los hallazgos encontrados, que la organización de eventos o manifestaciones especiales pero estandarizados corren el riesgo de ser paternalistas y ofensivas, pues pasan por alto las complejidades de la historia personal y la cultura familiar de cada niño, ignorando al mismo tiempo las diferencias, y se debe garantizar los vínculos entre los contextos culturales en los que los niños se socializan. Sin embargo, estos vínculos pueden ser débiles si el docente en su visión personal de las diferencias de grupo no es plenamente consciente de los contextos culturales propios de la familia de los niños.

Este estudio ofrece importante evidencia respecto a que hay un tipo de centros EAPI distintos. En ellos lo primero y más importante que se plantean como grupo es qué se debe enseñarse, cómo se debe enseñar y cómo evaluar. Hay por tanto que replantearse el tratamiento del currículum, la metodología y la evaluación. La educación no es algo que sucede con los niños, es un proceso en el que los niños, en interacción con otros, producen su propio aprendizaje para llegar a reproducir, ampliar y unirse al mundo de los adultos.

Este hallazgo es importante ya que supone romper con un enfoque predominante del concepto de EAPI acosado por la ambigüedad del término. Se trata de reconocer el carácter inseparable de la educación y la atención de una forma holística. El hecho de que a los maestros y a los centros cada día se les pida más rendir cuentas ante los padres y la administración, lleva a colmar a los niños con conocimientos que les preparen para la vida adulta. Se prioriza trabajar con los niños el desarrollo cognitivo que se justifica con el pretexto de la preparación para la escuela. Este enfoque académico se percibe como una medida compensatoria para reparar los problemas de las altas ratios en las clases de infantil, para que de esta forma los niños tengan una ventaja inicial en la entrada a la escuela formal.

El plan de estudios, por lo tanto, no define necesariamente la pedagogía del centro. Esto es lo que parece concluirse de uno de los hallazgos de esta investigación, donde los centros considerados de calidad van más allá del currículum establecido y marcan la línea de partida desde las necesidades e intereses del niño. Habitualmente en los planes de estudios de los centros de baja calidad no se suele tomar en cuenta las estrategias complejas y múltiples que se consideran necesarias para el sostenimiento de los procesos de construcción de conocimiento de los niños. Evidencia que se corrobora en los hallazgos de la investigación cuando vemos que una buena actividad educativa en estas edades debe ser estructurada y adecuada a la edad y nivel de madurez de los niños. La interacción que se produce entre maestros y niños, propicia que los propios niños expresen sus deseos de participar e influir en el ambiente de aprendizaje, organización, contenido y forma, dándose gran importancia por tanto al hecho de integrar las perspectivas de los niños en los proyectos. La visión del niño es muy valorada por sus maestros y la interpretación sociocultural de la construcción del conocimiento invita a una reconceptualización de las prácticas de los maestros, que en la superficie parecen dicotómicas y contradictorias, como por ejemplo que el juego sea la base del currículum, o que las practicas estén centradas en la relación niño - maestro.

Según nuestra investigación las actividades de movimiento, percepción y actividades para experimentar se consideran importantes para mejorar la calidad de la formación integral de los niños. La investigación nos muestra como los niños pequeños son pensadores concretos que aprenden mejor haciendo, examinando y experimentando. Como se ha visto en esta investigación es innegable la capacidad de los niños para la solución creativa de problemas y la toma de decisiones, que son habilidades cruciales para tener éxito en la educación formal y en la vida. Las actividades de ciencia y tecnología son muy beneficiosas para el desarrollo de una serie de habilidades, destrezas de pensamiento de orden concreto superiores como el pensamiento crítico y creativo y las habilidades de resolución de problemas.

Uno de los hallazgos más interesantes de esta investigación es considerar que el maestro debe ser un experto en la selección de técnicas apropiadas para facilitar el aprendizaje y que cualquier concepción adecuada de la práctica educativa en los primeros años debe ser lo suficientemente amplia como para incluir la provisión de ambientes para el juego y la exploración. En general, es el proceso interactivo entre el profesor, el alumno y el entorno de aprendizaje, que además incluye el entorno de aprendizaje concreto de la familia y la comunidad.

Hallazgos que están en consonancia con la naturaleza interactiva de una propuesta pedagógica en términos del desarrollo del niño a través de la participación activa con el medio ambiente y los otros, explorando, cuestionando, experimentando y debatiendo. Similares resultados a los que se llega cuando sugiere que el propósito de la educación es

ayudar al niño a lograr mayores niveles de desarrollo a través de la interacción con sus entornos físicos y sociales y que cualquier concepción adecuada de la práctica educativa en la infancia debe ser lo suficientemente amplio como para incluir todos los entornos de juego y exploración.

La práctica apropiada para el desarrollo establece que los maestros dan a los niños la oportunidad de explorar con distintos materiales y no piensan que los niños deban copiar y asimilar un modelo dado. Se ven los proyectos de aula como una investigación a fondo de un tema donde vale la pena aprender más acerca de ello centrado deliberadamente en la búsqueda de respuestas a las preguntas sobre un tema planteado ya sea por los niños o el maestro. Por el contrario, en un programa que no es apropiado para el desarrollo, vemos como los maestros proporcionan sólo una selección muy limitada de materiales. El énfasis está en los productos que los niños hacen y lo profesores suelen proporcionar un modelo que los niños solo reproducen.

El papel del profesorado es uno de los determinantes más importantes de la calidad en un centro. Esta investigación ha evidenciado que la capacitación del personal en el desarrollo de la infancia y/o la educación de la primera infancia se relaciona con resultados positivos para los niños, tales como el aumento de la interacción social con los adultos, el desarrollo de comportamientos pro-sociales, la mejora del lenguaje y el desarrollo cognitivo. Un indicador significativo de la calidad es el personal de la EAPI, sobre todo los profesionales bien cualificados.

Entre los hallazgos queremos destacar el de las habilidades de los maestros para conciliar los objetivos educativos con los intereses de los propios niños y sus ganas innatas de aprender. Las interacciones entre los niños y los maestros son un mecanismo fundamental a través del cual las experiencias de aula afectan al desarrollo, donde el profesor tiene un papel complejo como un facilitador de cuidado y guía, que interpreta las necesidades de aprendizaje del niño y responde a ellas dando respuesta a los niños y sus familias.

Los hallazgos sugieren que la complejidad del papel del maestro en contextos infantiles sustenta la necesidad de un profesional altamente capacitado y cualificado. Se cuestiona la idea de cómo los maestros de infantil fusionan cuidado y educación, teniendo en cuenta su influencia sobre los niños y la trayectoria de aprendizaje cuando la educación formal comienza demasiado pronto. Es por tanto importante examinar las prácticas en las clases de infantil, ya que esto será fundamental para determinar la idoneidad de los enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje en contextos donde se sentarán las bases para el aprendizaje permanente. Es decir, la investigación muestra que los profesores deben poner constantemente a prueba sus ideas basadas en la teoría, en el mundo real.

Como hemos podido ver en los hallazgos de esta investigación los aspectos afectivos de la identidad profesional, incluyendo la autoestima, confianza en sí mismo, la satisfacción

laboral y la pertenencia, son fundamentales para el equilibrio personal del maestro. Los maestros deben tomar conciencia de sus propias habilidades y práctica de pensamiento y de ejercicio crítico. Ellos necesitan más apoyo y tiempo para hacer un uso óptimo de los programas y materiales diseñados para enseñar a pensar. Los hallazgos de esta investigación verifican lo señalado por la literatura respecto a que los maestros de los CEIP de calidad tienen una comprensión clara y compartida de lo que significa la educación para los niños. Están motivados y significativamente comprometidos en la mejora permanente y para ello han tenido que afianzarse en sus propios conocimientos y tomar conciencia de sus propias habilidades de pensamiento.

Según nuestra investigación es de suma importancia la interacción profesional y que esta estrategia pedagógica resulta muy favorecedora en estas edades. La fase creativa corre en paralelo a la fase de desarrollo, donde el maestro simplemente proporciona tareas abiertas y basadas en el juego para que los niños se involucren en ellas o puedan contemplarse como una extensión de la fase de desarrollo. En esta investigación se confirma un efecto significativo en el proceso donde el docente anima al niño más allá de la rutina, haciendo hincapié en la importancia de completar una actividad y encontrar soluciones creativas a un problema o pregunta. En el momento final se alienta a los niños a reflexionar sobre lo que han hecho y a comprometerse en un proceso de auto-evaluación. Con ello se le presenta al niño un grado de conflicto cognitivo, donde el profesor, a través de su cuestionamiento, puede introducir un grado de desafío al pensamiento del niño, fomentando que el aprendizaje tenga lugar.

Al examinar el estilo pedagógico de los docentes investigados vemos que la adopción de un enfoque de estilo de enseñanza constructivista ayuda a los maestros a ser más conscientes de su propio pensamiento y de los procesos que se producen, dispuestos a pensar y razonar, y disfrutar de la práctica. Es esta combinación de los conocimientos y la comprensión teórica, encajado en la práctica cotidiana, lo que define la pedagogía dentro de los entornos de aprendizaje donde participan los niños pequeños.

Los hallazgos ratifican que es necesario por parte del maestro examinar la teoría del desarrollo del niño, que comienza con una exploración de las prácticas apropiadas sobre desarrollo y la centralidad del niño, conceptos estos que tienen sus raíces en la teoría de Piaget y son frecuentes en el discurso EAPI. Constatamos que, al adoptar un enfoque diferente de enseñanza, en este caso una metodología constructivista, los maestros necesitan tiempo y apoyo para ser competentes en el uso de este enfoque y hacer un uso óptimo del programa y materiales diseñados para enseñar a pensar. El conocimiento de la pedagogía y el currículo en una educación infantil efectiva es un reto que necesita un amplio conocimiento acompañado de una confianza en la capacidad y el interés de los niños en aprender.

Los resultados nos indican que los buenos maestros en el sentido tradicional pueden optimizar los procedimientos de enseñanza que permitan a los estudiantes tener éxito en las pruebas y exámenes, pero que son otros los maestros que dotan a sus alumnos de los instrumentos para ser buenos estudiantes. Los estudiantes de los CEIP de calidad son niños proclives a ser ingeniosos, creativos, perseverantes e inteligentes. En este tipo de práctica de calidad se exige de los docentes una visión clara de los intereses de los niños, de lo que los niños están haciendo, de lo que se ofrece como aprendizaje, de los materiales, las interacciones y el contexto. Los hallazgos constatan que la práctica no es la aplicación de un plan de estudios dentro de una fórmula pedagógica en particular, sino que responde y actúa como la base para un currículo emergente.

Este estudio ofrece evidencia de que los maestros de los centros de calidad reconocen que facilitan a los niños el pensar por sí mismos y les permiten desarrollar todo su potencial. A pesar de esto, también vemos que la enseñanza sigue siendo formal en algunos casos y que algunos profesores entienden que su labor se reduce a transmitir determinados conocimientos. No hay duda de que un cambio hacia la práctica informal docente requiere de un cambio significativo en el enfoque del estilo tradicional de enseñanza.

Uno de los hallazgos más interesantes de esta investigación nos lleva a constatar que la formación del profesorado en muchos casos no suele ser adecuada a los estilos de aprendizaje naturales de los niños pequeños. La variación en la calidad depende en estos casos en cómo el maestro utiliza su competencia para interactuar, comunicarse y acercarse al niño, y si al niño se le hizo parte de lo que estaba pasando en la escuela, es decir, si se le implica en la organización del entorno físico, en la planificación del contenido, las actividades, etc.

La formación, capacitación y experiencia de los docentes se considera fundamental en la prestación de servicios de calidad para la primera infancia. La formación es importante no sólo porque los niños pequeños tienen derecho a educación de alta calidad proporcionada por adultos capacitados a un alto nivel sino también porque la formación especializada de la primera infancia afecta al comportamiento de los profesores y a la calidad del programa que se va a llevar a cabo en los centros AEPI.

En la investigación se ha constatado cómo los maestros a menudo carecen de confianza si no han tenido experiencia previa de trabajar con las familias, pero dicha confianza puede ser desarrollada a través de la formación y la experiencia. Como hemos constatado en los resultados el conocimiento aumenta la confianza del profesor en su comportamiento y en su papel docente.

Los hallazgos coinciden en que el conocimiento y la comprensión de cómo los cambios constantes en la sociedad (nuevas leyes según gobiernos, actitudes, necesidades, crisis, investigación) influyen en el trabajo docente. Los maestros también tienen que



mantenerse al día sobre los discursos actuales en los que los niños son vistos como sujetos y no objetos, y están, por lo tanto, en posesión de derechos.

Más allá del cara a cara en las interacciones entre el docente y el niño, la investigación también llama la atención sobre la importancia de saber qué es lo que ocurre detrás de la actividad. Es lo que se describe como encuadre pedagógico. Este encuadre incluye la planificación, la evaluación, los recursos, el establecimiento de rutinas y la disposición de espacio. En este estudio vemos que la calidad del encuadre pedagógico impacta de una forma tan importante como las interacciones pedagógicas en el aprendizaje de los niños.

Como podemos ver entre los hallazgos de esta investigación, para un centro EAPI de calidad son importantes una buena infraestructura física, materiales imaginativos que respondan a las diferentes necesidades de los niños en las instalaciones, un equipo cálido y afectuoso de profesionales de infantil y capacidad de respuesta a las necesidades individuales de cada niño. Igualmente son importantes las relaciones apropiadas de los docentes con los niños, la presencia de personal cualificado y la satisfacción de los profesores con las estructuras y su entorno de trabajo. Se pone de relieve la importancia de los procesos pedagógicos estructurales tales como el espacio, equipo, materiales y la forma en que se organizan y utilizan, la organización de los contenidos y actividades, así como el ambiente, la actitud de los profesionales, sus estrategias educativas, etc., para el aprendizaje y desarrollo de los niños. Así como la importancia de las interacciones y relaciones.

Los hallazgos de nuestra investigación nos muestran la existencia de un encuadre pedagógico en el aula que es ante todo un proceso holístico, donde el maestro se dispone a abordar al niño en toda su totalidad en cuerpo, mente, emociones, creatividad, historia e identidad social. En lugar de ver al niño como un sujeto autónomo y distante el maestro reconoce que el niño vive en una red relacional que involucra a niños y adultos.

Las evidencias nos muestran que los maestros de los centros de baja calidad tienden a hacer preguntas para obtener respuestas de los niños, enseñar conceptos o contenidos. Los profesores reconocen la importancia de ayudar a los niños en el aprendizaje académico temprano y en las habilidades sociales, y a veces, subestiman el valor de sus relaciones con los niños como soporte para el sano desarrollo y el aprendizaje de los niños. Sin embargo, vemos como los profesores de los centros de calidad son sensibles a los niños, haciendo preguntas abiertas, uniéndose a los juegos de los niños, permitiendo a los niños tiempo para completar sus actividades y guiándolos.

Hemos constatado en la presente investigación que la relación entre el niño y el docente puede ser muy importante y provechosa en el desarrollo y aprendizaje del niño; por otra

parte, también encontramos que otro grupo de maestros no parecen utilizar tiempo suficiente para cultivar una estrecha relación con los niños y compartir experiencias. Esto puede causar que los niños pierdan oportunidades de aprendizaje de habilidades, y la aplicación de conceptos cognitivos de resolución de problemas que han aprendido en clase, a las actividades y circunstancias de su vida cotidiana. Una relación instrumental entre el niño y el maestro, donde la atención se centra únicamente en el logro de objetivos puede interferir con la necesidad del niño de autonomía y también debilitar el vínculo afectivo entre el niño y docente.

Esta investigación ofrece evidencia de que en un contexto de relaciones cálidas entre maestro-niño, esto les permite disfrutar de la infancia, cuestionar, sondear, explorar y dar sentido al mundo donde crecen. Los hallazgos de esta investigación confirman que, si bien las cualificaciones del personal son de vital importancia, los atributos personales pueden ser más importantes que las titulaciones.

Los niños, como sujetos de derechos, tienen puntos de vista sobre la educación infantil ¿pero ¿cómo pueden expresar sus puntos de vista? los niños deben ser capaces de expresar sus sentimientos, presentar sus puntos de vista y tomar decisiones acerca de su vida y de su aprendizaje. Los niños construyen su propio conocimiento y el desarrollo no se puede separar de su contexto social.

Uno de los hallazgos ratifica que la participación en las emociones, por ejemplo, la confianza, de los niños por parte de los docentes pueden hacer una importante contribución al aprendizaje. De esta manera se argumenta que las intervenciones tales como el compromiso emocional, la expresión corporal, el tacto, los gestos no verbales, así como el lenguaje tienen un papel importante que desempeñar en el apoyo del aprendizaje de los niños

Este estudio ofrece evidencia de que los maestros favorecen que los niños aprendan mucho más que habilidades y conocimientos en sus primeros años en un centro EAPI. También aprenden a ser independientes, a regular su comportamiento, a gestionar sus experiencias y a planificar y dirigir su interacción con otros niños y con su entorno. Entre los tres y los cinco años, los niños aprenden acerca de las relaciones sociales y la pertenencia a grupos, reconocen las diferencias, las novedades les suponen un desafío, desarrollan la negociación, incluyen y se preocupan por los demás y aprenden a gestionar las decepciones. Se amplía su comprensión de lo que son, de sus habilidades y sus posibilidades. Son capaces de expresarse en una amplia variedad de formas, experimentando con materiales, sonidos y habilidades físicas. Su pensamiento es científico y moral y aprenden a plantearse hipótesis e investigar.

En los resultados hemos visto cómo se puede tener en cuenta las opiniones de los niños como la base de la práctica docente. Los centros tradicionales están diseñados para mejorar los resultados de los niños y este es un objetivo importante. Sin embargo,

representan un discurso de la calidad que hace hincapié en una visión adulta de los niños como dependientes y en la necesidad de ser protegidos. Y, por lo tanto, la adquisición de conocimientos y habilidades pasa a través de la mediación de los adultos.

Los hallazgos de la investigación evidencian que se pueden proporcionar a los niños más y mejores oportunidades para hacer oír su voz en todos los asuntos que les afectan y que tienen que ver con sus vidas. Los ambientes donde los niños viven y aprenden son democracias en miniatura donde los niños tienen una voz que se debe escuchar. A través de la consulta y la participación de los niños se da significado a sus experiencias porque pueden ser escuchados y comprendidos. Estos procesos de autonomía de los niños toman parte activa en la co-construcción de sus aprendizajes.

Entre los hallazgos de la investigación hemos evidenciado que el aprendizaje de los niños en los centros de calidad se produce a través del diálogo con los otros compañeros y que esto supone una gran diferencia con respecto a la enseñanza tradicional donde el aprendizaje gira en torno al maestro. Los niños aprenden de sus pares de observación que les sirven como modelos a seguir. Una ventaja del aprendizaje entre pares, es que permite y alienta que los niños utilicen las funciones cognitivas de una manera significativa, como por ejemplo para participar en argumentos, compartir ideas y trabajar juntos. Los niños se convierten en compañeros de todos los días en las aulas de infantil y mucho más aún en los sistemas educativos donde los alumnos son asignados a un curso escolar según su edad, donde por cultura de grupo generalmente se entiende un conjunto de niños pequeños que “hacen algo juntos”.

La asamblea es uno de los núcleos principales de la metodología activa y constructivista. La asamblea es un sistema de motivación en el que se realizan actividades que estimulan y enriquecen la motivación de los niños por el aprendizaje de una forma especialmente notable y que afianza su autoestima y autonomía fortaleciendo la construcción de su imagen personal. A través de ella se pretenden conseguir dos de los principales objetivos de la educación infantil: construir una imagen positiva y adquirir autonomía progresivamente.

La investigación realizada muestra como la asamblea se convierte en el lugar donde se visibiliza la diferencia, la diversidad y también el lugar donde ésta se comparte y se interioriza por todos. Es el espacio de la planificación, de resolver problemas y conflictos, donde se cuentan vivencias y experiencias, se comentan impresiones y se rinden cuentas sobre los compromisos y responsabilidades.

Hemos constatado como la discusión y el diálogo se convierte en la base de la mediación. Cuando los niños están expuestos regularmente al contexto de discusión, se desarrolla más la capacidad de respuesta y la reciprocidad hacia la mediación.

Los hallazgos de la investigación constatan que es posible promover el aprendizaje activo por parte de los estudiantes. Estos contribuyen a su construcción. La educación participativa, interactiva y democrática, basada en la actividad experiencial se encuentra en los centros de calidad investigados donde existe un entorno ideal para el aprendizaje. Se trata de lograr un equilibrio entre las posibilidades que ofrece para los niños que se beneficien de trabajo en grupo iniciado por el docente y las actividades de juego, elegidas libremente por los niños, pero potencialmente instructivas. Además, es importante que los profesores utilicen una mezcla de enfoques como hemos evidenciado en esta investigación.

En esta investigación hemos visto como el uso de un método de descubrimiento como un enfoque pedagógico requiere conocimiento de la materia por parte de los docentes para garantizar que no sólo son importantes los descubrimientos significativos, y que se mantenga la curiosidad de los niños para que puedan encontrar sus propias respuestas y participar en un proceso de co-construcción con sus iguales.

Las experiencias de los niños en los primeros años desempeñan un papel fundamental en la conformación de los resultados posteriores. El entorno de aprendizaje se identifica como crítico para el aprendizaje y el desarrollo de los niños dentro de los centros EAPI. Este entorno se percibe en tres dimensiones: físico, estético y emocional. Si el medio ambiente es justo en todos sus elementos, los niños estarán encantados de aprender. Como hemos visto en la investigación los maestros de los CEIP de calidad perciben los espacios de la escuela en términos de cómo se puede utilizar y crean ambientes dirigidos a animar a los niños a aprender. Además, proporcionan espacios donde los niños puedan moverse libremente y tener los materiales accesibles.

Estos espacios no deben permanecer estáticos, sino que deben cambiar según se vayan realizando los distintos trabajos y proyectos o los nuevos aprendizajes de los niños. Las paredes se ven como atractivas invitaciones para que los niños puedan tocar, investigar y admirar, son pantallas visuales para reforzar sus aprendizajes. En los centros EAPI de calidad los espacios de la escuela rebosan información, son espacios llenos de vida. Las paredes de las aulas, de los pasillos, biblioteca, los espacios compartidos están llenos de conocimiento que va variando según se avanza en los distintos proyectos. Además, las aulas no son compartimientos estancos, sino que se abren y se modifican para responder a las necesidades del proyecto educativo de la escuela. Las actividades realizadas son el motor del cambio del espacio del aula y el espacio se reconfigura según desarrollan los proyectos

Los centros EAPI de calidad deben contar con los recursos necesarios y contar con estos entornos de aprendizaje ya que este puede ser un factor protector particularmente significativo en ayudar a los niños y sus familias.

Los efectos de la EAPI en el desarrollo del niño se sustentan en la calidad de las interacciones diarias entre los maestros y los niños. Como hemos señalado en la investigación depende de los maestros que los niños sean felices en las escuelas y quieran aprender. En los centros de calidad se da la misma importancia a lo que aprende el niño que al proceso por el cual aprende. El bienestar de los niños es un indicador considerado como muy importante por las familias, el bienestar de los niños y más concretamente si los niños están felices y contentos y disfrutando de la escuela. El estudio también muestra que el estado psicológico positivo de los niños, como el disfrute, ser feliz y amar a la escuela se consideran muy importantes por los padres.

La participación de los padres se considera un indicador fundamental de los centros de calidad y la colaboración entre el personal y las familias se considera una prioridad y un elemento esencial. En general, los padres y los maestros sienten que están más involucrados en el aprendizaje de los niños debido a la planificación compartida. Las relaciones entre las familias y los profesores que son positivas, recíprocas y de confianza son la piedra angular de la educación infantil. Cuando ambos trabajan juntos, los niños están motivados y logran más, son más felices, sus experiencias y su autoestima se enriquecen y tienen una autoimagen más positiva.

La evidencia que emerge de esta investigación es que las relaciones entre las familias y la escuela están en su mejor momento cuando los miembros de la familia tienen el tiempo y la expectativa de participar con la escuela, cuando hay relativamente pocas diferencias entre la cultura de su casa y la escuela y cuando los entornos y las expectativas de la escuela y casa son similares. La participación de padres se basa por un lado en las actitudes y entendimientos de maestros-padres, y por otro en la disponibilidad entre el docente y las familias.

La investigación muestra que los padres en los centros de calidad comentan estar muy satisfechos con su relación con los maestros y con la cantidad de información que reciben en relación a las actividades y el desarrollo de sus hijos. Sin embargo, la investigación también pone de relieve las lagunas en el conocimiento de los padres acerca de los aspectos importantes en el desarrollo de sus hijos como resultado de "información imperfecta", que puede evitar que los padres que demanden los aspectos de la calidad que creen importantes. Se obtienen mayores beneficios educativos, intelectuales y del desarrollo cuando los objetivos educativos son compartidos

Los profesores creen que la participación de los padres es importante y existe un consenso sobre la necesidad de formación para implementar programas de participación de los padres. La falta de habilidades, formación o compromiso de trabajar con los padres, son barreras para la participación de los padres en la educación de sus hijos. Es importante destacar que los profesores, en algunos casos en esta investigación,

continúan percibiendo la participación de las familias como una meta difícil de alcanzar y no como una realidad viable.

Como hemos visto en esta investigación también hay beneficios de la participación de los padres para las propias familias ya que la participación aumenta sus propias habilidades. Los padres desarrollan actitudes positivas hacia la comunicación efectiva, el contacto y la participación en el proceso educativo. Además, es necesario tener en cuenta que las familias necesitan apoyo por variadas razones.

Hemos visto en esta investigación que en los centros de calidad se da más peso a una evaluación continua, detectándose de esta manera muy pronto los problemas en el aprendizaje. A través, de la observación y la autoevaluación propia el profesor descubre como aprenden mejor sus alumnos y gestionan sus metodologías en base a ello. La competencia y el enfoque del docente, que parecen tener un impacto crucial en la calidad en la educación infantil. Las investigaciones revisadas en el marco teórico de esta tesis nos sugieren que los resultados positivos atribuidos a la asistencia a un centro EAPI de calidad, afecta a la motivación general y el compromiso de los niños a la escuela. En esta investigación vemos que hay una relación directa entre el compromiso con la escuela y la educación inicial que sugiere que además de los efectos cognitivos existe un importante componente afectivo en el impacto directo de la educación temprana en los niños.

Cualquier plan de estudios para la infancia se desarrolla y modifica de acuerdo a lo que la sociedad de ese momento cree que es apropiado que los niños aprendan. Esto dependerá del punto de vista que se tenga sobre infancia, la situación que los niños ocupen en esa sociedad y el tipo de persona en que la sociedad quiere que se transformen. En este sentido los distintos centros EAPI estudiados creen que la educación de sus estudiantes debe integrar, en distinta medida, contenidos, experiencias y aprendizajes a nivel intelectual pero también personales, sociales y éticos. Es por ello que las escuelas pueden cambiar y desarrollar nuevas formas de aprendizaje de los estudiantes. Los niños están limitados por los códigos culturales específicos dentro de su casa, la escuela y la comunidad en general y esto apunta a la necesidad de compartir valores, principios y enfoques de la enseñanza en todos los sectores.

La falta de intercambio de información entre los sectores que componen una comunidad educativa no es sorprendente, ya que, tradicionalmente, operan desde distintos paradigmas. En la retórica política la necesidad de una continuidad de la educación y la atención para los niños pequeños es fuerte, pero está notablemente ausente en la práctica. Sin embargo, es vital que haya una visión compartida para evitar centros EAPI convertidos en una versión en pequeño de la escuela primaria.

La calidad de los centros puede medirse por una variedad de dimensiones, pero es necesario mirar a todos los niveles del sistema en conjunto. Este estudio ofrece

importante evidencia respecto de que las definiciones de calidad varían, pero la mayoría se centran en aspectos estructurales, tales como, proporción de niños por profesor, la capacitación del personal, mientras que los procesos o dinámicas están relacionadas principalmente con la interacción entre niños y adultos, la asociación con los padres y las oportunidades sociales que ofrece.

Para los niños la transición hacia los centros EAPI suele representar el primer encuentro con valores y normas diferentes de los que han aprendido en el seno de sus familias. El aprendizaje considerado relevante se produce en un contexto socio-cultural y se basa en priorizar una gran variedad de valores que son culturalmente relevantes y significativos dentro de esa sociedad en particular. Tal es la importancia otorgada a la educación formal que la educación de los niños se ve debilitada por su falta de participación en las experiencias de la vida real. Los programas de la primera infancia no se deben confundir con la escolaridad formal. Como hemos visto en dos de los centros de baja calidad estudiados, existe una tendencia a preparar académicamente a los niños para la escuela posterior.

Una de las aportaciones de esta investigación ha sido mostrar cómo los programas de los centros EAPI de calidad no sólo abordan el cuidado y la educación de los niños pequeños, sino que también contribuyen a ayudar a resolver problemas sociales. La actual crisis está afectando y debilitando la capacidad de protección de las familias y reduciendo los recursos educativos y sociales de los que dependen los menores. La regresión de derechos de la infancia pone en evidencia la vulnerabilidad, el riesgo de pobreza y de exclusión social de los niños en España. Se observa que la desventaja educativa empieza temprano y que la distancia con los niños con mejores posibilidades avanza según suben en las siguientes etapas educativas. Surgen cada vez más niños que no son tan fácilmente reconocibles como de riesgo y se debe prestar atención a las cuestiones sociales cada vez mayores que tienen un impacto sobre sus vidas.

## **Capítulo 10.**

# **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En este capítulo se discuten los principales resultados que encontramos en esta investigación con el conocimiento y evidencia aportada por la literatura nacional e internacional previamente revisada. Con esto pretendemos dar un mayor sentido y enriquecimiento a los resultados obtenidos, con el objetivo de plantear una discusión que permita valorar las aportaciones de esta investigación a la luz de los trabajos previos sobre el tema.

A continuación, se presentan las conclusiones de este estudio destacando las contribuciones e implicaciones de la investigación, además de las limitaciones y recomendaciones para futuros estudios de campo.



## 10.1. Discusión

A través de la información obtenida y del marco teórico elaborado, se pretende profundizar en diversos aspectos, estableciendo un cruce entre teoría y hallazgos para plantear una discusión sobre el tema dando respuesta en conjunto a los objetivos planteados según los resultados obtenidos.

Los hallazgos de nuestro estudio permiten añadir algunas reflexiones a los temas tratados, comenzando por los resultados extraídos de los relatos en relación con la Visión y metas compartidas por la comunidad educativa. Como hemos podido ver en los resultados del nuestro estudio, cuando el conjunto de la comunidad educativa cuenta con una visión y metas comunes y compartidas (Murillo, 2011), ofrece la posibilidad de conocer qué escuela se quiere para el futuro y cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan.

El trabajo en equipo, entre los docentes, entre los padres y los profesores, entre estos y los niños es un componente vital de la calidad y es poco probable que los programas puedan ser de alta calidad a menos que las relaciones de la comunidad educativa dentro de ella también sean de buena calidad (Katz, 1993). Diversos estudios recientes sobre centros AEPI de alta calidad (Fenech, Harrison, Press y Sumsion, 2010), el EPPE (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford y Taggart, 2004) y el estudio ELEYS (Siraj-Blatchford y Manni, 2007), dan testimonio del trabajo realizado en los centros por profesores de infantil muy cualificados en pedagogía y liderazgo y fuertemente implicados en la calidad de sus colegios.

La participación de los padres en la EAPI es un indicador fundamental de la calidad. De hecho, los beneficios de la participación de los padres están bien documentados (Arnold et al., 2007; Bronfenbrenner, 1979; Carlisle et al., 2005; Eldridge, 2001; Fabian y Dunlop, 2007; Lübeck, 1994).

La calidad de la prestación infantil se percibe como un factor fundamental para determinar los resultados más favorables para los niños (Bennett, 2006). Se ha argumentado que todos los actores contribuyen a la comprensión de la calidad (Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Katz, 1994; Moss y Pence, 1994; Podmore, 2004).

Basándose en las conclusiones de la OCDE, Bennett (2005) también hace referencia a la importancia del contexto de aprendizaje en términos de relaciones favorables de niño-profesor, la adecuación de los edificios, recursos y ambientes de aprendizaje.

Uno de los hallazgos más interesantes de esta investigación y que coincide con los de Vandembroeck (2001), es que los centros EAPI de calidad pueden ser de gran

importancia para intensificar prácticas educativas que apoyen la diversidad en las identidades de los niños. Según Iram Siraj-Blatchford (2006), el respeto a la diversidad es uno de los criterios de calidad que se correlaciona más con resultados positivos para los niños desfavorecidos. Esto no nos debe sorprender, ya que lo que constituye una buena práctica en el respeto a la diversidad puede variar considerablemente de un lugar a otro (Vandenbroeck, 2007). Desde Bronfenbrenner y Vygotsky, pero también gracias a la obra de Barbara Rogoff y sus colegas (Rogoff et al., 2005) sabemos que el contexto social y cultural juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje tal como se ve en esta investigación y lo que se discute es lo que la calidad puede significar en contextos de diversidad.

La Red Europea de Formadores, Profesionales e Investigadores, Diversity in Early Childhood Education and Training (DECET), desarrolló y documentó numerosas prácticas aplicadas en Europa que promueven el respeto de las identidades múltiples en esta importante etapa de la vida (Vandenbroeck, 2001; DECET, 2015). En tal sentido la investigación realizada ratifica que una escuela que sigue los principios citados es una escuela capaz de responder a diferentes necesidades educativas y a distintos momentos evolutivos. Estos resultados dialogan con los hallazgos de Devine, Lodge y Deegan, (2004) que consideran que cualquier intento de corregir los problemas de igualdad y diversidad dependen de la conciencia, entre ellas: la auto-conciencia, el conocimiento y la comprensión de los problemas y desafíos y la capacidad y la confianza para hacer frente eficazmente a la opresión y la injusticia social.

Farquhar (2003) afirma que la evidencia en la investigación de las diferencias específicas de etnia y clase social proporciona una base sólida para garantizar los vínculos entre los contextos culturales en los que los niños se socializan. Sin embargo, ella advierte que tales vínculos pueden ser débiles si el docente en su visión personal de las diferencias de grupo no es plenamente consciente de los contextos culturales propios de la familia de los niños.

Corroboran lo que sugiere Corsaro (1992) de que es algo reconocido que la educación no es algo que sucede con los niños, es un proceso en el que los niños, en interacción con otros, producen su propio aprendizaje para llegar a reproducir, ampliar y unirse al mundo de los adultos. La investigación educativa reconoce cada vez más esta dinámica y el desarrollo de metodologías que sirvan para examinar cómo se produce y los procesos subyacentes.

Un relevante hallazgo de esta investigación es que se ha hecho hincapié en cuestiones que se alejan de sentencias simples y busca entender la infancia desde el punto de vista de los niños en plural, muchos niños y muchas "vidas vividas", en muchos lugares y espacios como dicen James y Prout (1997). Los resultados constatan que se trata de comprender la infancia y los niños no en relación con su yo adulto, que asume nociones

de inmadurez y de dependencia, en su lugar, se centra en el significado de los hechos, de la vida de niños de diferentes edades y de diferentes culturas (Corsaro, 1997).

El estudio de Moss y Pence (1994) sostiene que la visión de los niños tiene importancia ya que son los principales interesados en la prestación de calidad. Un hallazgo relevante en este estudio es el de los niños como parte activa de su aprendizaje.

Siraj-Blatchford et al. (1999:8-21) definen currículo en infantil como los "planes educativos y los efectos de aprendizaje de los primeros años", mientras que la pedagogía es la "selección particular de las prácticas educativas y técnicas que se aplican para realizar el plan de estudios". Zufiaurre (2007:146-147) también asocia el plan de estudios con un cuerpo fijo de conocimiento que se une a la idea de la pedagogía como una "praxis", un régimen de enseñanza y aprendizaje que "induce al ser humano al saber más que al conocimiento". El plan de estudios, por lo tanto, no define necesariamente la pedagogía del centro. Esto es lo que parece concluirse de uno de los hallazgos de esta investigación, donde los centros considerados de calidad van más allá del currículum establecido y marcan la línea de partida desde las necesidades e intereses del niño. Es evidente que existe una relación intrínseca entre el currículo y la pedagogía, donde ambos son elementos centrales de un proceso continuo, cada uno depende del otro (Hayes, 2007).

O, como señalan los trabajos de Rinaldi (2001, 2006), en el plan de estudios no se suele tomar en cuenta las estrategias complejas y múltiples que se consideran necesarias para el sostenimiento de los procesos de construcción de conocimiento de los niños. Evidencia que se corrobora en los hallazgos de la investigación cuando vemos que una buena actividad educativa en estas edades debe ser estructurada y adecuada a la edad y nivel de madurez de los niños. La interacción que se produce entre maestros y niños, propicia que los propios niños expresen sus deseos de participar e influir en el ambiente de aprendizaje, organización, contenido y forma, dándose gran importancia por tanto al hecho de integrar las perspectivas de los niños en los proyectos. La visión del niño es muy valorada por sus maestros. En consecuencia, como sugiere Rinaldi (2006, p.132) la palabra "proyecto" es más apropiada, ya que evoca la idea de un "proceso dinámico, un itinerario" que es sensible a los "ritmos de comunicación de la infancia".

Estos hallazgos son igualmente compartidos con las experiencias de Hedges y Cullen (2005) y Siraj-Blatchford et al. (2002) cuando argumentan que la interpretación sociocultural de la construcción del conocimiento invita a una reconceptualización de prácticas que en la superficie parecen dicotómicas y contradictorias, como por ejemplo que el juego sea la base del currículum, o que las prácticas estén centradas en la relación niño - maestro.

Lillian Katz (1994) explica el enfoque del proyecto como una investigación a fondo de un tema donde vale la pena aprender más acerca de ello. La investigación está, por lo general, a cargo de un pequeño grupo de niños dentro de una clase, a veces por toda la clase, y de vez en cuando por un niño en particular. La característica clave es que se trata de un esfuerzo de investigación centrado deliberadamente en la búsqueda de respuestas a las preguntas sobre un tema planteado ya sea por los niños o el maestro que trabaja con los niños (Katz, 1994, p.1).

La práctica apropiada para el desarrollo establece que, "los maestros dan a los niños la oportunidad de explorar diferentes materiales artísticos (por ejemplo, marcadores, pinturas, arcilla) a utilizar en la expresión y la representación creativa ... Los profesores no proporcionan una modelo que esperan que los niños copien" (Copple y Bredekamp, 2009, p.176).

De acuerdo con los hallazgos que emergen de esta investigación varios estudios indican que es la competencia y el enfoque del profesor lo que parece tener un impacto crucial en la calidad en la educación preescolar (Johansson, 2003; Kärrby, 1992; Pramling, 1994; Sheridan, 2001; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford y Taggart, 2004). Darling-Hammond (2002) sostiene que la formación del profesorado contribuye a la eficacia de los maestros. Asimismo, se presta cada vez mayor atención a la necesidad de crear un continuo en la educación entre los contextos formales e informales (OCDE, 2004; OCDE, 2006a; UNESCO, 2006).

Galinsky (2006) realizó una revisión tanto del estudio HighScope Perry Preschool como del proyecto Carolina Abecedarian. Esta investigadora encontró que en cada programa de los centros de calidad hay un fuerte énfasis en el desarrollo profesional continuo. En el HighScope Perry Preschool Study (Schweinhart, 2004) se hace hincapié en la importancia de las características de los maestros. El profesorado debe estar dispuesto a la reflexión y abierto a las innovaciones teniendo siempre como meta ofrecer la mejor respuesta a las necesidades de los niños y sus familias (Bonals, 2007; Echeíta y Rodríguez, 2005; Osoro y Meng, 2008). Los hallazgos son coincidentes con los señalado por la literatura de que los maestros en este sentido son investigadores tanto como cualquier otra persona, y que junto con otros profesionales de la educación temprana son o deben ser participantes activos en la "pedagogía experimental" (Johnson, 1988). Es decir, la investigación muestra que los profesores deben poner constantemente a prueba sus ideas basadas en la teoría, en el mundo real.

A nivel nacional e internacional, la formación, capacitación y experiencia se considera fundamental en la prestación de servicios de calidad para la primera infancia. La formación es importante no sólo porque los niños pequeños tienen derecho a educación de alta calidad proporcionada por adultos capacitados a un alto nivel (Hirst, 1996), sino también porque la formación especializada de la primera infancia afecta al

comportamiento de los profesores y a la calidad del programa previsto (Burchinal et al., 2002; Saracho y Spokek, 2007). Los hallazgos de esta investigación sobre el uso de la observación, la reflexión y la interacción como herramientas clave para educadores debidamente capacitados son coincidentes con los de Broadhead (2006). Según este autor cuando los profesores son inexpertos o carecen de la capacitación pertinente “...pueden nublar el entendimiento y las capacidades potenciales de los niños” (Broadhead, 2006, p. 202)

Varios estudios indican que la competencia y el enfoque del docente, que parecen tener un impacto crucial en la calidad en la educación preescolar (Johansson, 2003; Kärrby, 1992; Pramling, 1994; Sheridan, 2001; Silva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford y Taggart, 2004). Evaluar la calidad incluye evaluaciones de lo que ocurre en la reunión entre el profesor y el niño, así como la autoevaluación, que refleja la perspectiva propia del profesor (Sheridan, 2001a).

Las investigaciones confirman los hallazgos de esta investigación de que, si bien las cualificaciones del personal son de vital importancia, los atributos del personal pueden ser más importantes que los títulos (Pugh y De'Ath, 1989). Además, Wolfendale (1992) señala que los profesores, aunque son facilitadores clave, la competencia equitativa entre todos ellos no puede darse por sentada en el área sensible de la interacción humana. Goodfellow (2003) afirma que la posesión de un título supone la capacidad de actuar como un profesional, pero este no reconoce a la persona como tal.

Esta investigación se sitúa en el mismo camino de estudios como los de Pianta (2006), que sostiene que las interacciones entre los niños y los maestros son un mecanismo fundamental a través del cual las experiencias de aula afectan al desarrollo. En este proceso los adultos acercan la realidad a los niños seleccionándola, interpretándola y comunicándola a través de sus acciones tanto verbales como no verbales (Malaguzzi, 2001; Peralta, 2008; Weitzman y Greenberg, 2002). Farquhar (2003) sostiene que los profesionales también tienen que participar en un proceso de "tejer" y crear las experiencias de aprendizaje de los niños.

Otros estudios también han demostrado las ventajas de las relaciones positivas entre maestros y niños, no sólo en términos de aumento de la competencia social y emocional por parte de los niños que permanece en el tiempo, sino también en su capacidad para adaptarse a las exigencias de la educación formal (Birch y Ladd, 1997; Howes y Smith, 1995; Howes et al., 2000). Similares resultados a los que llegan Hamre y Pianta (2001), que indican que los niños que tienen una estrecha relación con sus maestros durante los primeros años logran mayores resultados sociales y académicos en los primeros grados, con beneficios que duran en los años escolares posteriores.

La presente investigación sostiene que la visión de los niños tiene importancia ya que son los principales interesados en la prestación de calidad, tal y como ya concluyeron Moss y Pence (1994). Existen evidencias de que todo está escrito en el "lenguaje de los adultos", existen precedentes de esto. Katz (1993) plantea preguntas en el lenguaje de los niños para enfatizar la exclusión de los niños del debate de calidad.

Los niños, como sujetos de derechos, A partir del análisis de Moss y Pence (1994) se hizo evidente que, si bien el control de los acontecimientos era una preocupación, se consideró que no buscaban el poder sobre los acontecimientos. Los niños parecían esperar y aceptar con naturalidad el papel de los adultos de ser responsables por ellos. Para Moss y Petrie (2002) el enfoque pedagógico en la infancia debe ser ante todo un proceso holístico donde el maestro pretenda dar respuesta al niño como un todo, es decir, "el niño con el cuerpo, la mente las emociones, la creatividad, la historia y la identidad social" [...] un niño que vive en "redes de relaciones" (Moss y Petrie, 2002, p.143) que involucran tanto a niños como adultos. Lo que los niños aprenden a medida que van creciendo y desarrollándose no es un contenido universal, sino un currículo cultural (Rogoff, 1990). En esta construcción, en lugar de ser aprendices activos los niños están en riesgo de "recibir una educación como un receptor pasivo o un recipiente inerte" (Ayers, 2005:234).

El tiempo es un valor importante, ya que está formado por los ritmos naturales de trabajo de los niños ", el tiempo de escucha que no es sólo el tiempo para escuchar, es un tiempo curioso, suspendido, generoso, tiempo completo de la espera y la esperanza" (Rinaldi, 2001:82). Carlota Rinaldi (2006:83) habla de "los cien idiomas" que se obtienen a través del valor de la celebración de una "fuerte imagen" del niño como "un productor de cultura, valores y derechos, competente en la vida y el aprendizaje".

Mayall (1994) sostiene que, en nuestros intentos para darles una voz y un derecho a hablar, se corre el riesgo de ignorar la diferencia crucial entre niños y adultos en cuanto a su vulnerabilidad y dependencia. Además, si bien reconoce que los niños son seres sociales, debemos también reconocer las diferencias entre los niños de diferentes edades, y al hacerlo, tener en cuenta a las personas que se relacionan con ellos. Como se ha señalado por Williams (2004), los niños tienen derecho a tener sus necesidades de ser comprendidos y protegidos en el presente, no por los beneficios para la sociedad en el futuro, sino porque es "importante para ellos en el presente". Incluso los niños muy pequeños intentan establecer relaciones interpersonales y vínculos entre ellos y con los demás miembros de su grupo de iguales (Laursen y Hartup, 2002).

Sabemos que la calidad de las amistades de los niños afecta al desarrollo de la percepción de su propia identidad personal y social, pero hacen falta nuevas investigaciones para comprender de qué manera los modelos y relaciones de amistad están vinculados con el desarrollo moral, social y emocional de los niños (Dunn, 2004).

En este proceso crean “un conjunto estable de actividades o prácticas, utensilios, valores e inquietudes que los niños producen y comparten en interacción con sus iguales” (Corsaro y Molinari, 1990:214). Es lo que Carlota Rinaldi (2006) define como el espacio que habla donde los niños son felices y les encanta ir. Un buen ambiente de aprendizaje llama a la curiosidad y la creatividad innata de los niños (Moss et al., 2000)

La asamblea es uno de los núcleos principales de la metodología activa y constructivista. Los hallazgos de esta investigación son también del todo coincidentes con los estudios de literatura que la definen como un momento de reunión de gran grupo dirigido principalmente a promover la socialización y el desarrollo lingüístico (Gil, Redondo y Arribas, 2002; Paniagua, 2006; Sánchez Blanco, 2006; Seisdedos, 2004; Weitzman y Greenberg, 2002). Evidencias similares a las provistas por Haywood (1988) que demuestra como a través de las discusiones en los centros los niños llegar a trascender las funciones cognitivas a nuevas y diversas situaciones.

Existe una creciente aceptación de que la infancia es una construcción social (Corsaro, 1997; James y Prout, 1997 y 1998; Matthews, 2007) donde los niños son cada vez más reconocidos como "colaboradores capaces, dispuestos y confiables dentro de sus propios contextos sociales significativos del hogar y la escuela" (Wyness, 2000). Ante la aparición de la infancia y la visión de los niños como agentes sociales James y Prout (1997) afirman que, dentro de este emergente discurso sociológico, los niños son vistos no como grupos de "devenires", sino como "seres", cuyas ideas, enfoques para la vida y el aprendizaje, elecciones individuales y relaciones, son de interés por derecho propio.

Sheridan (2007) indica que proporcionar una estructura apropiada para los niños mediante la identificación de intenciones de aprendizaje claros y la capacidad de comunicar estos a los niños pequeños, de maneras que son significativas para ellos, es necesario para permitir la progresión y transiciones suaves cuando los niños se encuentran nuevos retos cognitivos y sociales. Hayes (2008:437) propone la necesidad de una "pedagogía que nutra" en los primeros años, que se sustente en el respeto al niño como un socio que participa en el proceso de aprendizaje, mientras que al mismo tiempo respeta la naturaleza dual de la educación temprana como "la práctica del cuidado y la educación".

Entre los escritos realizados entre 2001 y 2006, por Carlota Rinaldi, ella afirma que, en un plan de estudios reglado no se toma en cuenta las estrategias complejas y múltiples que se consideran necesarios para el sostenimiento de los procesos de construcción de conocimiento de los niños. En consecuencia, la palabra "proyecto" es la más apropiada ya que evoca la idea de un "proceso dinámico, un itinerario" que es sensible a los "ritmos de comunicación. La OCDE (2004a) criticó el enfoque predominante de las actividades de mesa y las metodologías didácticas en las clases infantiles.

La participación de los padres se considera un indicador de calidad (NAEYC, 1997; Pugh, 2003) y la colaboración entre el personal y los padres se considera una prioridad y un elemento esencial hacia la construcción de las instituciones educativas configuradas como más abiertas y democráticas (OCDE, 2001). Tales hallazgos son del todo coincidentes con las investigaciones de Jalongo y otros (2004) y de la UNESCO (1998). De hecho, los beneficios de la participación de los padres están bien documentados (Arnold et al., 2007; Bronfenbrenner, 1979; Carlisle et al., 2005; Eldridge, 2001; Fabian y Dunlop, 2007; Lübeck, 1994). La investigación ha demostrado los efectos muy positivos que se producen cuando los padres y maestros trabajan juntos en el interés de los niños (Whalley, 2001), cuando los padres y educadores comparten la responsabilidad para su educación y socialización (Pie et al., 2002) y para la creación de relaciones de trabajo que el aprendizaje de los niños promueve (Epstein, 2001; Katz, 2000). También es importante ver a los padres como aliados en la recopilación de información acerca de los niños, de su desarrollo y del aprendizaje (Arnold, 2001), en lugar de verlos como adversarios (Rodd, 2006). Esto se ha podido contrastar con las investigaciones de NAEYC (2005). Sin embargo, la investigación también pone de relieve las lagunas en el conocimiento de los padres acerca de los aspectos importantes en el desarrollo de sus hijos como resultado de "información imperfecta", que puede evitar que los padres que demanden los aspectos de la calidad que creen importantes (Cryer y Burchinal, 1997)

Las familias valoran favorablemente poder hablar abiertamente a los maestros y acercarse a ellos de manera positiva (NAEYC, 2005), con una comunicación abierta que resulta en entendimiento que engendra confianza (Stone, 1995). Weiss, Caspe y López (2006) argumentan que la participación en educación preescolar basada en actividades y la comunicación regular entre las familias y los profesores amortiguar el negativo efectos de la pobreza sobre los resultados académicos y de comportamiento de los niños pobres. A partir de ellos los padres logran una mejor comprensión de su propio hijo y un sentido de logro (Whalley, 1997). Los padres ganaron un mayor conocimiento de los programas escolares y la familiaridad con las experiencias de la escuela (Shartrand et al., 1997; Pie et al., 2002).

En el estudio *Estimating the Cost of Child Poverty in Scotland – Approaches and Evidence* realizado en Escocia para estimar el coste de la pobreza infantil (Hirsch, 2008), demuestra que los niños que viven en condiciones de pobreza tienen peores resultados escolares y esto repercute negativamente en sus oportunidades del futuro. a que los niños en desventaja social están seis meses por detrás en habilidades cognitivas que el resto. Según la OCDE (2006a), casi la mitad de los niños que se consideran en riesgo viven fuera de las áreas designadas de desventaja.



## 10.2. Aportaciones

Los hallazgos de este estudio nos permiten sugerir aportaciones que transferir al ámbito práctico y que se pueden realizar en ámbitos reales. Lo dividiremos en seis grupos: aportaciones para la administración, para las escuelas, para los profesoras y profesores, para las familias, para los equipos directivos y para los centros de formación.

### 10.2.1. Aportaciones para la Administración

Consideramos que es importante realizar una serie de aportaciones destinadas a la Administración. Entre ellas enunciamos las siguientes:

1. Es necesario que la Administración y los responsables políticos trabajen para mejorar la calidad general de la educación infantil, sobre todo para los niños en situación de vulnerabilidad. Es fundamental invertir en la educación de la infancia ya que la investigación es clara en este aspecto.
2. A nivel político se debe entender que las leyes educativas no consensuadas no benefician en la realidad de la práctica de los centros y que los planteamientos teóricos de las leyes no son en muchos casos las realidades de los niños. Vemos como en la retórica política la necesidad de una continuidad de la atención y la educación para los niños pequeños es fuerte, pero está notablemente ausente en la práctica. Sin embargo, es vital que haya una visión compartida para evitar centros EAPI convertidos en una versión en pequeño de los centros de primaria.
3. Es necesario de dotar de calidad a los CEIP de zonas desfavorecidas ya que estos niños, en riesgo de futuro fracaso escolar, pueden estar más fuertemente influidos por la calidad de la EAPI.
4. Debe cambiarse la definición de desventaja para un número significativo de niños que no son tan fácilmente reconocibles como de riesgo y se debe prestar atención a las cuestiones sociales cada vez mayores que tienen un impacto sobre la vida de los niños a través de todos los estratos de la sociedad.
5. Se deben incluir las separaciones matrimoniales, la disminución del apoyo familiar, las diversas unidades familiares y el impacto de la crisis en las rentas familiares como nuevos marcos de desventaja social.
6. Para garantizar que todos los niños puedan beneficiarse de asistir a CEIP de calidad las soluciones políticas deben enfocarse en mejorar el apoyo a programas y crear estrategias de financiación que aumenten el acceso a los CEIP de calidad de todos los niños sean cual sean sus orígenes. Proporcionar un currículo apropiado para el desarrollo y edad de los niños, con identidad propia y no como una preparación para la etapa siguiente.

7. Por ley se debe bajar las ratios y controlar la masificación en las aulas para ayudar en la vida diaria de los centros y facilitar la inclusión. Se necesita una variedad de apoyos a los centros para facilitar y garantizar todas las necesidades que se puedan detectar.
8. La Administración debe velar porque las juntas de escolaridad no tiendan a escolarizar masivamente a los alumnos con necesidades en los centros públicos, ya de por sí sobrecargados y con mínimas ayudas para dar solución a estas demandas. Asimismo, se debe controlar que los centros concertados no reciban subvenciones públicas por escolarización si no asumen todas las necesidades de los niños.
9. Se debe realizar un análisis claro y real del bilingüismo y de las condiciones en que se está llevando a cabo actualmente.
10. Asegurar y mantener plantillas estables en los centros que permitan la continuidad de programas en CEIP de calidad y cubrir con rapidez las bajas. Evitando al máximo los profesores interinos en las aulas ya que esto dificulta la labor como equipo y genera incertidumbre y malestar en las familias.
11. Se debe formar e informar a las familias y la población en general de la importancia de contar con programas y centros de calidad para el futuro de la sociedad a largo plazo, que permita remitir la brecha equitativa actual.
12. El profesorado es necesario que esté en permanente formación y siempre motivado. La Administración debe proporcionar formación y reciclaje para los maestros, necesario para las escuelas y para su propia proyección profesional. Se debe proporcionar, igualmente, a todo el personal del centro desarrollo profesional continuo. Debe existir una supervisión activa sobre las necesidades reales y el entorno de los centros a la hora de programar formación.
13. La Administración debe apoyar investigaciones de universidades y otros organismos que aborden la calidad actual de los centros en España y los beneficios a corto y largo plazo para los niños que participan en programas y centros EAPI de calidad. Actualmente no existen estudios a gran escala y representativos a nivel nacional que proporcionen información sobre la calidad de la educación infantil. Por lo que se ve necesario el impulso y realización por parte de la Administración de investigaciones que pongan de manifiesto qué currículos y prácticas de enseñanza se están llevando a cabo en los CEIP y cuáles son aquellos que respaldan un mejor desarrollo y aprendizaje para todos los niños.
14. La Administración debe apoyar y ayudar a los centros para que no se la vea como un gran obstáculo.
15. Se debe regular y respaldar la EAPI y los centros EAPI de calidad con políticas municipales, en las comunidades autónomas y a nivel nacional, para garantizar

que las soluciones políticas y leyes apoyen y promuevan de forma adecuada el acceso a los centros de calidad para todas las familias.

### **10.2.2. Aportaciones para las escuelas**

Esta investigación propone las siguientes aportaciones destinadas a las escuelas para mejorar su calidad:

1. Los centros educativos, como organizaciones en los que se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje deben proporcionar a los estudiantes una diversidad de experiencias educativas, emocionales y de socialización prolongada y secuenciada.
2. Deben transmitir unos modelos de vida y valores, y colaborar a establecer propósitos de vida futura de los niños y las niñas, de la transmisión de la cultura y la preparación para la vida adulta.
3. Los centros deben asumir una mayor responsabilidad para asegurarse que están proporcionando un servicio de calidad dentro de la comunidad considerando las complejidades sociales, económicas y emocionales de las familias en la actualidad, Si los centros proporcionan un ambiente y un aprendizaje de calidad, entregarán experiencias positivas de desarrollo en la vida de los niños y sus familias.
4. Deben ser comunidades que evolucionen con el tiempo y las necesidades, y que compartan valores, creencias e historias que les unan como miembros de una comunidad educativa. Su plan de centro debe basarse en valores compartidos donde se parta de las necesidades de cada niño y se diseñe para permitir avanzar en todos los aspectos que se consideran clave en su aprendizaje y desarrollo.
5. Las escuelas tienen que tener al niño como el propio protagonista de su educación.
6. Son necesarias metodologías que respeten los ritmos individuales de cada niño, acercándole a sus realidades y facilitando aprendizajes activos dentro de un contexto significativo.
7. Tener altas expectativas para todos los niños y mantener su enfoque en lo que realmente importa: estar interesados en todos los niños, en quiénes son y qué pueden aportar a su aprendizaje.
8. Los maestros de infantil y los centros deben fortalecerse frente al dilema de lo que ellos piensan que es mejor para los niños y los resultados que se les piden por parte de la administración y de los padres. Esta presión produce que, a veces, fruto de la inexperiencia o por falta de conocimiento en algunos campos de la pedagogía prioricen el desarrollo cognitivo de los niños sobre otros

- ámbitos del desarrollo, justificado con el pretexto de la preparación para la escuela.
9. Se debe priorizar que los niños tengan unos amplios objetivos holísticos y no que se busque el logro académico y que los conocimientos que se proporcionen a los niños sean una preparación para la vida adulta.
  10. En los centros el equipo educativo se debe preguntar qué es lo que en realidad merece la pena aprender. Este es el verdadero *quid* de la cuestión. Los contenidos en sí no son el objetivo, sino son una receta, un medio más para que los estudiantes adquieran una serie de habilidades o competencias que le sean realmente útiles en su vida diaria.
  11. Evitar que la escuela infantil se convierta en una “pequeña escuela” donde se versione de forma reducida los modos y costumbres de los ciclos posteriores y en cierta medida de la sociedad en la que se encuentran. Y donde el “enfoque académico” se perciba como una medida compensatoria para reparar los problemas de las altas ratios en las clases de infantil y para que, de esta forma, los niños tengan una ventaja inicial en la entrada a la escuela formal. Los equipos educativos no deben pensar que solo estén preparando a los niños para la etapa siguiente de primaria, sino que les están ayudando en el camino de la vida.
  12. Transformar la escuela en un lugar donde todos aprenden. Para ello cada centro educativo debe desarrollar su propio proyecto, un proyecto que tenga en cuenta su propio contexto y sus propios problemas y sobre todo que ilusione y en el que deben de participar padres, maestros, equipo directivo, niños, porque esta participación se va a transformar a largo plazo en compromiso con el centro.
  13. Es necesario, que se trabaje en proyectos conjuntos que favorezcan condiciones para el trabajo en equipo con metas comunes, consensuadas y de mutua colaboración. La premisa básica pasa por plantearse qué se debe enseñar en esa escuela de calidad, para después preguntarse, como se debe enseñar y cómo evaluar. Esto supone replantearse el tratamiento del currículum, la metodología y la evaluación.
  14. Se debe utilizar la metodología constructivista, el aprendizaje cooperativo entre iguales y el encuadre pedagógico que incluye la planificación, la evaluación, los recursos, el establecimiento de rutinas y la disposición de espacio. La metodología debe ser activa y globalizadora, coherente para todo el centro.
  15. Se debe ofrecer a todos los niños oportunidades para explorar y reflexionar sobre sus intereses y sobre aquellos temas que son relevantes y significativos para sus vidas. Los maestros deben fomentar el juego de los niños mediante la creación de un entorno adecuado utilizando el juego como un enfoque pedagógico para el aprendizaje.

16. La educación participativa, interactiva y democrática, basada en la actividad experiencial es fundamental en estos centros de calidad donde existe un entorno ideal para el aprendizaje.
17. Es necesaria una pedagogía que se sustente en el respeto al niño como un socio que participa en el proceso de aprendizaje, mientras que al mismo tiempo se respete la naturaleza dual de la educación infantil como "la práctica del cuidado y la educación".
18. Es importante la heterogeneidad y la interdependencia positivas entre los niños.
19. El trabajo en el aula se organiza en base a proyectos en los que se trabaja de forma simultánea toda la integralidad del niño. Estos proyectos giran en torno a temas específicos relacionados con el mundo real e imaginario y con las motivaciones de niños y profesores. Es necesario, que el trabajo en las aulas sea participativo y que tenga un enfoque experiencial, donde el profesor trabaje en grupo con sus estudiantes y busque una retroalimentación permanente de los mismos.
20. Transformación del rol del profesor que cede su protagonismo a los estudiantes. Mediante acciones como guía y facilitador el profesor apoya el desarrollo y el potencial de cada niño para que este pase de la dependencia a la independencia. Este intercambio de roles busca aumentar la autonomía de los niños en su proceso de aprendizaje, potenciando el aprender a aprender como competencia fundamental para poder desenvolverse en una sociedad de cambio constante.
21. Los niños toman un papel activo en su aprendizaje lo que hará que crezca su responsabilidad y su autoestima por el trabajo realizado.
22. Se trabaja para que los niños aprendan habilidades y técnicas para la gestión de sus emociones, desarrollar y mantener relaciones sociales positivas, y empezar a practicar en la resolución de problemas de forma independiente.
23. Dar a los niños la oportunidad de asumir la responsabilidad en el aula, participar en la elaboración de las normas, resolver sus propios problemas y poder participar en la planificación de las actividades diarias. Reparto de cargos y de tareas.
24. Se debe pensar en las familias como socios en todos los aspectos del programa educativo y se deben incorporar sus culturas como fortalezas para el centro. Desarrollar estrategias de participación que alienten a las familias a participar en el aprendizaje de sus hijos y promuevan la comunicación bidireccional, permitiendo a los padres compartir con los maestros el día a día de los niños. El programa educativo debe recoger los valores, las creencias y las costumbres de las familias para diseñar planes de estudios significativos.
25. En los centros se debe dar más peso a una evaluación continua, detectándose de esta manera muy pronto los problemas en el aprendizaje. A través, de la

- observación y la autoevaluación propia el profesor descubrirá como aprenden mejor sus alumnos y gestionará sus metodologías en base a ello.
26. Son escuelas abiertas, inclusivas y sensibles a la diversidad, escuelas personalizadas, adaptables y no excluyentes, que obvian modelos que persigan los mismos objetivos homogéneos y uniformes para todos los niños y donde se viva la diferencia como un valor. Donde cada uno parte de su propia identidad y no de una idea común para todos.
  27. Integración de la heterogeneidad y la diversidad, dando respuesta a las necesidades de la realidad social. Tratar de educar en la diversidad adoptando un modelo de currículum abierto y flexible que permita que todos los niños puedan crear sus propios mecanismos y estrategias de acercamiento al conocimiento y que éste les lleve a resolver problemas de su vida cotidiana.
  28. Creación de un currículum integrado, centrado en la resolución de problemas y preguntas e intereses cercanos al niño, con un planteamiento de proyectos y de ejes transversales más que en disciplinas que se utilizarán como recurso y apoyo en la resolución de los problemas.
  29. Buena organización que conlleve la satisfacción de los docentes y un mayor compromiso e implicación con el centro
  30. Clima positivo de trabajo creándose variadas estructuras de conexión a través de las cuales se forman importantes lazos de amistad y relaciones de compañerismo.
  31. Este clima positivo se refleja igualmente en la relación entre los docentes y los niños, y se otorga una especial importancia al cuidado del ambiente emocional y físico. Se fomenta un clima de respeto y solidaridad entre todos y con todo.
  32. Debe cuidarse el nivel emocional y de trabajo y se considera importante la empatía y el tratar de entender los puntos de vista de todos a la hora de llegar a tomar una decisión, teniendo en cuenta las diferentes necesidades y expectativas.
  33. Los centros tienen que salir a la calle a mirar, comprender y comprometerse con cuestiones más amplias que afectan a los niños en otras áreas de su vida. Convertirse en un proyecto y un recurso social y cultural para toda la comunidad en la que está ubicado, trabajando en colaboración con las organizaciones del entorno para apoyar a los niños y sus familias.

### **10.2.3. Aportaciones para los profesores y profesoras**

Teniendo en cuenta la importancia de los docentes en los centros, el límite de la calidad de los centros pueden ser los propios profesores. Desde esta investigación podemos aportar las siguientes ideas destinadas a los profesores y profesoras:

1. Los equipos educativos de calidad no piensan que solo estén preparando a los niños para la etapa siguiente de primaria, sino que les están ayudando en el camino de la vida.
2. Tienen un enfoque holístico centrado en el niño que presta atención simultáneamente a todos los aspectos del desarrollo, bienestar y necesidades sociales, emocionales, físicas, lingüísticas y cognitivas del aprendizaje de los niños.
3. Su plan de centro se basa en valores compartidos donde se parte de las necesidades de cada niño y se diseña para permitir avanzar en todos los aspectos que se consideran clave en su aprendizaje y desarrollo.
4. Los docentes deben hablar de educación, pero también de cosas que van mucho más allá: el profesorado comprende que necesita trabajar en grupo. Es lógico que el trabajo en equipo, las reuniones y el debate se conviertan en un medio muy importante a la hora de organizar y gestionar las aulas y el centro. No hay nadie desvinculado de la escuela.
5. Son equipos cálidos y afectuosos con capacidad de respuesta a las necesidades individuales de cada niño. Profesionales capaces de ir más allá en su trabajo, sobrepasando los límites que marcan las normativas sobre educación. Ayudan a los niños a identificar y tratar de manera efectiva con sus emociones y afianzan la autoestima.
6. Son importantes las relaciones apropiadas de los docentes con los niños (interacciones pedagógicas) y que tengan interacciones frecuentes y significativas para los niños.
7. Debe ser personal cualificado y altamente capacitado capaz de adaptar sus interacciones para satisfacer las necesidades de los niños.
8. Los docentes se ven como fundamentales en el proceso de implementación de una filosofía centrada en el niño. La relación entre el niño y el docente es muy importante y provechosa en el desarrollo y aprendizaje del niño y utilizan tiempo suficiente para cultivar una estrecha relación con los niños y compartir experiencias.
9. Los profesores deben identificar las nuevas narrativas que usan los alumnos e incorporarlas al aula. Poner el foco en el pensamiento crítico.
10. Los maestros deben plantear en las aulas experiencias, problemas y vivencias que traspasen las cuatro paredes de la misma y se aprovechen los recursos de que dispone no solo el colegio sino su entorno. De esta forma se supera la limitación que supone la falta de recursos y materiales en la propia escuela a la vez que contextualiza el aprendizaje.

11. Es fundamental que los profesionales estén motivados y apoyados en la aplicación de lo que han aprendido y que se sientan satisfechos con las estructuras y su entorno de trabajo.
12. Es fundamental que la formación y educación del personal, las condiciones de trabajo, así como los entornos de aprendizaje sean seguros, sanos y buenos para los niños, dado que la capacidad de los profesores para atender las necesidades de los niños se ve influida no sólo por su nivel de educación y su formación, sino también por factores externos, como su entorno de trabajo, ratios, poco apoyo de la Administración.
13. Se debe dar una transformación del rol del profesor donde ceda su protagonismo a los estudiantes. Este intercambio de roles buscará aumentar la autonomía de los niños en su proceso de aprendizaje, potenciando el aprender a aprender como competencia fundamental para poder desenvolverse en una sociedad de cambio constante.
14. Los profesores tienen que tener capacidad de interactuar con respeto y empatía con los niños. Mantener unas expectativas positivas con respecto a lo que los niños pueden aprender y lograr con apoyo y se les anima activamente a desarrollar todas sus potencialidades.
15. El profesorado debe dar la misma importancia a lo que aprende el niño que al proceso por el cual aprende. El objetivo es enseñar y aprender procesos y estrategias de razonamiento de forma cooperativa y solidaria.
16. Deben crear un currículum integrado y centrado en el planteamiento y resolución de problemas y proyectos de intereses cercanos a los niños, utilizando las distintas disciplinas como un apoyo para la resolución de los distintos proyectos planteados.
17. Los profesores deben adoptar un nuevo enfoque pedagógico donde se pone el énfasis en definir qué es lo que verdaderamente importa: “que los alumnos comprendan y construyan su aprendizaje”. Donde el enfoque pedagógico es ante todo un proceso holístico que tiene en cuenta el cuerpo, la mente, las emociones, la creatividad, la historia y la identidad de cada niño, y en el que el maestro reconoce que el niño vive en una red de relaciones que involucran a niños y adultos.
18. Los profesores intencionadamente promueven y apoyan a los niños en su aprendizaje y proporcionan entornos de aprendizaje que reflejan los valores y la identidad cultural de los niños, y se les anima a pensar, razonar, cuestionar y experimentar.
19. Fomentan el diálogo, el aclarar dudas, las explicaciones mutuas para conseguir un mayor procesamiento de los contenidos y un aumento de la comprensión. Se facilitan las discusiones y contraste de opiniones con y entre los niños.



20. Los maestros comparten clases y niños y se produce una transformación en la forma de trabajar del profesorado donde se fomenta el trabajo en equipo dentro y fuera de las aulas. Trabajan y preparan entre todos, la calidad de los materiales y los proyectos mejoran atendándose mejor a la diversidad.
21. Se realiza un intercambio entre compañeros que les sirve para la mejora continua de su desempeño profesional. La satisfacción, responsabilidad, participación, convivencia y complicidad de los maestros con el centro aumenta cuando trabajan en equipo. Se ve por tanto que es necesario ir abandonado el modelo tradicional de un profesor—una clase que genera en el docente soledad y un cierto desamparo profesional.
22. Los docentes tienen que reflexión sobre su propia práctica y su relación con los niños y las familias creando un ambiente de aprendizaje que se renueve constantemente. En este proceso de mejora y evaluación sistemática se muestra la efectividad del diseño e implementación del proyecto del centro. Es importante que los maestros observen y autoevalúen su desempeño profesional en su propia aula. De esta forma descubrirán como aprenden mejor los niños y podrán gestionar sus metodologías de trabajo; observarán analizarán y generarán un plan de mejora según se vayan planteando las necesidades.
23. El profesorado se cuestiona sus propias emociones y lo que esto supone en la vida del aula, en su trabajo diario y en su relación con los niños.
24. Los maestros deben proporcionar retroalimentación sobre el progreso de los niños y acordar con los padres cómo pueden mantener las actividades de aprendizaje en casa.

#### **10.2.4. Aportaciones para los equipos directivos**

Los equipos directivos pueden actuar como dinamizadores y promotores del cambio en los centros. Para ellos proponemos las siguientes aportaciones:

1. La gestión de los centros con un modelo directivo basado en una dirección colegiada, democrática y participativa, supone una propuesta eficaz de actuación bajo el principio del trabajo en equipo y la colaboración.
2. Los equipos directivos deben fomentar la construcción de una cultura de equipo y de trabajo eficaz con metas comunes decididas por consenso, trabajo compartido y responsabilidad de todos, asumiendo la capacidad de solucionar los problemas entre todos.
3. Actuar como promotores del cambio organizativo, dinamizadores de proyectos y actividades para el conjunto de todo el colegio, apoyando propuestas pedagógicas novedosas como medio para ofrecer productos que les distingan de lo proporcionado por otros centros del entorno.

4. Deben articular la filosofía de la escuela a las familias, el equipo educativo y la comunidad, además de servirles como fuente de apoyo, facilitando oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo.
5. Se requiere un liderazgo efectivo. Líderes con habilidades de comunicación, trabajo en equipo y resolución de conflictos, con confianza para explicar su filosofía y visión y estar abiertos a la diversidad de opiniones, pareceres y necesidades. Gran importancia en el clima y las relaciones que se establecen en el centro.
6. Deben respetar y escuchar todas las opiniones con empatía, tolerancia, paciencia y comprensión.
7. Contar con capacidad de compromiso y trabajo. La implicación de la dirección se demuestra a través de sus acciones y compromisos.
8. Equipos directivos que faciliten condiciones de trabajo propicias y apoya en el desarrollo profesional continuo.
9. Se requieren núcleos de maestros implicados en la mejora efectiva de la calidad en sus centros para mantener un modelo de liderazgo en el que todos sean protagonistas.
10. Deben favorecer la creación de eventos destinados a construir una comunidad que incluyan a niños, familias, maestros y comunidad más cercana.

#### **10.2.5. Aportaciones para las familias**

Se reconoce la importancia que adquiere la participación y colaboración de las familias durante esta etapa formativa y nos parecen interesantes las siguientes aportaciones con destino a ellas:

1. Las familias deben empezar a conocer qué es y por qué es necesario que sus hijos tengan una EAPI de calidad.
2. Las familias deben ser socios en todos los aspectos del programa educativo de los centros. Conscientes de su importancia para el centro y deben participar activamente siempre que les sea posible.
3. Compromiso significativo de las familias en todos los aspectos del programa, planificación, implementación y evaluación.
4. Dar valor a las familias mediante la construcción de redes de pares, el liderazgo de los padres, el acceso a los recursos.
5. Encontrar espacios de diálogo con el centro, aunque haya distintos puntos de vista.

### **10.2.6. Aportaciones para los centros de formación**

Los profesionales de la educación necesitan formación permanente para hacer frente a la realidad cambiante de las aulas y a las nuevas competencias que se requieren para el ejercicio de su profesión. Con respecto a las aportaciones destinadas a los centros de formación proponemos las siguientes:

1. Necesidad de formar a los profesores en metodologías educativas innovadoras adaptada a las necesidades actuales de los niños e inquietudes de los profesores. La formación de los profesores y otro personal de los centros debe reflejar y dar respuesta a la creciente diversidad de la población infantil.
2. Se ve como necesaria la realización de seminarios conjuntos dirigidos a maestros de infantil y primaria en ejercicio como un foro para el intercambio de ideas, perspectivas, enfoques pedagógicos y de aprendizaje conjunto. Esto sería fundamental para hacer frente a las barreras que existen actualmente entre paso de la enseñanza no obligatoria a la obligatoria.
3. Es necesario formar a los futuros docentes hacia una actitud investigadora y una práctica reflexiva que les permita aprender de su propia experiencia ya que la problemática de la vida real en contextos cada vez más complejos, inciertos y cambiantes como son los educativos, desbordan cualquier previsión que pueda tener un profesor actual. Es fundamental promover la formación del profesorado para atender a toda la diversidad que ahora mismo se encuentra en las aulas.
4. Se justifica por ello la necesidad de establecer una cultura de la colaboración, con profesores solidarios y cooperativos que compartan problemas y hallazgos. Docentes con un compromiso profesional fuerte y con una perspectiva más amplia con respecto a las familias, su entorno y los retos sociales que se plantean en el siglo XXI.

### **10.3. Fortalezas y limitaciones**

Al finalizar una investigación de las características de esta tesis es tiempo de preguntarse por sus principales aportaciones y limitaciones.

La presente investigación aporta información sobre la comprensión de la calidad en los centros EAPI por los distintos participantes. El trabajo se ha desarrollado en cuatro CEIP públicos españoles, lo cual permite obtener una panorámica que podría ser abordada en otros centros nacionales.

En primer lugar, se trata de un estudio ambicioso por su propia estrategia metodológica ya que no es habitual utilizar un abordaje de indagación cualitativa para abordar un

estudio de estas características (el conocimiento de la calidad de los centros educativos). Se hace con la idea de lograr una visión holística del fenómeno de estudio.

En tal sentido destacan la diversa gama de informantes. De esta forma, ofrece una interesante y diferente información que permite profundizar en las características que conforman un centro EAPI de calidad. En tal sentido, es un estudio novedoso por cuanto se utiliza una estrategia metodológica cualitativa para comprender como es la vida en los centros.

Son escasos los estudios que profundicen sobre este tema en España y más desde un punto de vista cualitativo. Esta investigación supone una aportación en tal dirección, dado que enriquece la comprensión de los centros EAPI de calidad. Además, esta investigación incluye la mirada sobre el fenómeno de estudio desde la perspectiva de todos los directamente implicados en la vida de los centros, incluidos los niños. Al trabajar con tres unidades de análisis (directores/jefes de estudio, maestros y padres/madres se ha logrado comprender las diversas posiciones en torno a la calidad en los centros EAPI.

Entre las limitaciones, está el hecho de ser una investigación que analiza la vida interior de las escuelas. Por lo tanto, sus hallazgos y conclusiones no son aplicables a la generalidad de las mismas sin tener en cuenta sus propios contextos y realidades. El interpretar resultados a partir de una indagación cualitativa tiene la natural limitación de no poder generalizar sus hallazgos. De esta forma, las categorías resultantes se desprenden de las experiencias y las apreciaciones que viven y narran los sujetos implicados y, en tal sentido son pertinentes y acotados a dicha realidad. Ahora bien, la investigación cualitativa está menos centrada en la generalización de los resultados y más en el significado de los fenómenos tal y como los describen los participantes de la investigación. En este caso, no son necesarios un gran número de participantes cuando lo que se pretende es proporcionar una base para que futuros estudios validen los resultados encontrados en esta investigación.

#### **10.4. Futuras investigaciones**

Esta investigación, sus hallazgos y conclusiones, abren futuras líneas de investigación que se muestran potencialmente relevantes para seguir profundizando en las complejidades y consecuencias de poder contar con escuelas EAPI de calidad. Podemos mencionar entre ellas las siguientes:

- Se estima interesante ampliar la muestra cualitativa hacia escuelas con alta y baja presencia de calidad en otras comunidades autónomas del país.

- Sería interesante una investigación cuantitativa sobre el mismo tema con una muestra más grande.
- Se recomienda el diseño y realización de un estudio longitudinal cuantitativo que permita hacer un seguimiento de los niños desde su entrada en los centros de infantil hasta su llegada a la Universidad.
- Investigar si las condiciones de trabajo de los docentes (y que aspectos de las condiciones de trabajo) tienen diferentes efectos en diferentes grupos de niños, por ejemplo, los niños emigrantes o niños en riesgo.
- Se abre también una interesante línea de indagación que profundice en la mirada sobre calidad educativa y la implicación de una buena escuela en padres de escuelas de distinta calidad.
- Realización de un estudio que aborde los procesos de información y de elección que tienen las familias a la hora de elegir escuelas infantiles y su posible satisfacción.
- Realización de una investigación que se lleve a cabo mediante un equipo multidisciplinar (escuelas, redes sociales, sistema sanitario...) durante la infancia y la adolescencia en relación con centros de infantil, primaria y secundaria de calidad.

## 10.5. A modo de cierre

Se hace difícil encontrar ideas y palabras con las que cerrar este estudio ya que se mezclan distintas y contradictorias sensaciones en el momento de tener que decir adiós. Es importante destacar la satisfacción sentida por todo lo hecho y aprendido.

Iniciamos un desafío consistente en profundizar en conocer las características que hacen que los centros EAPI sean de calidad. Asumimos este desafío guiados por el conocimiento de muchos años de práctica en la educación infantil y conocedores de las impresionantes expectativas que generan cada día más en las familias y la sociedad el contar con una buena escuela para los niños.

Si algo nos ha demostrado este estudio es que se puede transformar la escuela en un lugar donde todos aprenden. Siguiendo este ejemplo, cada centro educativo debe desarrollar su propio proyecto. Un proyecto que tenga en cuenta su propio contexto y sus propios problemas y sobre todo que ilusione y en el que deben de participar familias, profesores, equipo directivo, estudiantes; porque esta participación se va a transformar a largo plazo en compromiso con el centro. Se trata de utilizar la

creatividad, de trabajar en equipo para rediseñar la escuela poniendo lo más importante en el centro: los niños y niñas.

## Referencias

- Abbott, L. y Rodger, R. (1994). *Quality education in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- About F. (2006). Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 46–60.
- Aguerrondo, I. (2005). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. En *Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación Educativa (ONPE)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ailwood, J. (2004). Genealogies of governmentality: Producing and managing young children and their education. *The Australian Educational Researcher*, 31(3), 19-33.
- Albornoz, M. (2005). *¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares?* Recuperado de: <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>.
- Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., Medina, A. y Vallejo, A. (2012). Calidad y más allá de la calidad. Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a 6 años. *Plataforma Estatal en Defensa del 0-6*. Recuperado de: [http://www.fsc.ccoo.es/comunes/recursos/15585/doc143119\\_Planteamiento\\_situacion\\_y\\_perspectivas\\_de\\_la\\_educacion\\_infantil\\_en\\_Espana\\_Abril\\_2012.pdf](http://www.fsc.ccoo.es/comunes/recursos/15585/doc143119_Planteamiento_situacion_y_perspectivas_de_la_educacion_infantil_en_Espana_Abril_2012.pdf).
- Alderson, P. (2000). *Children's rights. Exploring beliefs, principles and practices*. Londres: Jessica Kingsley.
- Alderson, P. (2002). Young children's health care rights and consent. En B. Franklin (Ed.), *The new handbook of children's rights: comparative policy and practice* (pp. 155-167). Londres: Routledge.
- Alderson, P., Hawthorne, J. y Killen, M. (2005). The participation rights of premature babies. *The International Journal of Children's Rights*, 13(1), 31- 50.
- Alston, P. (Ed.) (1994). *The best interests of the child. Reconciling culture and human rights*. Oxford: Clarendon Press.

- Andersson, B. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60(4), 857-866.
- Andersson, B. (1992). Effects of Day Care on cognitive and socioemotional competence of Thirteen Year Old swedish schoolchildren. *Child Development*, 63(1), 20-36.
- Andersson, M. (1999). *The early childhood environment rating scale (ECERS) as a tool in evaluating and improving quality in preschools*. Estocolmo: Institute of Education Press.
- Anning, A. (1997). *First years at school: education 4 - 8*. Bristol: Open University Press.
- Anning, A., Cullen, J. y Fleer, M. (2004). *Early childhood education: Society and Culture*. Londres: Sage.
- Arango, M. y Nimnicht, G. (1990). Involving parents in the process of creating appropriate environments for the healthy development of young children: the crucial link between families and school. En *Children and youth at risk. Conference Proceedings*. Washington, DC: OECD.
- Arango, M., Nimnicht, G. y Peñaranda, F. (2004). *Twenty Years On: A report of the PROMESA programme in Colombia*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Nueva York, NY: Random House.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552.
- Arnold, C. (2001). Sharing Ideas with Parents about Key Child Development Concepts. En M. Whalley y the Pen Green Centre Team (Eds.), *Involving Parents in their Children's Learning*. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. y Merali, R. (2007). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward*. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Ayers, W. (2005). *Teaching toward freedom: Moral commitment and ethical action in the classroom*. Boston, MA: Beacon Press.
- Azcona, J. y Hoyuelos, A. (2011). Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 42, 157-186.
- Baker, B. (1998). Childhood. In the emergence and spread of US public schools. En T. Popkewitz y M. Brennan (Eds.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge and power in education* (pp. 117-143). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Balaguer, I. (2004). Building a shared vision for quality. *Children in Europe*, 7, 8-9.
- Balaguer, I., Mestres, J. y Penn, H. (1992). *Quality in services for young children*. Bruselas: Commission of European Communities, Childcare Network.
- Barnett, W. (1995). Long-term effects of early childhood programmes on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 5(3), 25-50.
- Bauchmüller, R., Gortz, M. y Rasmussen, A. (2011). Long-run benefits from universal high-quality pre-schooling. *Working Paper Series CSER WP*, 8, 1-34.
- Becker, N. y Becker, P. (2009). *Developing quality care for young children: How to turn early care stings into magical places*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.



- Belsky J. (1988). The “effects” of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 235-272.
- Belsky, J., Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K., McCartney, K. y Owen, M. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681-701.
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5-23.
- Bennett, J. (2006). ECEC Financing in Ireland. En N. Hayes and S. Bradley (Eds.). *A decade of reflection: early childhood care and education in Ireland 1996-2006. Proceedings of CSER (Centre for Social and Educational Research)*. Dublin: Institute of Technology.
- Bennett, J. (2007). New policy conclusions from Starting Strong 11: An update on the OECD early childhood policy reviews. Paper presentado a la CECDE International Conference 'Vision into Practice, Making Quality a Reality in the Lives of Young Children', Dublin Castle.
- Bennett, P. (2008). *Speech at the NZCA annual conference in Christchurch*. Recuperado de: <http://www.nzca.ac.nz/nationalpartyECEpolicy>.
- Bennett, J. y Neuman, M. (2004). *Schooling for early childhood? Early childhood, major challenges: A review of early childhood education and care practices in OECD countries*. Organisation for Economic Co-Operation and Development. París: OECD.
- Beresaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de Educación Infantil al inicio del siglo XX. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Universidad de Alicante.
- Berk, L. (1985). Relationship of caregiver training to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors towards children. *Child Care Quarterly* 14, 103-29.
- Berk, L. y Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- Berlinski, S., Galiani, S. y Gertler, P. (2006). *The effect of pre-primary education on primary school performance*. IFS working paper, W06/04. U. K.
- Birch, S. y Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*. 35(1), 61-79.
- Blakemore, S. y Frith, U. (2005). *The learning brain: Lessons for education*. Oxford: Blackwell.
- Blau, D. (2000). The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4(3), 136-148.
- Blau, D. (2001). *The child care problem an economic analysis*. NY: Russell Sage Foundation.
- Bloch, M., Kennedy, D., Lightfoot, T. y Weyenberg, D. (Eds.). (2006). *The child in the world/the world in the child: Education and the configuration of a universal, modern, and globalized childhood*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Blumberg, R. (2006). *How mother's economic activities and empowerment affect Early Childhood Care and Education (ECCE) for boys and girls: a theory-guided exploration across history, cultures and societies*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006. París: UNESCO.
- Bonals, J. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó

- Boocock, S. (1995). Early childhood programs in other nations: Goals and outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 94-115.
- Bosch, K. (2006). *Planning classroom management: A five-step process to creating a positive learning environment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bowlby, J. (1953). Critical phases in the development of social responses in man and other animals. En M. Abercrombie (Ed.). *New biology* (pp. 25-32). Nueva York, NY: Penguin Books.
- Bowman, B., Donovan, S. y Burns, S. (Eds.). (2001). *Eager to Learn: Educating our pre-schoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Borrás, J. (2015). *El trabajo infantil en España (1700-1950)*. Barcelona: Icaria.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programmes serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. y Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programmes. Revised Edition*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brennan, D. (1994). *The politics of Australian child care: From philanthropy to feminism*. Melbourne: Cambridge University.
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: The place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal* 32(2), 191-207.
- Broberg, A., Wessels, H., Lamb, M. y Hwang, C. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 62-69.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology Volume 1: Theoretical models of Human Development* (pp. 993-1028). Nueva York, NY: John Wiley y Sons.
- Bronson, M. (2001). *Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Broström, S. (2005). Children's perspectives on their childhood experiences. En J. Einarsdottir y J. Wagner (Eds.). *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (pp. 223-56). Greenwich, CT: Information Age.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (Eds.). (2008). *Developing positive identities: Diversity and young children. Early Childhood in Focus*. Milton Keynes: Open University.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge MA: Harvard University Press.

- Bryant, D. (2007). Delivering and evaluating the partners for inclusion model of early childhood professional development in a five-state collaborative study. Presentation at the meeting of the *National Association for the Education of Young Children*. Chicago, IL.
- Bryk, A., Camburn, E. y Louis, K. (1999). Professional community. En Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Burchinal, M. (1999). Child care experiences and developmental outcomes. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 563(1), 73-97.
- Burchinal, M. y Cryer D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- Burchinal, M., Howes, C. y Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 87-105.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. y Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Development Science*. 12, 140-153.
- Burchinal, M., Roberts, J., Nabors, L. y Bryant, D. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67(2), 606-620.
- Burchinal M., Roberts J., Zeisel S., Hennon E. y Hooper S. (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting: Science and Practice*, 6, 79-113.
- Burchinal, M., Roberts, J., Riggins, R., Zeisel, S., Neebe, E. y Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 2000, 71(2), 338-357.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. Londres: Routledge.
- Burns, M., Griffin, P. y Snow, C. (Eds.). (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press.
- Caldwell, B. J. (1989). Strategic leadership, resource management and effective school reform. *Journal of Educational Administration*. 36(5), 445-461.
- Calvert, G. (2004). Quality Assurance means a Head Start for Australia. *Putting Children First: Newsletter of the National Childcare Accreditation Council*, Special Edition, June.
- Calvo, M. (1994). *La educación infantil en España. Planteamientos legales y problemática actual*. Tesis Doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Cameron, C. y Moss, P. (2007). *Care work in Europe: Current understandings and future directions*. Abingdon: Routledge.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. y Barnett, S. (2009). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620.
- Campbell, F. y Pungello, E. (2000). High quality child care has long-term educational benefits for poor children. Presentado en la *Conferencia Head Start's Fifth National*

- Research*. Developmental and contextual transitions of children and families: Implications for research, policy and practice. Washington, DC.
- Campbell, F., Pungello, E., Miller-Johnson, S., Burchinal, M. y Ramey, C. (2001). The development of cognitive and academic abilities: growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231-242.
- Campbell, F. y Ramey, C. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children in low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Campbell, F., Wasik, B., Pungello, E., Burchinal, M., Barbarin, O., Kainz, K. et al. (2008). Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 452-466.
- Cannella, G. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. Nueva York, NY: Peter Lang.
- Cannella, G. y Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: Power, education, and contemporary practice*. Londres: Routledge Falmer.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carlisle, E., Stanley, L. y Kemple, K. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Carnegie Corporation of New York (1994). *Starting Points: Meeting the needs of our youngest children*. Nueva York, NY: Carnegie Corporation.
- Carneiro, P. y Heckman J. (2003). Human capital policy. En J. Heckman, A. Krueger (Eds.), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?* (pp. 77-240). Boston, MA: MIT Press.
- Carpenter, V., Dixon, H., Rata, E. y Rawlinson, C. (Eds.). (2001). *Theory in Practice for educators*. Palmerston North: Dunmore Press.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Carroll, E. (2002). An ethical approach to children. Irish Social Policy Association Annual Conference. *Social and Economic Rights: Challenges and Opportunities for Social Policy Dublin*. Dublin: City University.
- Cass, B. (2007). The goals of a good national system: Placing priority on the well-being of children. Taking a child well-being perspective on early childhood education and care. En E. Hill, B. Pocock y A. Elliot (Eds.), *Kids count: Better early childhood education and care in Australia* (pp. 97-111). Sydney: Sydney University Press.
- Casassus, J. (1999). Lenguaje, poder y calidad de la educación. *Boletín UNESCO* 50.
- CECDE (2006) Síolta: the national quality framework for early childhood education. Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education.
- Ceglowski, D. y Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30, 87-92.
- Center on the Developing Child (2010). *The foundations of lifelong health are built in early childhood*. Harvard University. Recuperado de: [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu).

- Center on the Developing Child. (2012). *Early childhood program evaluations: A decision-maker's guide*. Harvard, MA: Center on Developing Child.
- Centre of Excellence for Early Childhood Development. (2004). *Encyclopedia on early childhood development*. Nueva York, NY: MacMillan.
- Chambers, B., Cheung, A. y Slavin, R. (2006). Effective preschool programs for children at risk of school failure: A best-evidence synthesis. En B. Spodek (Ed.) *Handbook of research on the education of young children* (pp. 347-360). Nueva York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Choi, S. H. (2002). ¿Cuidado de la primera infancia? ¿Educación? ¿Desarrollo? *Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, 1*. París: UNESCO.
- Cicchetti, D. y Gunnar, M. (Eds.). (2009). *Minnesota Symposia on child psychology: Meeting the challenge of translational research in child psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Cieza, J. (1989). *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Claparède, E. (1946). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel: Delachaux and Niestlé.
- Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to young children: the Mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Clarke-Stewart, K. (1987). The social ecology of early childhood. En N. Eisenberg (Ed.). *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 292-318). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Clarke-Stewart, K. (1990). La educación de los niños en un mundo cambiante. *Infancia y Sociedad*, 1, 17-32. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Asuntos Sociales.
- Clarke-Stewart, K. (1998). Historical shifts and underlying themes in ideas about rearing young children in the United States: Where have we been? Where are we going? *Early Development & Parenting*, 7, 101-117.
- Clarke-Stewart A., Allhusen V. y Clements D. (1995). Nonparental caregiving. En M. Bornstein (Ed.). *Handbook of Parenting: Being and Becoming a Parent 3* (pp. 151-176). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Clarke-Stewart A. y Fein G. (1983). Early childhood programs. En P. Mussen, M. Haith, J. Campos (Eds.). *Handbook of child psychobiology: Vol. II Infancy and developmental psychobiology* (pp. 917-1000). Nueva York: Wiley.
- Claxton, G. (2008). *What's the point of school?* Oxford: Oneworld.
- Cleave S. y Brown S. (1991). *Early to school: four year olds in infant classes*. Windsor: NFER-Nelson.
- Cleveland, G, Fryer, B., Hyatt, D., Japel, C. y Krashinsky, M. (2007). *Final report an economic perspective on the current and future role of nonprofit provision of early learning and child care services in Canada*. Recuperado de: <http://childcarepolicy.net/documents/final-report-FINAL-print.pdf>.
- Cleveland, G. y Hyatt, D. (2004). *The "recipe" for good quality early childhood care and education: Do we know the key ingredients?* Recuperado de: [www.childcarepolicy.net/pdf/June30-2004-final.pdf](http://www.childcarepolicy.net/pdf/June30-2004-final.pdf).

- Cleveland, G. y Krashinsky, M. (1998). *The benefits and costs of good child care: The economic rationale for public investment in young children*. Childcare Resource and Research Unit, Centre for Urban and Community Studies. University of Toronto.
- Cleveland, G. y Krashinsky, M. (2003). *Financing ECEC services in OECD countries*. Paris: OECD.
- Cleveland, G. y Krashinsky, M. (2004). *Financing early learning and child care in Canada. Discussion paper*. Ottawa: Canadian Council on Social Development.
- Clifford, R. (2006). Las implicancias socioeconómicas de la educación inicial de calidad. En R. Elías (Ed.). *Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación preescolar* (pp. 47-56). Asunción: Ministerio de Educación.
- Clifford, R. y Bryant, D. (2003). *Multi-state study of pre-kindergarten*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina.
- Clifford, R., y Gallagher, J. (2001). *Designing a high quality pre-kindergarten program*. Chapel Hill: North Carolina Education Research Council.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. En J. Wertsch (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Department of Health Education and Welfare, U.S. Government Printing Office.
- Coller, X. (2000). Estudio de casos. *Cuadernos Metodológicos*, 30. Madrid: C.I.S.
- Comer, J. y Haynes, N. (1991). Parental Involvement in schools: Anecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
- Comisión Europea COM. (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación. Propuesta de Resolución del Parlamento Europeo*. Comisión de Cultura y Educación. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11095>.
- Comisión Europea COM. (2009). *Igualdad entre mujeres y hombres — 2009*. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Recuperado de: [http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/com\\_comision%20europea\\_igualdad\\_muj\\_hombre\\_2009.pdf](http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/com_comision%20europea_igualdad_muj_hombre_2009.pdf).
- Comisión Europea COM. (2016). Structural indicators on early childhood education and care in Europe-2016. *In the Eurydice report, structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2016*. Recuperado de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/2/26/Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care\\_.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/2/26/Early_Childhood_Education_and_Care_.pdf).

- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas CDNNU. (2006). *A guide to general comment 7: "Implementing child rights in early childhood"*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Commonwealth of Australia. (1999). *Pathways to prevention: Developmental and early intervention approaches to crime in Australia*. National Crime Prevention, ACT: Attorney-General's Office.
- Copple, C. y Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington DC: NAEYC.
- Corsaro, W. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-172.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. y Molinari, L. (1990). From siggiolini to discussion: The generation and extension of peer culture among Italian preschool children. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3, 213-230.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cronbach, L. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- Cryer, D. (1999). Defining and assessing early childhood program quality. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 563 (1), 39-55.
- Cryer, D. (2006). Variables decisivas en la calidad de la educación. En R. Elías, D. Raskin, L. Ghiglione, E. Zelada e Y. Pedro (Eds.), *Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación preescolar* (pp. 27-46). Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.
- Cryer, D. y Burchinal, M. (1997). Parents as child care consumers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 35-58.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. y Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Cunha F., Heckman, James J., Lochner, L. y Masterov, D. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. En A. Hanushek, F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol 1). Amsterdam: Elsevier.
- Curtis, A. (2000). *Indicators of quality in early childhood programs*. Washington, DC: World Bank.
- Dahlberg, G. (1985). *Context and the child's orientation to meaning*. Estocolmo: Lund, Liber Laromedel.
- Dahlberg, G. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. Londres: Falmer Press.
- Dahlberg, G. y Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Londres: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. Londres: Routledge Falmer.

- Dalli, C. (2003). Professionalism in early childhood practice: thinking through the debates. *Comunicación presentada a la 13th conferencia anual de EECERA*, 3-6 September. University of Strathclyde, Glasgow.
- Dalli, C. (2010). Towards the re-emergence of a critical ecology of the early childhood profession in New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 61-74.
- Dalli, C., White, E., Rockel, J., Duhn, I., con Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L., y Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review. Report to the Ministry of Education*. Recuperado de: [https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/Quality\\_ECE\\_for\\_under-two-year-olds/965\\_QualityECE\\_Web-22032011.pdf](https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/Quality_ECE_for_under-two-year-olds/965_QualityECE_Web-22032011.pdf).
- Daly, M. (2002). *The Emotional, social, moral and spiritual development of the young child (Aiming towards self actualization)*. Tesis doctoral, University College Cork.
- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom: a critical foundation for bicultural education. Critical Studies in Education and Culture*. Westport, EE UU: Bergin and Garvey.
- Darling-Hammond, L. (2002). The research and rhetoric on teacher certification: A response to "Teacher certification reconsidered". *Educational Policy Analysis*, 10(36).
- Darrow, C. (2009). Language and literacy effects of curriculum interventions for preschools serving economically disadvantaged children: A meta-analysis. *Comunicación presentada al meeting anual de la Society for Research on Educational Effectiveness*, Alexandria, Virginia.
- Da Silva, L. y Wise, S. (2006). Parent perspectives on childcare quality among a culturally diverse sample. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(3), 6-14.
- Dearing, E., McCartney, K. y Taylor, B. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80(5), 1529-1349.
- DECET (2007). *Making Sense of good Practices*. The European Network DECET - Diversity in Early Childhood Education and Training, Brussels.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Delval, J. (1984). *Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.
- De Mause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- De Schipper, E., Riksen-Walraven, M. y Geurts, S. (2006). Effects of child-caregiver ratio on interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child Development*, 77(4), 861-874.
- Devine, D., Lodge, A. y Deegan, J. (2004). Activating voices through practice: democracy, care and consultation in the primary school. En J. Deegan, D. Devine, y A. Lodge (Eds.), *Primary Voices: Equality, Diversity and Childhood in Irish Primary Schools* (pp. 245-261). Dublin: Institute of Public Administration.
- Dockett, S., Perry, B., Campbell, H., Hard, L., Kearney, E. y Taffe, R. (2007). *Early Years learning and curriculum: Reconceptualising reception continuity of learning*. Adelaide: Office



- of Early Childhood and Statewide Service, Department of Education and Children's Services.
- Doek, J., Krappmann, L. y Lee, Y. (2006). Introduction to the General Comment. En *Implementing Child Rights in Early Childhood*, (pp. 31-34). La Haya: Fundación Bernard Van Leer / UNICEF / Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.
- Doherty, G. (1991). *Factors related to quality in child care: A review of the literature*. Ministry of Community and Social Services, Child Care Branch. Toronto, Ontario.
- Doherty, G., Lero, D., Goelman, H. Tougas, J. y LaGrange, A. (2000). *You bet I care! Caring and learning environments: Quality in regulated family child care across Canada*. Centre for Families, ON: Centre for Families, Work and Well-being.
- Doherty, G. y Stuart, B. (1997). The association between child care quality, ratio and staff training: A Canada-wide study. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 6(2), 339-361.
- Doman, G. (1984). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Madrid: Edaf.
- Doverborg, E. Pramling, I. y Qvarsell, B. (1987). *Inläring och utveckling. Barnet, förskolan och skolan*. Stockholm: Liber.
- Drouin, C., Bigras, N., Fornier, C., Desrosiers, H. y Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité*. Quebec: Institut de la statistique.
- Dudek, M. (2003). *Architecture of Schools: The new language environment*. Londres: Architectural press.
- Duncan, G., Dowsett, C., Classens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. y Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(2), 167-192.
- Duhn, J. (2008). Globalising childhood: Assembling the bicultural child in the New Zealand early childhood curriculum: Te Whāriki. *International Journal of Critical Childhood Policy Studies*, 1(1), 82-105.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Malden, MA: Blackwell.
- EACEA/Eurydice (2009). *Pruebas nacionales de evaluación el alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Bruselas: Eurydice.
- Echeíta, G. y Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo y J. Pozo (Coords.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 253-269). Barcelona: Grao.
- Edwards, B., Wise, S., Gray, M., Hayes, A., Katz, I., Misson, S. et al. (2009). *Stronger families in Australia study: The impact of communities for children*. Occasional Paper 25. Canberra: Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Londres: Methuen.

- Eldridge, D. (2001). Parent involvement: It's worth the effort. *Young Children*, 56(4), 65-69.
- Elicker, J., Fortner-Wood, C. y Noppe, I. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 319-336.
- Elliott, R. (2003). Sharing care and education: Parents' perspectives. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(4).
- Engle, P., Black, M., Behrman, J., De Mello, M., Gertler, P., Kapiriri, L., Martorell, R. y Young, M. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, 369(9557), 229-42.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erickson, F. y Schultz, J. (1981). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. En J. Green y C. Wallat (eds.), *Ethnography and language in educational settings* (pp. 147-160). Norwood, NJ: Ablex.
- Estep, J. (2002) Spiritual formation as social: Toward a Vygotskian developmental perspective. *Religious Education*, 97(2), 141-164.
- Esteve, J. (2003). *La tercera evolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- European Commission Childcare Network (1996). *Quality targets in services for young children*. Brussels: European Commission.
- Evangelou, M., Sylva, K., Wild, M., Glenny, G. y Kyriacou, M. (2009). *Early years learning and development: Literature Review*. Recuperado de: [http://www.academia.edu/13540151/Early\\_Years\\_Learning\\_and\\_Development\\_Literature\\_Review](http://www.academia.edu/13540151/Early_Years_Learning_and_Development_Literature_Review).
- Evans, G. (2005). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 423-451.
- Evans, J. (1994). Quality in ECCD: Everyone's concern. *Coordinators' Notebook*, 15, 1-32.
- Fabian, H. y Dunlop, A. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Working Papers in Early Childhood Development*, 42. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Farquhar, S. (1990). Quality in early education and care. What do we mean? *Early Child Development and Care*, 64, 71-83.
- Farquhar, S. (1991). Parents as discerning consumers at three types of early childhood centers. *Comunicación presentada en la NZARE National Conference - Knox College 13<sup>th</sup>*. Dunedin. New Zealand.
- Farquhar, S. (1993). Breaking new ground in the study of quality. *Comunicación presentada en la NZARE National Conference*. Hamilton. New Zealand.
- Farquhar, S. (2003). *Quality teaching: Early foundations best evidence synthesis*. Wellington: Child Forum Research Network. New Zealand Ministry of Education.
- Farstad, H. (2004). Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. Documento de ayuda al debate, 47ª. *Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*. Ginebra. Suiza. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.Org>.<sup>91</sup>

- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. y Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza, Unesco.
- Feldman, D. y Fowler, R. (1997). The natures of developmental change: Piaget, Vygotsky, and the transition process. *New Ideas in Psychology*, 15(3), 195- 210.
- Fendler, L. (2001). Educating flexible souls: The construction of subjectivity through developmentality and interaction. En K. Hultqvist y G. Dahlberg (Eds.), *Governing the child in the new millennium* (pp. 119-142). New York: Routledge Falmer.
- Fenech, M., Harrison, L., Press, F. y Sumsion, J. (2010). *Contributors to quality long day care: Findings from six case study centres*. Bathurst: Charles Sturt University.
- Fenech, M. y Sumsion, J. (2007). Early childhood teachers and regulation: Complicating power relations using a Foucauldian lens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8, 109-122.
- Fenech, M., Sumsion, J. y Goodfellow, J. (2006). The regulatory environment in long day care: a “double edged sword” for early childhood professional practice. *Australian Journal of Early Childhood* 31(3), 49-58.
- Fleer, M. y Kennedy, A. (2006). Quality-always unfinished business. En M. Fleer, S. Edwards, M. Hammer, A. Kennedy, A. Ridgway, J. Robbins, y L. Surman (Eds.), *Early childhood learning communities: Sociocultural research in practice*. French Forest, S.S.W: Pearson Education Australia.
- Flett, M. (2008). La mejora de la calidad de los programas para la primera infancia en Reino Unido. En La educación infantil: El desafío de la calidad. *Espacio para la infancia*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata S. L.
- Foucault, M. (1994). Governmentality. En J. Faubion (Ed.), *Michel Foucault: Power: Essential works of Foucault 1954–1984* (pp. 201–222). Londres: Penguin Books.
- France, A. y Utting, D. (2005). The paradigm of ‘risk and protection-focused prevention’ and its impact on services for children and families. *Children & Society*, 19, 77-90.
- Francis, M. y Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children’s participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 157-69.
- Freeman, M. (1992). The limits of children's rights. En M. Freeman y P. Veerman (Eds.). *The ideologies of children's rights: International studies in human rights* 23, 9-46. Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Freeman, M. (2007). *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child – Article 3: the best interests of the child*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Friendly, M., Doherty, G. y Beach, J. (2006). *Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? A literature review*. Toronto: Child Resource and Research Unit, University of Toronto.
- Gairín, J. y Casas, M. (Coord.) (2003). *La calidad en educación*. Barcelona: Praxis.
- Gaitán, L. (2006a). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43 (1), 9-26.
- Gaitán, L. (2006b). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.

- Galeano, E. (2003). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI.
- Galinsky, E. (2006). *The economic benefits of high-quality early childhood programs: What makes the difference?* Washington, DC: Committee of Economic Development. Recuperado de: <http://familiesandwork.org/site/research/reports/ced.pdf>.
- Gallagher, K. y Mayer, K. (2008). Research in review: Enhancing development and learning through teacher-child relationships. *Young Children*, 63(6), 80-85.
- Gallagher, P. (1997). Teachers and inclusion: Perspectives on changing roles. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 363-386.
- Gallego, J. (1999). Calidad en la escuela infantil. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 19-31.
- Gammage, P. (2003). The sacred and the profane in early childhood: An Englishman's guide to context and policy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 337-356.
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. En C. Edwards, L. Gandini and G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education- Advanced Reflections* (pp. 161-178). New Jersey: Ablex Publishing.
- García, F., Mirete, A., Marín, C. y Romero, L. (2008). Satisfacción del cliente familia en atención temprana: valoración de la importancia que otorgan a distintos aspectos del servicio. *Siglo Cero*, 39(3), 35-54.
- García, J. (2000). Áreas clave en la escuela infantil. *Revista de la Facultad de Magisterio de Albacete, Ensayos*, 15, 163-178.
- García, J. (2002). La nueva Ley de Calidad: reflexiones en la perspectiva internacional. *Revista de educación*, 329.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. y Riksen-Walraven, J. (2005). Child care under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and 2001. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 280-296.
- Ghazvini, A. y Mullis, R. (2002). Center-based care for young children: Examining predictors of quality. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 112-125.
- Gil, C.; Redondo, F. y Arribas, M. (2002). *La Asamblea de clase. Una experiencia en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Barcelona: Praxis.
- Gilliam, W. y Zigler, E. (2004). *State efforts to evaluate the effects of prekindergarten: 1977 to 2003*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D., LaGrange, A. y Tougas, J. (2000). *You Bet I Care! Caring and learning environments: Quality in child care centres across Canada*. Guelph, Ontario: Centre for Families, Work and Well-being. University of Guelph.
- Goelman, H. y Pence, A. (1987). Effects of childcare, family, and individual characteristics on children's language development: The Victoria Day Care Research Project. En D.A. Phillips (Ed.). *Quality in child care: What does research tell us?* Washington, DC: NAEYC.
- Gomby, D., Larner, M., Stevenson, C., Lewit, E. y Behrman, R. (1995). Long-term outcomes of early childhood programs: Analysis and recommendations. *Future of Children*, 5(3), 6-24.
- González, M. (2008). *Derechos humanos de los niños: Una propuesta de fundamentación*. México, D. F.: Unam.

- Goodfellow, J. (2003). Practical Wisdom in Professional Practice: the person in the process. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), 48-63.
- Gore, J., Bowe, J., Mockler, N., Smith, M., Ellis, H. y Lyell, A. (2012). *Investigating Quality Teaching Rounds' to support teacher professional learning: Research report*. Newcastle, NSW: University of Newcastle.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B., e International Child Development Steering Group. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 369, 60-70.
- Graue, E. (2005). Section III commentary: Qualifying quality. *Early Childhood Education & Development*, 16(4), 521-522.
- Green, A. (2006). Models of Lifelong Learning and the 'Knowledge Society'. *Compare*, 36(3), 307-327.
- Greenman, J. (1998). *Places for childhood: Making quality happen in the real world*. Redmond: Exchange Press.
- Greeno, J. (1997). Response: On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26(1), 5-17.
- Griehaber, S. (2001). Advocacy and early childhood education: Identity and cultural conflicts. En S. Greishaber y G. Cannella (Eds.). *Embracing identities in early childhood education: Diversity & possibilities* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1990). *Fourth generation evaluation*. Londres: Sage.
- Gutiérrez, G. y Pernil, A. (2013). *Historia de la infancia: itinerarios educativos*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hagekull, B. y Bohhlin, G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socio emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 505-526.
- Hammersley, M. (1992). What's Wrong with Ethnography? The Myth of Theoretical description. En A. Bryman y R.G. Burgess (Eds.). *Qualitative Research*, 1, 53-71. Londres: Sage.
- Hamre, B. y Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hanushek, E. (1986). The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *J Economic Literature*, 24, 1141-1177.
- Harms, T. y Clifford, R. (1980). *Early Childhood Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T. y Clifford, R. (1989). *The family day care rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. y Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment. Rating Scale: Revised edition*. New York: Teachers College Press. (Traducción al español, Dueñas, C., 2002).

- Harms, T., Cryer, D. y Clifford, R. (1990). *The infant/toddler day care rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Hartup, W. (1985). Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comps.). *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp. 389-421). Madrid: Alianza Psicología.
- Haskins, R. (1989). Beyond metaphor: the efficacy of early childhood education. *American Psychologist*, *44*, 274-282.
- Hausfather, A., Toharia, A., LaRoche, C., Engelsmann, F. (1997). Effects of age of entry, day-care quality, and family characteristics on preschool behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*, 441-448.
- Haveman, R., y Wolfe, B. (1994). *Succeeding generations: On the effects of investments in children*. NY: Russell Sage Foundation.
- Hayes, N. (2002). *Children's Rights – Whose right: A review of child policy development in Ireland*. Policy Paper. Dublin: Policy Institute, TCD.
- Hayes, N. (2003). Play, Care and Learning: Creating an integrated curriculum for early childhood education in Ireland. En M. Karlsson-Lohmander. y I. Pramling (Ed.). Care, Play and Learning: Curricula for Early Childhood Education. *Researching Early Childhood* (5, pp. 69-82). Goteborg: Early Childhood Research and Development Centre/Goteborg University.
- Hayes, N. (2007). *Perspectives on the relationship between education and care in early childhood - a background paper*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Hayes, N. (2008). Teaching matters in early educational practice: The case for a nurturing pedagogy. *Early Education and Development*, *19*(3), 430-440.
- Haywood, H. (1988). Dynamic assessment: The learning potential assessment device (LPAD). En R. Jones (Ed.), *Psychoeducational Assessment of Minority Group Children: A Casebook* (pp. 39-63). Richmond, VA: Cobb & Henry.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science* *312*(5782), 1900-1902.
- Heckman, J. y Masterov, D. (2004). *The productivity argument for investing in young children*. Working Paper 5: Invest in Kids working group. Washington DC: Committee for Economic Development.
- Hedges, H. y Cullen, J. (2005). Meaningful teaching and learning: Children's and teachers' content knowledge. *ACE papers, Issue, 16*, 11-24.
- Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political and global*. NY: Oxford University Press.
- Herrera, M., Mathiesen, M., Merino, J., Villalón, M. y Suzuki, E. (2001). Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil. *Boletín de Investigación Educativa*, *16*, 161-178.
- Heywood, C. (2001). *History of childhood: children and childhood in the west from Medieval to Modern times*. Cambridge: Polity Press.
- Hirsch, D. (2008). *Estimating the cost of child poverty in Scotland – Approaches and Evidence*. Edinburgh: Scottish Government.

- Hirst, K. (1996). Parents and early childhood educators working together for children's rights. En C. Nutbrown. *Respectful Educators, Capable Learners: Children's Rights and Early Education*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Hirst, K. (2001). A journey into reality. En L. Abbott y C. Nutbrown (Eds.) *Experiencing Reggio Emilia: Implications for preschool provision* (pp. 106-112). Buckingham: Open University Press.
- Hitchcock, G. y Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2ª. edición). Londres: Routledge.
- Hohmann, M., Weikart, D., Bourgon, L. y Proulx, M. (2000). *Partager le plaisir d'apprendre: guide d'intervention éducative au préscolaire*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Holloway, S. y Reichhart-Erickson, M. (1998). The relationship of day care quality to children's free play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 39-53.
- Howes, C. (1983). Caregiver Behavior in Center and Family Day Care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 99-107.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Childhood Research Quarterly*, 2, Serial 217.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., et al. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Howes, C. y Olenick, M. (1986). Child care and family influences on toddlers' compliance. *Child Development*, 57, 202-216.
- Howes, C., Phillips, D. y Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in centre-based care. *Child development* 63, 449-460.
- Howes, C., Phillipsen, L. y Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Howes, C. y Rubenstein, J. (1985). Determinants of toddlers experiences in daycare: Age of entry and quality of setting. *Child Care Quarterly*, 14, 140-151.
- Howes, C. y Smith, E.W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404.
- Howes, C., Whitebook, M. y Phillips, D. (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study. *Child and Youth Care Forum*, 21(6), 99-414.
- Hubbell, R. (1983). *The effects of the Head Start Program on children's cognitive development: Preliminary Report of the Head Start Evaluation, Synthesis and utilization Project*. Washington, DC: US Department of Health and Human services.
- Huffman, L., Mehlinger, S. y Kerivan, A. (2000). *Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina FPG Child Development Center.
- Hunt, J. (1961). *Intelligence and experience*. NY: Ronald.

- Hwang, C., Broberg, A. y Lamb, M. (1991). Swedish child care research. En E. Melhuish y P. Moss (Eds.), *Day care for young children* (pp. 102-120). Londres: Tavistock/Routledge.
- Imbernón, F. (2005) (Coord). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Irwin, L., Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007). *Early child development: A powerful equalizer*. Final Report. World Health Organization's Commission on the Social Determinants of Health. Recuperado de: [http://www.who.int/social\\_determinants/resources/ecd\\_kn\\_report\\_07\\_2007.pdf](http://www.who.int/social_determinants/resources/ecd_kn_report_07_2007.pdf).
- Ishimine, K. (2009). *Quality and early childhood: The impact on children's social skills*. Saarbrücken, Germany: VDM publishing house.
- Ishimine, K., Tayler, C. y Thorpe, K. (2009). Accounting for quality in Australian childcare: a dilemma for policymakers. *Journal of Education Policy*, 24, 717-732.
- Jacobs, E., Mill, D. y Jennings, M. (2002). *Quality assurance in school-age care*. Montreal: Concordia University.
- Jalongo, M., Fennimore, B., Pattnaik, J., De Anna, M., Brewster, J. y Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143-155.
- James, A., Jenks, C. y Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. y Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Falmer Press.
- James, A. y Prout, A. (Eds.). (2010). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres.: Routledge.
- Jenks, C. (Ed.) (2005). *Childhood*. Londres: Routledge.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket, Forskning i fokus (6). Stockholm: Fritzes.
- Johnson, G. (1998). Students at Risk. *School Psychology International*, 19, 221-237.
- Johnson, D. y Walker, T. (1991). A follow-up evaluation of the Houston Parent-Child Development Center: school performance. *Journal of Early Intervention*, 15, 26-236.
- Kamii, C. (1984). *El número en la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn – Nya vägar inom barnomsorgen. (Quality in pedagogical work with children – New ways in early childhood education)*. Stockholm: Socialstyrelsen, Allmänna Förlaget.
- Karoly L., Greenwood P., Everingham S., Hoube J., Kilburn R., Rydell P., Sanders M., Chiesa J. (1998). *Investing in our children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- Karoly L., Kilburn R., Cannon J. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- Kärrby, G. (1997). Bedömning av pedagogisk kvalitet – Förskolan i fokus. Evaluation of pedagogical Quality – Focus on the preschool. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(1).



- Kärrby, G. y Giota, J. (1994). Dimensions of quality in Swedish day care centers – An analysis of Early Childhood Environment Rating Scale. *Early Child Development and Care*, 104, 1-22.
- Kärrby, G. y Giota, J. (1995). Parental conceptions of quality in daycare centers in relation to quality measured by the ECERS. *Early Child Development and Care*, 110, 1-18.
- Kärrby, G., Giota, J., Sheridan, S. y Däversjö-Ogefelt, A. (1995). Metod för bedömning av kvalitet i förskoleverksamhet – Forskning och utvecklingsarbete. Comunicación presentada al *Congreso "Kvalitet i kommuner och landsting,"* Göteborg.
- Katz, L. (1992). Early childhood programs: Multiple perspectives on quality. *Childhood Education* Winter, 66-71.
- Katz, L. (1993). *Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices.* Perspectives from ERIC/ECCE. A monograph series Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on ECCE.
- Katz, L. (1994). Knowledge of child development and the competence of developing teachers. En S. Goffin y D. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners into the debate* (pp. 124-127). NY: Teachers College Press.
- Katz, L. (1995). *Five perspectives on the quality of early childhood programs for a positive future.* ERIC/EECD Monograph Series. Universidad de Illinois.
- Katz, L. (1996). Child development knowledge and teacher preparation: confronting assumptions. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 135-146.
- Katz, L. (2000). *Parenting and teaching in perspective.* Paper presentado a la Parent Child 2000 Conference en Londres.
- Katz, M., Noddings, N. y Strike, K. (1999). Justice and caring: The search for common ground in education. *Professional Ethics in Education Series.* New York: Teacher's College Press.
- Keating, D. y Hertzman, C. (1999). *Developmental health and the wealth of nations - Social, biological and educational dynamics.* NY: The Guilford Press.
- Kehily, M. (2004). Understanding childhood: an introduction to some key themes and issues. En M. J. Kehily (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies.* Maidenhead: Open University Press.
- Kinch, A. y Schweinhart, L. (1999). Making child care work for everyone: Lessons from the program recognition project. *Young Children*, 54(1), 68-92.
- Kinzie, M., Whitaker, S., Neesen, K., Kelley, M., Matera, M. y Pianta, R. (2006). Innovative web-based professional development for teachers of at-risk preschool children. *Educational Technology & Society*, 9(4), 194-204.
- Kjørholt, A. (2001). 'The Participating Child' - A vital pillar in this century? *Nordisk Pedagogik*, 21(2).
- Knudsen, E., Heckman, J., Cameron, J., y Shonkoff, J. (2006). Economic, neurobiological and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 103(27), 10155-10162.

- Kovacs, F. (1999). *Guía para una educación inteligente. Hijos menores*. Barcelona: Martínez Roca.
- Kolb, B., (1989). Brain development, plasticity and development. *American Psychologist*, 44(9), 1203-1212.
- Kontos, S., Howes, C., Shinn, M. y Galinsky, E. (1995). *Quality in family child care and relative care*. NY: Teachers College Press.
- Kontos, S., y Stremmel, A. (1988). Caregivers' perceptions of working conditions in a child care environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 77-90.
- Labinowicz, E. (1982). *Introducción a Piaget. Pensamiento aprendizaje enseñanza*. (2ª. edición). México: Fondo Educativo Interamericano, S.A.
- Laevers, F. (Ed.). (2002). *Research on experiential education: A selection of articles*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Lamb, M. (1996). Effects of nonparental child care on child development: An update. *Canadian Journal of Psychiatry*, 41, 330-342.
- Lamb, M. (1998). Nonparental child care: Contexts, quality, correlates and consequences. En I. Sigel y K. Renninger (Eds.). *Handbook of Child Psychology*, 4, 73-144. NY: Wiley.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The rights of young children to participate in decision affecting them*. Working paper 36. La Haya, The Netherlands: Bernard Van Leer Foundation.
- Laursen, B. y Hartup, W. (2002). The origins of reciprocity and social exchange in friendships. En B. Laursen, W. Graziano (Eds.). *Social exchange in development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 95, 27-40. San Francisco: Jossey-Bass.
- Layzer, J. y Goodson, B. (2006). The 'quality' of early care and education settings. *Evaluation Review*, 30(5), 556-576.
- Lebrero, M. (1998). *Estudio: la situación de la educación infantil en España*. Madrid: Dyckinson.
- Lebrero, M. (2002). *Estudio II: diagnóstico de los centros infantiles en las CC. AA de España*. Madrid: Dyckinson.
- Le Goff, J. (1985). *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente Medieval*. Barcelona: Gedisa.
- Lera, M. (1996). Education under five in Spain: a study of preschool classes in Seville. *European Journal of Psychology of Education*, XI (2), 139-151.
- Lera, M. (2002). *Evaluar para mejorar la educación infantil: impacto en el profesorado*. Sevilla: Centro de Profesorado.
- Lera, M. (2007). Calidad de la educación infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
- Lewin, K. (2007). *Improving access, equity and transitions in education: Creating a research agenda*. CREATE Pathways to Access Research Monograph, 1. Brighton: University of Sussex.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación LOCE (2002). *Boletín Oficial del Estado*, nº 307.
- Ley Orgánica de Educación LOE (2006). *Boletín Oficial del Estado*, nº 106.

- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE (1990). *Boletín Oficial del Estado*, nº 238.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa LOMCE (2013). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295.
- Lindon, J. (1997). *Working with young children*. Londres: Hodder & Stoughton Educational.
- Lindon, J. (2003). *Child Care and Early Education Good Practice to Support Young Children and their Families*. Londres: Thomson Learning.
- Locke, J. (1693). *Algunos pensamientos sobre la educación*. Barcelona: Humanitas.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. y Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75, 47-65.
- Logsdon, J. (1998). Parent Involvement. So much more than ever before. En *Research Center for Families & Children Spring Newsletter: Families & Children*, 7(1).
- Love, J., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van Ijzendoorn, M., Ross, C. y Ungerer, J. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74, 969-1226.
- Love, J., Kisher, E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J. Boller, K. *et al.* (2005). The effectiveness of Early Head Start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41, 885-901.
- Love, J., Schochet, P. y Meckstrom, A. (1996). *Are they in any real danger? What research does – and doesn't – tell us about child care quality and children's well-being*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.
- Lowe-Vandell, D. y Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Madison: University of Wisconsin-Madison.
- Løkken, G. (2009). The construction of 'toddler' in early childhood pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 35-42.
- Lübeck, S. (1994). *The politics of developmentally appropriate practice: Exploring issues of culture, class and curriculum*. En B. Mallory, and R. New, (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Lübeck, S. (1996). Deconstructing child development knowledge and teacher preparation. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 147-167.
- Lunenburg, F. e Irby, B. (1999). *High expectations: An action plan for implementing goals 2000*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Luthar, S. (2003). *Resistencia y Vulnerabilidad: Adaptación en el contexto de adversidades en la infancia*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lynch, K. y Lyons, M. (2005). *Affective equality and the inalienability of love labour*. UCD Equality Studies Centre, School of Social Justice. Recuperado de: [www.ucd.ie/socialjustice](http://www.ucd.ie/socialjustice).
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

- Mayall, B. (1994) (Ed.). *Children's childhoods: Observed and experienced*. Londres: Falmer Press.
- McCain, M. y Mustard, J. (1999). *Early Years Study: Reversing the real brain drain*. Final report to Government of Ontario, Toronto, Canada. Recuperado de: [www.childsec.gov.on.ca](http://www.childsec.gov.on.ca).
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. y Bub, K. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 411-426.
- McCartney, K., Scarr, S., Phillips, D., Grajek, S. y Schwarz, J. (1982). Environmental differences among day care centers and their effects on children's development. En E. Zigler y E. Gordon (Eds.), *Day care: Scientific and social policy issues* (pp. 126-151). Boston: Auburn.
- McCartney, K., Scarr, S., Rocheleau, A., Phillips, D., Abbott-Shim, M., Eisenberg, M., Keefe, N., Rosenthal, S. y Ruh, J. (1997). Teacher-child interaction and child care auspices as predictors of social outcomes in infants, toddlers and preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 426-450.
- McCormick, M., Brooks-Gunn, J., Buka, S., Goldman, J., Yu, J., Salganik, M. et al. (2006). Early intervention in low birth weight premature infants: Results at 18 years of age for the infant health and development programme. *Pediatrics*, 117(3), 771-780.
- McKnight, C., Croswhite, F., Dosey, J., Kifer, E., Swaford, J., Travers, K. y Coney, T. (1987). *The under achieving Curriculum: Asesing U.S. school mathematics from an international perspective*. Champaign, IL: Stipes Publishing Company.
- MacNaughton, G. (2003). *Shaping early childhood: learners, curriculum and contexts*. Maidenhead: Open University Press.
- Macron, R. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28, 395-412.
- Magnuson, K., Meyers, M., Ruhm, C. y Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41, 115-157.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49, 9-12.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro/Asociación de Maestros de Rosa Sensat.
- Manning-Morton, J. (2006). The personal is professional: Professionalism and the birth to threes practitioner. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7, 42-52.
- Marcon, R. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three-cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.
- Marton, F. y Booth, S. (2000). *Om Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mashburn, A. y Pianta, R. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176.

- Masten, A. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-233.
- Matthews, S. (2007). A window on the 'new' sociology of childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322-334.
- Mayall, B. (1996). *Children, health and the social order*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Maynard, T. y Thomas, N. (2004). *An introduction to early childhood studies*. Londres: Sage.
- McCartney, K., Scarr, S., Phillips, D., Grajek, S. y Schwarz, J. (1982). Environmental differences among day care centers and their effects on children's development upon children's language development. En E. Zigler y E. Gordon (Eds.), *Day care: Scientific and social policy issues* (pp. 126-151). Boston, MA: Auburn House.
- McKay H., Sinisterra L., McKay A., Gomez H., Lloreda P. (1978). Improving cognitive ability in chronically deprived children. *Science* 21, 200(4339) 270-278.
- McMillan, D. (2000). *Parental involvement in early years settings: Parents' and providers' perceptions*. Dissertation submitted as part of the requirements for the Degree of Master of Education. Belfast, Northern Ireland: Queen's University.
- MacNaughton, G. (2003). *Shaping early childhood*. Maidenhead: Open University Press.
- MacNaughton, G. (2004). The politics of logic in early childhood research: A case of the brain facts and trees. *Australian Educational Researcher*, 31(3), 87-104.
- Meade, A. (Ed). (2010). *Dispersing waves: Innovation in early childhood education*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Melhuish, E. (2001). The quest for quality in early childcare and pre-school experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 1-6.
- Melhuish, E. (2004a). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*. Report to the Comptroller and Auditor General. Londres: National Audit Office.
- Melhuish, E. (2004b). *Child Benefits: The importance of investing in quality childcare*. Londres: Daycare Trust.
- Melhuish, E., Belsky, J., Leyland, A. H., Barnes, J., y Research Team, N. E. S. S. (2008). Effects of fully-established Sure Start local programmes on 3-year-old children and their families living in England: a quasi-experimental observational study. *Lancet*, 372, 1641-1647.
- Melhuish, E. y Moss, P. (Eds.) (1991). *Daycare and the young child: International perspectives*. Londres: Routledge.
- Melhuish, E., Quinn, L., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. y Currie, G. (2002). *Pre- School Experience and Social/ Behavioural development at the Start of Primary School*. Northern Ireland: The Stranmillis Press.
- Melhuish, E., Quinn, L., McSherry, K., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. y Guimares. S. (2000a). *The Effective Pre-School Provision Northern Ireland (EPPNI) Project: Technical Paper 1 – Characteristics of pre-School environments in Northern Ireland: An analysis of observational data*. Belfast: Stranmillis University College.

- Melhuish, E., Quinn, L., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. y Shields, C. (2000b). *The Effective Pre-School Provision Northern Ireland (EPPNI) Project: Technical Paper 5 - Progress of Cognitive Development at the Start of P1*. Belfast: Stranmillis University College.
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., y Taggart, B. (2001). *The effective provision of pre-school education project, technical paper 7: social/behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background*. Londres: Institute of Education/DFES.
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., y Phan, M. (2008b). Effects of the home learning environment and pre-school center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *J Soc Issues*, 64, 157-188.
- Meltzoff, A. (2009). Roots of social cognition: The like-me framework. En D. Cichetti y M. R. Gunner (Eds.), *Minnesota Symposia on child psychology: Meeting the challenge of translational research in child psychology* (pp. 29-55). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Metz, M. (2000). Sociology and qualitative methodologies in educational research. *Harvard Educational Review*, 70(1), 60-74.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Londres: Sage.
- Mill, D., Bartlett, N. y White, D. (1995). Profit and non-profit day care: A comparison of quality, caregiver behaviour, and structural features. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education/Revue canadienne de l'Étude en petite enfance*, 4, 45-53.
- Ministère de la Famille et de L'enfance MFE (2002). *Cadre de référence de l'évaluation de la qualité des services de garde éducatifs au moyen de l'enquête: grandir en qualité*. Gouvernement du Québec.
- Molina, C. (2008). ¿Qué son las competencias básicas? *Revista digital Eudoinnova*. Recuperado de: <http://www.eduinnova.es/oct08/QUE%20SON%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS.pdf>.
- Moloney, M. (2011). *Locating Quality in Early Childhood Care and Education Discourse in Ireland: Pre-school and Infant Classrooms as a Crucible for Learning and Development*. Tesis doctoral, University College Limerick.
- Montie, J., Xiang, Z., Lawrence J. y Schweinhart, L. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
- Mooney, A., Cameron, C., Candoppa, M., McQuail, S., Moss, P. y Petri, P. (2003). *Quality: Early Years and Childcare International Evidence Project*. Londres: Sure Start.
- Morrissey, M. (2007). Curriculum innovation for natural disaster reduction: lessons from the Commonwealth Caribbean. En Dechano, L., Lidstone, J., Stoltman, J. P. (Eds.), *International Perspectives on Natural Disasters: Occurrence, Mitigation, and Consequences* (pp. 385-396). Dordrecht: Springer.

- Morrissey, T. y Warner, M. (2007). Why early care and education deserves as much attention, or more, than prekindergarten alone. *Applied Development Science*, 11(2), 57-70.
- Moss, J. (Ed.). (2004). *Invitations and inspirations: Pathways to successful teaching*. Carlton South: Curriculum Corporation.
- Moss, P. (1994). Defining Quality: Values Stakeholders and Processes. En P. Moss y A. Pence (Eds.) *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Moss, P. (2001). The otherness of Reggio. En L. Abbott y C. Nutbrown (Eds.), *Experiencing Reggio Emilia: Implications for preschool provision* (pp. 125-137). Buckingham: Open University Press.
- Moss, P. (2002). *From children's services to children's spaces*. Paper ESRC Seminar, Challenging 'Social Inclusion'. Londres: Thomas Coram Institute.
- Moss, P. (2003). Getting beyond childcare: Reflections on recent policy and future possibilities. En J. Brannen y P. Moss (Eds.), *Rethinking children's care* (pp. 25-44). Buckingham: University Press.
- Moss, P. (2005). Section 1: Theoretical examinations of quality: Making the narrative stutter. *Early Education & Development*, 16(4), 405-420.
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 17(I), 8-15.
- Moss, P. y Benet, J. (2006). *Toward a new pedagogical meeting place? Bringing early childhood into the education system*. Paper presented at the Nuffield Educational Seminar, Londres.
- Moss, P. y Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care – Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5, Issue 1, 03-12.
- Moss, P. y Pence, A. (Eds.) (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Moss, P. y Penn, H. (1996). *Transforming nursery education*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Moss, P. y Petrie, P. (2002). *From children's services to children's spaces: Public provision, children and childhood*. Londres: Routledge Falmer.
- Moyles, J., Adams, S, y Musgrave, J. (2002). *Study of pedagogical effectiveness in early learning*. Londres: DfES.
- Moss, P., Dahlberg, G., y Pence, A. (2000). Getting beyond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 103-115.
- Munton, A., Mooney, A. y Rowland, L. (1995). Deconstructing quality: A conceptual framework for the new paradigm in day care provision for the under eight. *Early Childhood Development and Care*, 114, 11-23.
- Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educación en Positivo para un mundo en cambio*. Madrid: PPC.
- Murillo, F. J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).

- Murillo, F. J. (Coord.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Murnane, R. y Raizen, S. (Eds.). (1988). *Improving indicators of the quality of science and mathematics education in Grades K-12*. Washington, DC: National Academy Press.
- Murphy, R. (2001). *Parental involvement in early years education and care in the Cork Area*. Thesis presented in fulfillment of the regulations governing the award of the degree of Ph.D., National University of Ireland, Cork.
- Myers, R. (1995). *La Educación Preescolar en América Latina. El Estado de la Práctica*. Documentos de PREAL.
- Myers, R. (2004). Estándares de calidad en educación inicial. En *Pedagogía infantil, retos, hallazgos y posibilidades*. Resultados del Tercer Congreso Internacional de Educación Inicial, 2-6 febrero. Lima-Perú. Lima: Centauro Editores.
- National Association for the Education of Young Children NAEYC. (1984). *Accreditation criteria and procedures: Position statement of the National Academy of Early Childhood Programs*. Washington, DC: NAEYC.
- National Association for the Education of Young Children NAEYC. (1996). *Position statement. Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- National Association for the Education of Young Children NAEYC. (2005). *Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria: The mark of quality in early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- National Research Council. (2000). *Eager to learn: Educating our pre-schoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy of the Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academies Press.
- Neuman, S., Copple, C. y Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write. Developmentally appropriate practice for children*. Washington, DC: NAEYC.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care. Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly* 11(3), 296-306.
- NICHD Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self-control, compliance and problem behavior at 24 and 36 months. *Child Development*, 69, 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116-135.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure process outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199-206.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.



- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4½? *Developmental Psychology*, 39(3), 451-469.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD Study of early child care and youth development*. Nueva York: Guilford Publications.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). The relations of classroom contexts in the early elementary years to children's classroom and social behaviour. En A. Huston y M. Ripke (Eds.). *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood*, 217-236. Nueva York: Cambridge University Press.
- Noble, K. (2005). *Early childhood education and care: Parent conceptions of ECEC services and choice of services*. PhD thesis. Centre for Learning Innovation, Queensland University of Technology.
- OCDE. (2000). *Starting Strong: Early childhood education and care*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OCDE. (2001). *Niños pequeños, Grandes desafíos. La educación y el cuidado de la infancia temprana (Sumario)*. París: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/53/1944197.pdf>.
- OCDE. (2004). *Early Childhood Education and Care Policy: Country note for Ireland*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OCDE. (2006a). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Recuperado de: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9606061e.pdf?expires=1489276255&id=id&acname=guest&checksum=B570C5D009E0E3F58A10B47AB88D879B>.
- OCDE. (2006b). Starting Strong II. *Early Childhood Education and Care*. París: OCDE.
- OCDE. (2007). *Understanding the brain. The birth of a learning science*. París: OCDE.
- OCDE. (2009). *Doing Better for Children*. París: OECD.
- Ochiltree, G. (1994). Effects of child care on young children: Forty years of research. *Early Childhood Study*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Odegarrd, E. (2006). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early years: An International Journal of Research and Development*, 26(1), 79-92.
- O'Gorman, L. (2007). *An even better start? Parent conceptions of the preparatory year in a non-government school in Queensland*. Tesis doctoral. Centre for Learning Innovation, Queensland University of Technology.
- Ontai, L., Hinrichs, S., Beard, M. y Wilcox, B. (2002). Improving child care quality in early Head Start programs: A partnership model. *Infant Mental Health Journal*, 23(1-2), 48-61.
- Ortega, P. (2011). *La otra educación*. Ciudad de México: Ediciones CETYS.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14.
- Osoro, J. y Meng, O. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 15-31.

- Ou, S. (2005). Pathways of long-term effects of an early intervention program on educational attainment: Findings from the Chicago Longitudinal Study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(5), 578-611.
- Palacio-Quintin, E. y Coderre, R. (1999). *Les services de garde à l'enfance. Influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*. Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie, Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille.
- Palmerus, K. (1996). Children-caregiver ratios in day care centre groups: Impact on verbal interactions. *Early Child Development and Care*, 118(1), 45-57.
- Palmerus, K. y Hagglund, S. (1991). The impact of children/caregiver ratio on activities and social interaction in six-day care centre groups. *Early Child Development and Care*, 67, 29-38.
- Paniagua, G. (2006). Asamblea con los más pequeños. *Aula de infantil*, 30, 11-15.
- Parlamento Europeo. (2000). *Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm).
- Parlamento Europeo. (2001). *Consejo Europeo de Estocolmo. Informe de la Comisión - Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos / \* COM/2001/0059 final*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52001DC0059>.
- Parlamento Europeo. (2002). *Consejo Europeo de Barcelona. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de: <http://estaticos.elmundo.es/documentos/2002/03/16/documento.pdf>.
- Parlamento Europeo. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Recuperado de: [http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)
- Parlamento Europeo. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competencias clave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>.
- Parlamento Europeo. (2016). *Structural indicators on early childhood education and care in Europe – 2016*. Recuperado de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/2/26/Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care\\_.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/2/26/Early_Childhood_Education_and_Care_.pdf).
- Pascal, C. y Bertram, T. (1994). *Effective early learning: Developing a methodology for quality evaluation and development in preschool settings*. Worcester College of Higher Education.
- Pascal, C. y Bertram, T. (1997). *Effective early learning: Case studies in improvement*. Londres: Hodder y Stoughton.
- Peisner-Feinberg, E. y Burchinal, M. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The cost, quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451-477.

- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. y Yezejian, N. (2001). The relation of preschool childcare quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Pelletier, J. y Brent J. (2002). Parent participation in children's school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood* 34(1).
- Pence, A. (1998). Reconceptualizing ECCD in the majority world: One minority world perspective. *International Journal of Early Childhood*, 30(2), 19-30.
- Pence, A. y Pacini-Ketchabaw, V. (2006). The Investigating 'Quality' Project: challenges and possibilities for Canada. *Interaction*, 20(3), 11-13.
- Penn, H. (2005). *Unequal childhoods: Children's lives in developing countries*. Londres: Routledge Falmer.
- Pepper, S. y Stuart, B. (1992). Quality of family day care in licensed and unlicensed homes. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education/Revue canadienne de l'Étude en petite enfance*, 3, 109-118.
- Peralta, M. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47.
- Peralta, V. (1990). *Criterios de calidad curricular para la educación parvularia en el Chile actual*. Santiago de Chile: JUNJI.
- Peralta, V. (1992). *Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana*. Santiago de Chile: JUNJI.
- Peralta, V. (2008). Calidad en educación infantil. *Espacios para la Infancia*, 28.
- Pereira, J. (1992). Historia de la legislación para la infancia en España. Una revisión crítica. *Revista Asociación Española de Neuropsicología*, 42(12).
- Peters, D. y Kontos, S. (1987). Continuities and discontinuity of experience in child care. En I. Sigel (Ed.) *Annual Advances in Applied Developmental Psychology II*. Norwood, NJ: Ablex.
- Peth-Pierce, R. (1998). *The NICHD Study of Early Child Care*. NICHD Health Information and Media Publications. Recuperado de:  
[http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/early\\_child\\_care.htm](http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/early_child_care.htm).
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Simon, A. y Wigfall, V. (2006). *Working with children in residential care: European perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Phillips, D. (1987). *Quality in child care: what does research tell us?* DC: National Association for the Education of Young Children.
- Phillips D., Howes, C. (1987). Indicators of quality in childcare: Review of Research. En D.A. Phillips (Eds.), *Quality in Childcare: What does research tell us?* (pp. 21-43). Washington, DC: NAEYC.
- Phillips, D., McCartney, K., Scarr, S., Howes, C. (1987). Selective review of infant day care research: A cause for concern. *Zero to Three*, 7, 18-21.

- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. y Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Phillipsen, L., Burchinal, M., Howes, C. y Cryer, D. (1997). The predict on of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- Phipps, S. (1999). *An international comparison of policies and outcomes for young children..* Ottawa, CN: Renoulf Publishers.
- Piaget, J. (1970). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. (2003). *Standardized classroom observations from pre-k to third grade: A mechanism for improving quality classroom experiences during the p-3 years*. Unpublished manuscript, University of Virginia.
- Pianta, R. (2006). Schools, schooling, and developmental psychopathology. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Devel- opmental psychopathology. Vol. 1. Theory and method* (pp. 494-529). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pianta, R. (2007). Early education in transition. En R. Pianta, M. Cox, y K. Snow (Eds.). *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 3-9). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Pianta, R., La Paro, K. y Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pigozzi, M. (2008). Indicators of the quality of education. En Making education for all. A report from the International Working Group on Education (IWGE). En Steve Packer (Ed.), *International Institute Education Planning-UNESCO* (pp. 103-110). NY: Glen Cove.
- Podmore, V. (2004). Questioning evaluation quality in early childhood. En A. Anning, J. Cullen y M. Fleer (Eds.), *Early childhood education: Society and culture* (pp. 147-158). Londres: Sage Publications.
- Pollock, L. (1983). *Forgotten children: Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge University Press.
- Porter, A. (1991). Creating a system of school process indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(1), 13-29.
- Powell, D. (1989). *Families and early childhood programs*. National Association for the Education of Young Children. Washington, DC: NAEYC Research Monograph Series.
- Powell D. (1998). Research in review: Reweaving parents into the fabric of early childhood programmes. *Young Children*, 53, 65-66.
- Powel, D., Farar, E. y Cohen, A. (1985). *The shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Market place*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

- Powell, D. y Stremmel, A. (1989). The relation of early childhood training and experience to the professional development of child care workers. *Early Childhood Research Quarterly* 4(3), 339-355.
- Pramling, I. (1993). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En C. Monedero (Ed.), *Estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción* (pp. 31-46). Barcelona: Doménech.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Prentice, S. (2009). High Stakes: The "investable" child and the economic reframing of childcare. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 34(3), 687-710.
- Prout, A. (2003). Participation, policy and the changing conditions of childhood. En Prout, A., Hallet, C. (Eds.). *Hearing the voices of children: challenges for a new century* (pp. 11- 25). New York.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of childhood*. New York: Routledge.
- Prout, A. y James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise, and problems. En A. James y A. Prout (Eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Falmer Press.
- Pugh, G. (1998). *Training to work in the early years: Developing the Climbing Frame*. En L. Abbott y G. Pugh (Eds.). Buckingham, U.K.: Open University Press.
- Pugh, G. (2003). Early childhood services: evolution or revolution? *Children and Society*, 17 (3), 184-194.
- Pugh, G. y De'Ath, E. (1989). *Working towards partnership in the early years*. Londres: National Children's Bureau.
- Pulido Chaves, O. (2009). *La cuestión de la calidad educativa*. Recuperado de: [edusanluis.com.ar/2009/09/la-cuestion-de-la-calidad-de-la.html](http://edusanluis.com.ar/2009/09/la-cuestion-de-la-calidad-de-la.html).
- Qvortrup, J. (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Vienna: Axebury.
- Raban, B. (2000). *Just the beginning*. Report prepared for the Research and Evaluation Branch International Analysis and Evaluation Division, Department of Education, Training, and Youth Affairs. Canberra, ACT.
- Ramey, C. y Ramey, S. (1999). Beginning school for children at risk. En R.C. Pianta y M.J. Cox (Eds.). *The Transition to Kindergarten* (pp. 217-251). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Rao, N., Koong, M., Kwong, M. y Wong, M. (2003). Predictors of preschool process quality in a Chinese context. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 331-350.
- Ravetllat I. (2007). Protección a la infancia en la legislación española: especial incidencia en los malos tratos (parte general). *RDUNED. Revista de Derecho UNED* (2), 77-94.
- Reed, R., Jones, K., Walker, J. y Hoover-Dempsey, K. (2000). Parents' motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model. *Ponencia presentada a la Annual Conference of the American Educational Research Association*, New Orleans.

- Reynolds, A. (1995). One year of preschool intervention or two: Does it matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 1-31.
- Reynolds, A. (2000). *Success in early childhood interventions: The Chicago child-parent centers*. Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Reynolds, A., Temple, J., Robertson, D. y Mann, E. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest -a 15 year follow-up of low-income children in public schools. *Journal of American Medical Association*, 285(18) 2339- 2346.
- Riley, J. (2003). *The teaching of reading: The development of literacy in the early years*. Londres, NY: McGraw-Hill.
- Rinaldi, C. (1994). Staff development in Reggio Emilia. En Katz, L.G. y Cesarone, B. (Eds.). *Reflections on the Reggio Emilia Approach: Perspectives from ERIC/EECE*. University of Illinois.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: What is the relationship? En C. Giudici, C. Rinaldi y M. Krechevsky (Eds.), *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. Oxon: Routledge.
- Rivière, A. (1984). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*. Maidenhead: Open University Press.
- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Education Research Journal*, 31, 729-759.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Moore, L., Naja, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M., y Solis, J. (2005). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. En J. Grusec y P. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization*. Nueva York: Guilford.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J. y Goncu, A. (1993). Toddlers guided participation with their caregivers in cultural activity. En E. Forman, N. Minick y C. Stone (Eds.), *Contexts for learning*. NY: Oxford University Press.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul: The shaping of the private self*. Londres: Routledge.
- Rowe, K. y Rowe, K., (1997). Inattentiveness and literacy achievement: The interdependence of student and class/teacher effects. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 33(4), A20.
- Ruiz, J. (1970). *Política escolar en España en el siglo XIX: 1808 – 1833*. Madrid: CSIC, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F. y Coelen, C. (1979). *Children at the centre: Final report of the National Day Care Study*. Cambridge, MA: Abt Associates.

- Ruiz de Miguel, C. (2002). *Propuesta y validación de un modelo de calidad en Educación Infantil*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Rutter, M. (1985). Family and school influences on cognitive development. *Journal of Child Psychology*, 26(5), 683-704.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y. y Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa study of early child care. *Child Development*, 73, 1166-1186.
- Salas, M. (2010). Isomorfismo en los programas de lucha contra la pobreza. *Los Programas Oportunidades y Puente en Desafíos*, 22(1), 57-101. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Sammons, P., Smees, R., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. y Elliot, K. (2002). *The Early Years Transition and Special Educational Needs (EYTSEN) Project: Technical Paper 1 - Special Needs Across the Pre-School Period*. Londres: DfES. Institute of Education, University of London.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. y Elliot, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-school Education Project, Technical Paper 8a: Measuring the impact on children's cognitive development over the pre-school years*. Londres: Institute of Education/DfES.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: effective schools and effective departments*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Sánchez Blanco, C. (2006). Las Asambleas en Educación Infantil: decidir para liberar, liberar para decidir. *Aula de Infantil*, 30, 5 -10.
- Sánchez Muliterno, J. (2009). El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores infantiles. *CEE Participación educativa*, 12, 56-73.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Santos, M. (2008). Los inicios de la protección a la infancia en España (1873 - 1918). *IX Congreso Internacional de la Asociación Española de Historia Económica*. Murcia. Recuperado de: <http://www.um.es/ixcongresoaoche/pdfB3/Los%20inicios%20de%20la%20proteccion%20infancia.pdf>.
- Santos Guerra, M. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Saracho, O. y Spokek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-9.
- Sastre-Riba, S. (2006). Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas. *Revista Neuronal*, 42, 143-151.
- Scarr, S. (1998). American child care today. *American Psychologist*, 53, 95-108.
- Scarr, S., Eisenberg, M., Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 131-152.
- Schaffer, H. (1990). *Decisiones sobre la infancia. Preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica*. Madrid: Ed. Visor.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1993). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Schweinhart, L. (2004). *The High/Scope Perry Preschool study through age 40: Summary, conclusions, and frequently asked questions*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Schweinhart, L., Barnes, H. y Weikart, D. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Schweinhart, L. y Fulcher-Dawson, R. (2008). Early childhood education. En Boyd, W. (Ed.). *Educational Frontiers: AERA handbook on education policy research*. Washington, D.C.: Asociación Americana de Investigación Educativa AERA.
- Schweinhart, L. y Weikart, D. (1999). The advantages of High/Scope: Helping children lead successful lives. *Educational Leadership*, 57(1), 76, 78.
- Schweinhart, L., Weikart, D. y Larner, M. (1986). Consequences of three preschool curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly*, 1(1), 15-45.
- Schweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W., Belfield, C., Nores, M. (2005). *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation. Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*, 14. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Seiseddos, M. (2004). La asamblea en la escuela infantil. *Aula de Infantil*, 19, 32-36.
- Shartrand, A., Weiss, H., Kreider, H. y Lopez M. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Sheridan, S. (1997). *Kvalitetsbedömningar med The Early Childhood Environment Rating Scale – En jämförelse mellan en extern utvärderares och förskolepersonals bedömning med ECERS*. Evaluations of quality with the Early Childhood Environment Rating Scale – A comparison between external evaluations and preschool teacher's self-evaluations of quality with the ECERS. Göteborgs Universitet: Institutionen för Pedagogik.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool. An issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15, 197-217.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y. y Kwon, J. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *The Early Childhood Research Quarterly*, 24, 142-156.
- Sheridan, S., y Pramling Samuelsson, I. (2003). Learning through ICT in Swedish early childhood education from a pedagogical perspective of quality. *Childhood Education*, 79(5), 276-277.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. y Johansson, E. (2009). Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Shonkoff, J. y Phillips, D. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. Washington, DC: National Academy Press.



- Shonkoff J. y Phillips D. (2001). *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development*. Washington, D.C: National Academy Press.
- Shore, R. (1997) *Rethinking the Brain: New insights into early development*. NY: Family and Work Institute.
- Singer, E. (1993). Shared care for children. *Theory and Psychology*, 3(4), 429-49.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). Interaction matters for babies and toddlers. En Abbott y Langston. *Birth to Three Matters*. Buckingham: Open University Press.
- Siraj-Blatchford, I. (2006). The impact of early childhood settings and families on children's development. Comunicación presentada en la Conferencia "Promoting diversity through education", 26-28. Bratislava, Eslovaquia.
- Siraj-Blatchford, I. y Manni, L. (2007). *Effective leadership in the early years sector (ELEYS) study*. Londres: Institute of Education, University of London.
- Siraj-Blatchford, I. y Sylva, K. (2004). *Researching pedagogy in English pre-schools*. *British Educational Research Journal*. 30(5), 713-730.
- Siraj Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. y Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Oxford: Department of Educational Studies. Research Report 356.
- Siraj-Blatchford, I. y Wong, Y. (1999). *De ning and evaluating 'quality' early childhood education in an international context: Dilemmas and Possibilities*. Londres: Routledge.
- Siraj-Blatchford y Woodhead. (2009). *Programas eficaces para la primera infancia. La Primera Infancia en Perspectiva*, 4. Milton Keynes: The Open University.
- Smith, A. (1996). Quality childcare and joint attention. Comunicación presentada a la *Annual Conference of the New Zealand Association for Research in Education*, Nelson Polytechnic.
- Smith, A. (2007). Children and young people's participation rights in education. *The International Journal of Children's Rights*, 15, 147-164.
- Smith, L. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies. *Review of Research in Education*, 6(1), 316-377.
- Smith, P. (2003). Play and peer relations. En A. Slater and G. Bremner (Eds.). *An Introduction to Developmental Psychology* (pp. 311-333). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Spaggiari, S. (1990). La identidad de los niños: Un reto a la cultura de nuestro tiempo. En *Jornadas de 10º Aniversario del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Pamplona*.
- Spodek, B., Saracho, O. y Davis, M. (1991). *Foundations of early childhood education: Teaching Three, Four, and Five Year old Children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Londres: Sage Publications.
- Stake, R. (1998). Case studies. En N. Denzin, Y. Lincoln (Eds.). *Strategies of qualitative research* (pp. 86-109). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (2000). The case study method in social inquiry. En R. Gomm, M. Hammersley y P. Foster (Eds.). *Case study method* (pp. 19-26). Londres: Sage Publications.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. Nueva York: Guilford Press.

- Stallings, J. y Porter, A. (1980). *National daycare home study*. Palo Alto: SRI International.
- Stonehouse, A. (1994). *Not just nice ladies - A book of readings on early childhood care and education*. Castle Hill: Pademelon Press.
- Stonehouse, A. (1995). Parent and family focus: An essential ingredient. En B. Creaser y E. Dau (Eds.). *The anti-bias approach in early childhood, Australian Early Childhood Association*.
- Stott, F. y Bowman, B. (1996). Child development knowledge: A slippery base for practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 169-183.
- Stuart, B. y Pepper, S. (1988). The contribution of the caregiver's personality and vocational interests to quality in licensed family day care. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 2, 99-109.
- Sumsion, J. (1999). A neophyte early childhood teacher's developing relationship with parents: An ecological perspective. *Early Childhood Research & Practice*, 1(1).
- Sylva, K. (1994). The impact of early learning on children's later development. En C. Ball. *Start Right: The Importance of Early Learning*, 84-96. Londres: RSA.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. y Siraj-Blatchford, I. (1999). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project – A Longitudinal Study Funded by the DfEE (1997-2003)*. Londres: Institute of Education.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE). Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004*. Londres: DfES/London University.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. (Eds.). (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Londres: Routledge.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Elliott, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project. Findings from the pre-school period*. Recuperado de: <http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/epe/epe/eppepdfs/RB%20summary%20findings%20from%20Preschool.pdf>.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. (2003). *Assessing quality in the early years: Early Childhood Environment Rating Scale: Four Curricular Subscales*. Stoke-on Trent: Trentham Books.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. (2006). *Assessing quality in the early years: Early Childhood Environment Rating Scale. Extension (ECERS-E) four curricular subscales*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Sylva, K. y Wiltshire, J. (1993). The impact of early learning on children's later development. A review prepared for the RSA inquiry 'Start Right'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 17-40.
- Taggart, B. (2006). La Presentación Efectiva de la Educación Preescolar (EPPE). *Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación preescolar. Aportes del Simposio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar*. Ministerio de Educación y Cultura.

- Taggart, B. (2007). The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Intensive case studies of practice across the English foundation stage. Keynote address presented at the CECDE Conference. *Vision into Practice*. Dublín Castle, Dublín, 8-10th February.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). Introducción: ir hacia la gente. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Tietze, W. (2006). *Modelos administrativos eficientes para asegurar una educación inicial de calidad*. Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación preescolar. Aportes del Simposio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.
- Tietze, W., Cryer, D., Barrio, J., Palacios, J. y Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and educational programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475.
- Tietze, W., Rossbach, H. y Grenner, K. (2005). *Children from age 4 to 8 years. Quality of the educational settings preschool, primary school and family. Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitution Kindergarten Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tepperman, J. (2007). Play in the early years: Key to school success. Policy Brief. Oakland: Bay Area *Early Childhood Funders*. Recuperado de: [www.Earlychildhood Funders.org/pdf/play07.pdf](http://www.Earlychildhood Funders.org/pdf/play07.pdf).
- Tobin, K. (2005). Building enacted science curricula on the capital of learners. *Science Education*, 89, 577-594.
- Tonucci, F. (1997). La verdadera reforma empieza a los tres años. *Investigación en la Escuela*, 33, 5-16.
- Tonucci, F. (2003). *Cuando los niños dicen ¡Basta!* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Torrás, E. (2010). Investigaciones sobre el desarrollo cerebral y emocional. Sus indicativos en relación a la crianza. *Cuadernos de Psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 49, 153-171.
- Tremblay, S. (2003). *Enquête Grandir en qualité. Recension des écrits sur la qualité des services de garde*. Québec: Ministère de la Famille et de l'Enfance. Direction de la recherche de l'évaluation et de la statistique.
- UNESCO. (1998). *Early child development: Laying the foundations of learning*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.
- UNESCO. (2003). *Mesa Redonda Ministerial sobre una Educación de Calidad*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134972s.pdf>.
- UNESCO. (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades*. Conferencia Internacional de Educación.

- Recuperado de:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001530/153069S.pdf>.
- UNESCO. (2004). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos – El imperativo de la calidad*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://es.unesco.org/gem-report/report/2005/educación-para-todos-el-imperativo-de-la-calidad#sthash.TjoVChDP.dpbs>.
- UNESCO. (2005). *EFA Global Monitoring Report 2006. Education for All: Literacy for Life*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007. Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008. Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* París: UNESCO/Oxford University Press.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. 48ª. reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE). Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf).
- UNESCO. (2009). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Por qué es importante la gobernanza*. París: UNESCO.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York, NY: UNICEF.
- UNICEF. (2000a). *Defining Quality in Education*. Nueva York, NY: UNICEF.
- UNICEF. (2000b). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Nueva York, NY: UNICEF.
- UNICEF. (2005). *Estado Mundial de la Infancia 2005 - Infancia amenazada*. NY: UNICEF.
- UNICEF. (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. Report Card Innocenti, 8. Florencia*. Centro de Investigaciones Innocenti, 2008. Recuperado de: [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8\\_spa.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_spa.pdf).
- UNICEF. (2010). *La infancia en España 2010-2011. 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: retos pendientes*. UNICEF. Recuperado de: [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Informe\\_Infancia\\_es.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Informe_Infancia_es.pdf)
- Uprichard, E. (2008). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22 (4), 303-313.
- Urban, M. (2004). *Quality, autonomy and the profession: Questions of quality*. Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education.
- Urban, M. (2005). *Questions of quality: Proceedings of a conference on defining, assessing and supporting quality in early childhood care and education*. Dublín: Centre for Early Childhood Development & Education.
- Urban, M. (2009). *Early childhood education in Europe. Achievements, Challenges and Possibilities*. Bruselas: Education International.
- Valsiner, J. y Van der Veer, R. (1993). The encoding of distance: the concept of the 'zone of proximal development' and its interpretations. En R. Cocking, R. Rodney y Ann Renninger (Eds.). *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Vandell, D. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care NICHD. *Early Child Care Research Network American Educational Research Journal* 39(1), 133-164.
- Vandell, D. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*. 50(3), 387-414.
- Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. y NICHD Early Child Care Research Network (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? *Child Development*, 81, 737-756.
- Vandell, D., Henderson, L. y Wilson, K. (1988). A longitudinal study of children with day-care experiences of varying quality. *Child Development*, 59, 1286-1292.
- Vandell, D. y Powers, C. (1983). Daycare quality and children's free play activities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 493-500.
- Vandell, D. y Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, D.C.: Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services.
- Vandenbroeck, M. (2001). *The view of the Yeti: Bringing up children in the spirit of self-awareness and kindredship*. La Haya: Bernard Van Leer Foundation.
- Vandenbroeck, M. (2007). Diversos aspectos de la diversidad. *Infancia en Europa*, 13, (pp. 8-9). Barcelona.
- Vernon-Feagans, L., Emanuel, D. y Blood, I. (1997). The effect of otitis media and quality day care on children's language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 395-409.
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. y Mathiesen, M. (2002). Análisis de la calidad de la educación infantil chilena: aplicación de la escala ECERS en distintos contextos educativos. *International Journal of Early Years Education*, 10 (1).
- Vincent, C., Ball, S., Kemp, S. y Radcliffe, P. (2002). A market in love? Choice and provision in pre-school child care markets in the UK. Comunicación presentada a la *American Educational Research Association Annual Meeting*. New Orleans, 1-5 April.
- Viruru, R. (2001). Colonized through language: The case of early childhood education. *Contemporary issues in Early Childhood*, 2(1), 31-47.
- Volling, B. y Feagans, L. (1995). Infant day care and children's social competence. *Infant Behavior and Development*, 18, 177-188.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought & Language*. Boston, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (28), 105-116.
- Walker, R. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. Dockrell y D. Hamilton (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Walker, K. (2004). *National Preschool education inquiry report: For all our children*. Southbank, Vic: Australian Education Unión.

- Walkerdine, V. (1984). Developmental psychology and the child-centred pedagogy. The insertion of Piaget into early education. En Henriques, J., Holloway, W., Urwin, C., Venn, C. and Walkerdine, V. *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. Londres: Methuen.
- Walkerdine, V. (1993). Beyond Developmentalism? *Theory & Psychology*, 3, 451-469.
- Walkerdine, V. (2002). La infancia en el mundo post-moderno: la psicología del desarrollo y la preparación de los ciudadanos. En Da Silva, T.T. (Coord.), *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales* (pp. 83-108). Sevilla: M.C.E.P.
- Walkerdine, V. (2004) Developmental psychology and the study of childhood. En M. Kehily (Ed.) *An Introduction to Childhood Studies*. Buckingham: Open University Press.
- Wall, K. (2003). *Special needs in the early years. A practitioner's guide*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Wallace, B. (2002). *Teaching thinking skills across the early years*. Londres: David Fulton.
- Waller, T. (2008). ICT and Literacy. En J. Marsh y E. Hallett (Eds). *Early Childhood Education and Care: Policy and Practice*. Londres: Sage.
- Walsh T. y Cassidy, P. (2007). *An audit of research on early childhood care and education in Ireland 1990-2006* (2a. edición). Dublin: Centre for Early Childhood Development & Education.
- Weiss, H., Caspe, M. y Lopez, M. (2006). *Family involvement in early childhood education*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Weitzman, E. y Greenberg, J. (2002) Circle time: An interactive language- Learning experience. En E. Weitzman y J. Greenbergm (Eds.), *Learning language and loving it* (pp. 375-390). Toronto: HANEN Center Publication.
- Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGrawHill.
- Wesley, P. (1994). Innovative practices: Providing on-site consultation to promote quality in integrated child care programs. *Journal of Early Intervention*, 18(4), 391-402.
- White, J. (2005). Thin blue lines and red crosses: Signposts to quality in family day care? *International Journal of Early Childhood OMEP*, 37(2), 94-100.
- Whitebook, M., Howes, C. y Phillips, D. (1989). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America: Final report, National Child Care Staffing Study*. Berkeley, CA: Child Care Employee Project.
- Whitehurst, G., Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wilks, A., (2000). *Collaborating with parents to support their children's learning through the assessment process*. Danvin Conference Papers. Recuperado de: <http://pandora.nla.gov.au/nph-arch/2000/Z2000-May-9/http://www.aeca.org.audarconfwil>.
- Williams, F. (2001). In and beyond new labour: Towards a new political ethic of care. *Critical Social Policy* 21(4), 467-493.

- Wilson, S. (1979) Explorations of the usefulness of case study evaluations. *Evaluation Quarterly*, 3, 446-459.
- Wilson, B. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. En E. Eisner y M. Day (Eds.), *Handbook for research and policy in art education* (pp. 299-328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Winnicott, D. (1979). *El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Barcelona: Editorial Laia.
- Woodhead, M. (1996). *In search of the rainbow: Pathways to quality in Large Scale Programmes for young disadvantaged children*. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Woodhead, M. (1997). Psychology and the cultural construction of children's needs. En A. James y A. Prout (Eds). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres: Falmer Press.
- Woodhead, M. (1998). Quality in early childhood programmes -a contextually appropriate approach [1]. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 5-17.
- Woodhead, M. (1999). Reconstructing developmental psychology: Some first steps. *Children and Society* 13(1).
- Woodhead, M. (2005). Early childhood development: A question of rights? *International Journal of Early Childhood*, 37, 79-98.
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4, 5-48.
- Woodhead, M. y Moss, P. (2007). Early childhood and primary education: Transitions in the lives of young children. *Early Childhood in Focus 2* (La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años. *La Primera Infancia en Perspectiva* 2). Milton Keynes: The Open University.
- Wolfendale, S. (1992). *Empowering parents & teachers: Working for children*. Londres: Cassell.
- Wright, C., Diener, M. y Kay, S. (2000). School readiness of low- income children at risk for school failure. *Journal of Children & Poverty*, 6(2), 99-117.
- Wyness, M. (2000). *Contesting childhood*. Londres: Falmer Press.
- Yelland, N. (Ed.). (2000). *Promoting meaningful learning: Innovations in educating early childhood professionals*. Washington, DC: NAEYC.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*, 5(3), 51-75.
- Young, M. (1996). *Early child development: Investing in the future*. Washington DC: The World Bank.
- Young, M. (Ed.). (2002). *From early child development to human development: Investing in our children's future*. Washington, DC: World Bank.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graò.
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

- Zabalza, M. (1998). Criterios de calidad en Educación infantil. Ponencia presentada en el Congreso Anual de la *European Early Childhood Educational Research Association*, Madrid.
- Zabalza, M. (2010) *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid. Ed. Narcea.
- Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 16, 103-113.
- Zeitlin, M., Ghassemi, H. y Mansour, M. (1990). *Positive deviance in child nutrition*. Tokyo: United Nations University Press.
- Zigler, E., Gilliam, W. y Jones, S. (2006). *A vision for universal preschool education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Zuckerman, M. (1993). 'P-impulsive sensation seeking and its behavioral, psychophysiological and biochemical correlates'. *Neuropsychobiology*, 28, 30-6.
- Zufiaurre, B. (2007). *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre 36 años de cambios en España: 1970-2006*. Barcelona: Octaedro.



