

Determinación de la calidad de los programas de Educación Infantil en España: un estudio de caso

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-024

Sonia Rivas¹
Ángel Sobrino

Universidad de Navarra. Departamento de Educación. Pamplona, España.

Resumen

Se presenta un estudio de caso en el que se desarrolla y aplica un protocolo de evaluación de la calidad de programas educativos para niños y niñas de 0-3 años. El estudio se lleva a cabo en un centro de Educación Infantil trilingüe, durante dos años académicos, y recabando información de los progenitores de los alumnos, y de las profesoras del centro.

En la primera parte del artículo se describe el contexto de este ciclo educativo teniendo en cuenta su perspectiva histórica y la actual legislación española, que propone que en él se asegure que los centros educativos proponen experiencias educativas de calidad.

A continuación, se aborda pormenorizadamente el proceso llevado a cabo para desarrollar el protocolo de evaluación del programa educativo para este contexto, y se detallan las variables e indicadores, los instrumentos para la recogida de datos, y el procedimiento de análisis de datos empleados.

Finalmente, se presentan los resultados de la aplicación de este protocolo. Contando con las limitaciones propias que se derivan de evaluar de calidad de los programas en la etapa de Educación Infantil, se puede afirmar que los siguientes aspectos son fundamentales para la consecución de programas de calidad para este primer ciclo educativo: la formación de las profesoras, su identificación con los métodos pedagógicos, la importancia del clima escolar, y la comunicación en el tándem progenitores-equipo docente.

Como conclusión cabe remarcar la estrecha relación y enriquecimiento mutuo entre la formación y práctica docentes y la familia: el fortalecimiento de cauces de comunicación cada vez más estrechos entre ellos es una vía privilegiada para la resolución de conflictos. De esta forma, el equipo docente se siente con autoridad para responder a las demandas de los progenitores y estos, a su vez, se perciben capaces de expresar sus ideas y también apoyar a las profesoras.

Palabras clave: Educación temprana, programa, evaluación, calidad, profesor, padres, estudio de caso.

Abstract

This paper presents a case study where a specific protocol for assessing the quality of education programmes for children from newborn to age three was used. The article opens with a statement of the problem and a historical overview of Spanish educational policy which suggest that one of the main purposes of current legislation (LOE, 2006) is to ensure that centres provide high quality educational experiences. The paper goes on to describe the research that has been done in order to develop a protocol designed to assess educational programmes for children from newborn through age three. Finally, the article presents the results of a pilot project in which this protocol was applied in a case study. The information gathered and the conclusions derived from two stakeholders, parents and teachers, over two academic years is analyzed.

⁽¹⁾ La autora y el autor desean dejar constancia de su agradecimiento al corrector anónimo de este artículo, así como a la Dra. Karen Murphy, del Wheelock College, y a Cóilín O hAodha, de la Universidad de Navarra. Los meditados comentarios y sugerencias que estas personas han efectuado sobre diversos borradores de este texto, han resultado ser de gran ayuda.

Key words: Early childhood education, programme, assessment, quality, teacher, parents, case study.

Planteamiento del problema

En España, las profesoras y las autoridades educativas tienen ante sí el reto de garantizar prácticas de calidad para que los niños que, con menos de tres años, se inician en el sistema educativo, puedan cursar con aprovechamiento los niveles posteriores. El programa del periodo denominado Primer Ciclo de Educación Infantil, que puede comenzar en los primeros meses de vida y concluir a los tres años, posee una función educativa para el niño, tenga éste necesidades especiales o no (LOE, 2006).

A pesar de las importantes discusiones habidas en España en torno a la Educación Infantil, en las que se reconoce la naturaleza inequívocamente educativa del currículo en esta fase del desarrollo, sigue abierto el debate sobre cómo deban concebir y llevar a cabo los educadores esta misión en la práctica. Las profesoras cuentan con un margen de autonomía considerable de cara a diseñar sus programaciones: si bien hay seis objetivos educativos mínimos que han de implementar necesariamente (RD 114/2004), el gobierno central no ha establecido de forma lo bastante explícita en qué consista exactamente tal «función educativa» o «propuesta pedagógica específica» (LOE, 2006, Título I, Artículo 14.3) y, en consecuencia, los educadores desempeñan un papel crucial a la hora de determinar los contenidos reales, así como la estrategia según la cual adaptar al contexto socioeconómico y cultural en cuestión dichos objetivos mínimos; a ellos compete, en efecto, establecer los criterios metodológicos generales, y tomar las decisiones pertinentes con respecto al proceso de evaluación. Coexisten, así, una amplia gama de prácticas y programas educativos en Educación Infantil (Aguado, 1993, 1997; García, 1995; Lera, 1996; Rivas, 2004a, Ruiz de Miguel & García, 2004; Zabalza, 2001), sin que exista un consenso generalizado.

El problema de la evaluación preocupa también a las profesoras porque la ley, al establecer que ha de ofrecerse una educación de calidad para todos, hace de la evaluación práctica obligatoria, ya que garantiza y contribuye a la prestación de un servicio de calidad (LOE, 2006, Artículo 140.a) y, en tanto que actividad global, continua y formativa, ayuda a los responsables de los currículos a que se cumplan los objetivos educativos mínimos estipulados en éstos. Por otra parte, en la evaluación ha de incluirse, como consecuencia de un proceso de observación, no sólo los resultados sino, además, información sobre cada variable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No está claro, sin embargo, cómo deba llevarse a cabo dicha evaluación, o qué deba entenderse por prácticas de calidad. En palabras de Balaguer Mestres y Penn (1990, p. 26): «Toda definición de calidad será, en cierta medida, provisional; la comprensión, el logro, los indicadores de la calidad..., son procesos dinámicos y continuos de acoplamiento entre diversos grupos de intereses». Desde esta perspectiva, De la Orden (2009, p. 26) define la calidad como «el resultado de la configuración de múltiples relaciones cohesivas entre componentes básicos (internos y externos) del sistema educativo y cualquiera de sus subsistemas».

¿Cómo pueden los educadores saber si están implementando el programa satisfactoriamente, y si sus alumnos están desarrollando el aprendizaje debido? ¿Cómo se les puede ayudar a determinar cuáles son las prácticas óptimas, y cómo evaluarlas? ¿Qué ha de entenderse por cuidado de la calidad y programa educativo en el contexto español, y cómo pueden poner en práctica estos conceptos las profesoras?

En este sentido, la evaluación puede desempeñar un papel vertebral a la hora de establecer la adecuación de un programa en términos educativos, así como para que los docentes puedan mejorar la calidad de sus programaciones.

Marco teórico del análisis

Actualmente, el interés por la mejora de los factores que influyen en la calidad del cuidado y la educación de la primera infancia se considera una tendencia en los países desarrollados, y una necesidad en los países en vías de desarrollo (UNESCO, 2005, ECEA EURYDICE, 2009). Hay abierto, sin embargo, un debate sobre en qué consiste exactamente crear y mantener la calidad en Educación Infantil (Clark & Stroud, 2002; Fontaine, Torre, Grafwallner, & Underhill, 2006; Granell & Fuenmayor, 2000; Luengo, 2000; Lee & Walsh, 2004; Sarancho & Spodek, 2007). En este complejo y dinámico contexto es posible, no obstante, aislar algunos indicadores de calidad asumidos en la mayoría de comunidades. Para definir dichos indicadores se usan diversos grupos de variables. Las estructurales y de proceso ocupan un importante lugar en la literatura (Phillips, 2000): mientras que aquellas se refieren a elementos estáticos (proporción niños-adultos, tamaño de los grupos, y formación previa o de actualización del profesorado), éstas tienen que ver con factores dinámicos (actitudes de las profesoras durante la implementación del programa, o grado de adecuación docente). Mientras que las primeras, en virtud de su naturaleza estática, pueden regularse legalmente, identificar las segundas requiere un análisis más complejo, y depende de los resultados de investigaciones, así como de contextos culturales.

Concretamente, para la calidad de los programas de Educación Infantil se considera fundamental el papel del docente. Diversos estudios indican que la preparación de las profesoras de Educación Infantil repercute en la calidad de los programas de dicho nivel educativo (Cost, Quality and Outcomes Study Team, 1995). Se ha avanzado, de hecho, de hecho, de una relación de proporción directa entre la calidad de un programa y la preparación de sus profesoras. Se ha observado, en efecto, un estrecho vínculo entre la calidad de un programa y la calidad de la formación de sus profesoras (Blau, 2000; Burchinal, Cryer, Clifford & Howes, 2002; Sarancho & Spodek, 2007), así como entre prácticas de calidad, y comportamientos y características específicas de las profesoras (Bowman, Donovan & Burns, 2001; Shonkoff & Phillips, 2000); frente a otras clases de cuidadores, éstos han resultado hacer gala de una mayor sensibilidad en el trato con los niños, y de brindarles un cuidado de calidad superior (Burchinal et al., 2002). Otros aspectos formales que se han relacionado de forma directa (Barnett, 2003; Bowman, Donovan & Burns, 2001) o indirecta (Phillips et al., 2000; Rimm-Kauffman, Storm, Sawyer, Pianta & LaParo, 2006) con la calidad de los programas son la edad y los años de experiencia de las profesoras. El desarrollo profesional y la evaluación de los docentes de Educación Infantil está convirtiéndose, así, en un aspecto clave de la calidad de los programas de esta fase educativa.

Resumiendo, la calidad del profesorado de un programa de Educación Infantil depende de su preparación, de sus estudios académicos y formación especializada de cara a la enseñanza en este nivel, y de que muestren las destrezas y comportamientos adecuados a la hora de interactuar con padres, colegas, y niños.

Las investigaciones apuntan a que los padres toman las decisiones relativas al cuidado de sus hijos en función de lo que estiman mejor para éstos, pero también de consideraciones más pragmáticas tales como el precio y la comodidad (Peyton, Jacobs, O'Brien & Roy, 2001). La preocupación ante la posibilidad de que el servicio no sea el adecuado, ha creado una necesidad urgente de garantizar que, en los centros educativos, los niños y sus familias reciban la debida atención. El grado de satisfacción de los padres se emplea, por tanto, como indicador de la calidad del cuidado que reciben los niños. Dicho grado de satisfacción es, además, especialmente en el nivel de Educación Infantil que nos ocupa, potencialmente un componente fundamental de cara a la evaluación de lo adecuado del servicio, ya que, en último término, los responsables del niño, quienes realmente se ocupan de él, son los padres, clave de su educación en colaboración con el centro educativo.

Si, para evaluar la calidad, nos limitásemos a aislar una serie indicadores de los que extraer información concreta y útil, pecaríamos de simplistas. Dicho lo cual –que es importante tener en mente (Lee & Walsh, 2004; Rivas, Sobrino & Peralta, 2005)–, añadamos que es esencial centrarse en diversos factores establecidos en la idea de mejorar la calidad, y de permitir un análisis más sistemático, pues las autoridades educativas requieren de indicadores

útiles que les permitan saber si están llevando a cabo prácticas de calidad, y distintos programas de Educación Infantil han de poder evaluarse según los mismos criterios. Resulta, entonces, vital el desarrollo de sólidos sistemas de evaluación que permitan dotar a los programas de Educación Infantil de una estructura óptima.

En consecuencia, y dado que el caudal de investigación llevada a cabo sobre programas educativos para una fase del desarrollo tan temprana es relativamente pequeño, en el presente trabajo diseñamos e implementamos en un estudio de caso, en la idea de apoyar a los responsables de que los niños de 0-3 años reciban una educación de calidad, un protocolo destinado a evaluar un programa educativo específico.

El presente estudio

El objetivo de esta investigación era evaluar la calidad de diversos aspectos de un programa concreto de Educación Infantil implementado en un centro específico, con el propósito de valorar en qué medida puede influir en la calidad de un programa de Educación Infantil el papel de las profesoras, y si el grado de implicación y satisfacción de los padres guarda, igualmente, relación con la calidad de las prácticas educativas. A la hora de diseñar el protocolo, los indicadores y las variables se establecieron en función de dicho objetivo. Se tomaron en consideración aspectos que la literatura considera dan lugar a prácticas de alta calidad (Rivas, 2008; Rivas, Sobrino & Peralta, 2008). En cuanto a los datos, fueron recogieron de distintas partes implicadas: padres, y profesoras². Por lo demás, se ha tomado como base para el presente protocolo de evaluación el modelo desarrollado en Pérez Juste (2000).

Datos básicos sobre el centro

El programa en cuestión (Programa de Estimulación Temprana y Trilingüismo) se ha evaluado en un centro privado del País Vasco que ofrece cuidado y educación, a tiempo completo o media jornada, para niños de edades comprendidas entre los 4 meses y los 3 años, normalmente 5 días a la semana, y en una media de 7'5 horas diarias. Tanto el cuidado como el programa educativo se ofrecen, asimismo, los sábados por la mañana. El centro lleva funcionando diez años, y presta servicio a unas 50 familias, en su mayoría trabajadoras, y pertenecientes a estratos socioeconómicos medio-altos.

El personal docente –íntegramente constituido por mujeres de raza blanca– presenta diversos perfiles formativos, con títulos del ámbito de Educación Infantil, y buen manejo de varios idiomas: *Cambridge Certificate in Advanced English* o *Proficiency* para el inglés, dominio acreditado del castellano, y *Euskararen Gaitasun Agiria* para el euskera. Sus edades oscilan entre los 23 y los 33 años, y llevan trabajando en el centro entre 2 y 9 años. Hay dos docentes por clase, independientemente de las edades de los niños y de las actividades llevadas a cabo, así como de la proporción profesoras-niños sugerida en la ley (1:8).

⁽²⁾ El conjunto del protocolo para la evaluación de la calidad del programa se organizó en cinco áreas principales, que se corresponden con las tres partes implicadas tenidas en cuenta en la recogida de datos (niños, profesoras y padres), la información sobre el entorno físico, y la documentación sobre el programa. Asimismo, de la especificación en cuatro dimensiones de la tabla Haizea (Fuentes-Biggi & Fernández, 1992), que permite almacenar información en varios idiomas, se extrajeron 7 variables concretas, y un total de 270 indicadores. No obstante lo cual, para ofrecer un perfil más nítido del objeto de estudio, y poder profundizar más en la cuestión, en el presente artículo únicamente se consideran los resultados relativos a profesoras y padres.

Descripción del programa

En línea con la tendencia y las expectativas de los últimos años para el bilingüismo infantil (McCardle & Hoff, 2006), concretamente en el País Vasco (Sierra, 2008; Zalbide & Cenoz, 2008), el currículo de este programa comprende distintas áreas del desarrollo –entre las cuales el ejercicio físico y las habilidades motoras, y el desarrollo social y lingüístico–, y emplea un método docente denominado «inmersión lingüística»: el niño se «sumerge» en un entorno donde cuanto lo rodea apunta a la adquisición de tres idiomas diferentes.

Dicho método se basa en la rotación de las profesoras. Cada uno enseña –en castellano, inglés o euskera– 20 minutos cada clase, independientemente de la edad de los niños. La exposición a las distintas lenguas tiene lugar en diferentes momentos: entrada y salida, recreo, comida, aseo, y actividades educativas. La experiencia del niño con los tres idiomas viene dada por distintas profesoras que van rotando por las clases diariamente y en las mismas situaciones. En cada segmento de 20 minutos de cada clase están presentes, además, dos profesoras que hablan entre sí en idiomas diferentes. Tienen asignados, asimismo, distintos papeles: uno dirige, y el otro cumple función de asistente. Es decir, que el niño no sólo oye varios idiomas en el mismo día, sino también a la vez en la misma clase.

El currículo del programa toca áreas cognitivas tales como la ciencia, las matemáticas, la geografía y la expresión artística. Las tareas académicas se organizan de forma que se exponga al niño a conocimientos que es improbable que pueda adquirir solo, de forma espontánea o por descubrimiento, por ejemplo reconocer cuadros de Velázquez, o aprender los nombres latinos de todas las clases de pinos, y los materiales didácticos son los mismos independientemente de la edad de los niños, por ejemplo unas tarjetas pedagógicas denominadas *bits de inteligencia*, que muestran imágenes o palabras y posibilitan la asociación de las palabras que se están pronunciando o viendo con los conceptos u objetos que se están mostrando. En estas actividades, todos los niños han de memorizar las mismas listas e imágenes, y asimismo deben responder a preguntas con respuesta correcta predeterminada, así como llevar a cabo ejercicios cuyo resultado, igualmente, es susceptible de evaluación positiva o negativa. Se recurre, además, a otras estrategias tales como *audiciones musicales*, *paseos culturales*, y actividades lúdicas grupales dirigidas.

Por otra parte, el programa propicia la implicación de los padres, reconociendo en ellos a los principales educadores de los niños. Las profesoras suscriben, en efecto, la idea de responsabilidad educativa compartida, y cooperan con los padres en el mantenimiento de canales de comunicación directa o indirecta.

Estimulan también las profesoras en clase el crecimiento y aprendizaje emocional de los niños, así como su adhesión a lo que se considera deseable, empleando una recompensa social: pegatinas que les ponen en la ropa, o en los cuadernos personales, e indican a los padres la conveniencia de insistir en determinado comportamiento.

La cuestión examinada

El objetivo último de la evaluación era determinar, examinando las variables relativas al papel de las profesoras, y a la relación entre prácticas de calidad y grado de implicación y satisfacción de los padres, en qué medida el papel de las profesoras contribuía a aumentar la calidad del programa. Para el presente estudio de caso se diseñó, así, un protocolo congruente con dicho objetivo (Rivas, 2008).

La información se recopiló de dos fuentes –profesoras y padres– en la idea de llegar a una comprensión profunda del qué quiere decir exactamente calidad en un programa de este tipo.

Variables

Se tomaron en cuenta 26 variables concretas extraídas de la especificación de 7 indicadores del cuerpo docente (Tabla I). Se incluyeron, asimismo, 5 indicadores y 15 variables relativas a los padres (Tabla II).

TABLA I. Resumen de indicadores y variables relativos al profesorado

Indicadores		Variables	Entrevista profesoras	Observación	Lista control profesoras	Entrevista	Hoja de notas
Años de experiencia		En sistema educativo	✓				
		En este centro	✓				
Formación	Previa a ejercicio	Estudios sobre Educación (Máster, Licenciatura o Diplomatura)	✓				✓
		Conocimiento de distintos idiomas	✓	✓			✓
	De actualización	... Directamente relacionados con programa				✓	
		... Indirectamente relacionados con programa				✓	
... Relacionados con aspectos ajenos a programa					✓		
Interacción con padres		... Tiempo empleado diariamente	✓	✓		✓	
		... Modo de resolución de preocupaciones de padres	✓	✓			
		... Tipo de bienvenida o recibimiento mostrado	✓	✓		✓	
Interacción con programa		... Conocimiento de sus fundamentos	✓	✓			
		... Satisfacción con su metodología	✓	✓			
Interacción entre profesoras		En clase	✓	✓	✓		✓
		Fuera de clase	✓	✓	✓		✓
		Tipo de comentarios entre profesoras	✓	✓	✓		✓
Ambiente en clase		Intensidad de actividades	✓	✓	✓		
		Flexibilidad de actividades	✓	✓	✓		
		Motivación	✓	✓	✓		
		Participación de los niños		✓	✓		
		Atención a turnos de palabra de los niños		✓	✓		
		Comportamientos entre niños y profesoras en comidas, juegos, descansos, siestas y aseos	✓	✓	✓		
En la práctica		Qué se evalúa	✓	✓			
		Materiales y datos empleados en evaluaciones		✓			
		Cómo se evalúa	✓	✓			
		Con qué frecuencia se evalúa	✓	✓			
		Cómo se informa a los padres de la evaluación	✓	✓			

TABLA II. Resumen de variables e indicadores relativos a los padres

Indicadores	Variables	Observación	Lista control profesoras	Entrevista padres
Satisfacción con cuerpo docente	Atención, bienvenida y trato brindado a los padres		✓	✓
	Percepción de los padres sobre el trato dado a los niños	✓	✓	✓
	Relación padres-directora	✓	✓	✓
Satisfacción con entorno físico	Organización (horario)	✓	✓	✓
	Prestaciones del centro (limpieza, seguridad, nutrición, equipamiento y accesibilidad)	✓	✓	✓
Satisfacción con el programa	Función educativa	✓	✓	✓
	Función de cuidado de los niños	✓	✓	✓
Implicación en el centro durante actividades	Tiempo informal de transición	✓	✓	✓
	Comunicación e interacción padres-profesorado	✓	✓	✓
	Asistencia a reuniones de padres	✓	✓	✓
	Tiempo empleado en actos convocados por profesoras		✓	✓
	Participación en actividades organizadas por el centro	✓	✓	✓
	Volumen de sugerencias de padres para mejorar el centro	✓	✓	✓
Implicación en el centro en actividades voluntarias	Colaboración en otras actividades		✓	✓
	Participación en el <i>Colegio para padres</i> (1)	✓	✓	✓

Metodología y plan

Corpus de datos considerados

Esta investigación se llevó a cabo cuando el programa ya estaba funcionando, con determinado número de profesoras y padres implicados en él. Los datos tomados en consideración fueron extraídos de 9 profesoras (100% del personal docente del centro) y 11 padres (30% de los progenitores de los niños asistentes). Rigió la selección el requisito de participación voluntaria.

Los padres en cuestión, era necesario que lo fuesen de niños que cumpliesen las dos siguientes condiciones: (i) disponerse a entrar en el programa y tener como mínimo dos años, edad que se corresponde con el límite inferior de la tabla Haizea (Fuentes-Biggi & Fernández, 1992), que nos permitió controlar la maduración de los niños de 0-5 años competentes en euskera y castellano³, y (ii) tener previsto quedarse en la misma ciudad dos años académicos. Así, como se ha dicho, los padres seleccionados pudieron ser 11.

⁽³⁾ Para la recogida de datos sobre los niños, Haizea fue la herramienta empleada en exclusiva, pues, toma en consideración las cuestiones relevantes en el presente estudio, a saber, las edades de los niños, y las lenguas habladas en el centro.

Plan

Varios resultaron los tipos de aspectos relevantes de cara al diseño del protocolo de evaluación, y cubrir todo el ámbito de características del programa hizo necesarias diversas metodologías. Se ha seguido un modelo eminentemente cuantitativo, si bien a la hora de reunir información sobre el trabajo docente también se ha recurrido a un enfoque cuantitativo.

Durante los periodos que abarcó el estudio (el propio programa y su proceso y los resultados), en la recogida de datos de las dos partes implicadas consideradas (profesoras y padres), se usaron formas de triangulación. Lo mismo cabe afirmar como respecto a las tres herramientas empleadas (entrevista, lista de control, y observación). Todas las respuestas se codificaron y evaluaron de forma independiente.

Instrumentos

Entrevistas con profesoras y padres

Para cierta información que, de otra forma, habría quedado sin recoger, se diseñó una entrevista semi-estructurada que se puso en práctica con las 9 profesoras y la directora del programa. El objetivo era recabar datos sobre tres temas: formación, comportamiento, y labor práctica (Tablas III, IV y V).

TABLA III. Preguntas de la entrevista sobre la formación de las profesoras

- | |
|--|
| (a1) Formación previa en Educación (Diplomatura, Licenciatura, Máster)
(a2) Idiomas hablados, certificados oficiales
(a3) Periodos de estudio en el extranjero
(a4) Formación previa específica para este trabajo
(a5) Cursos de actualización ofrecidos por el centro
(a6) Puntos fuertes del centro en cuanto a la ayuda al desarrollo del niño
(a7) Aspectos más valorados de ayudar a los niños en un centro de esta clase |
|--|

TABLA IV. Preguntas de la entrevista sobre el comportamiento de las profesoras

- | |
|---|
| (b1) Conocimiento de la filosofía del programa
(b2) Actitud frente al método pedagógico del centro
(b3) Actitud frente al método de evaluación del centro
(b4) Capacidad de liderazgo
(b5) Motivación
(b6) Relación con padres
(b7) Relación/colaboración directora-profesoras fuera de clase
(b8) Opiniones sobre en qué consiste un programa de Educación Infantil de calidad
(b9) Capacidad de resolver conflictos cotidianos
(b11) Posibilidad de reflexionar o aprender del conocimiento y la experiencia de otras profesoras
(b12) Destrezas necesarias para dominar el método pedagógico |
|---|

TABLA V. Preguntas de la entrevista sobre el trabajo llevado a cabo por las profesoras

- | |
|---|
| (c1) Intensidad de las actividades
(c2) Flexibilidad de las actividades
¿Cómo definirías...
(c3) ... lo adecuado de tu perfil para las edades y destrezas de los niños?
(c4) ... los cuidados y oportunidades que les brindas en actividades, en descansos, en el desarrollo de sus habilidades de auto-ayuda, en la limpieza, y en sus necesidades nutricionales?
(c5) ... qué estímulos recibe el niño para jugar/aprender?
(c6) ... tu motivación en el desarrollo de las actividades del niño?
(c7) ... tu comportamiento durante comidas, juegos, aseo y siestas?
(c8) ... tu cultivo de las buenas relaciones con niños y profesoras?
(c9) ... tu fomento del crecimiento emocional de los niños?
(c10) ¿Qué aspectos del desarrollo de los niños evalúas?
(c11) ¿Con qué frecuencia evalúas el desarrollo de los niños?
(c12) ¿Cómo informas a los padres de dicha evaluación? |
|---|

Se diseñó, asimismo, una entrevista para los padres: 6 preguntas relativas a su grado de satisfacción, y 8 sobre su grado de implicación.

Listas de control de profesoras

La evaluación del desarrollo real del programa, que incluye el *comportamiento de las profesoras* y la *interacción entre niños y profesoras*, se llevó a cabo a través de dos listas de control distintas, cuyo diseño se basó en los criterios acreditativos de la NAEYC (<http://www.naeyc.org/accreditation/standards/>) y en el modelo de Pérez Juste (1995).

La primera lista de control recopilaba información sobre el *comportamiento de las profesoras* en diversas circunstancias (comidas, descansos, aseo, limpieza, entrada y salida, juegos y actividades educativas del programa). Se diseñó, en función de criterios específicos, una escala igualmente específica con una serie de grados (muy pobre, malo, apenas adecuado, bueno, muy bueno y sobresaliente).

La segunda lista de control medía la *interacción entre niños y profesoras*. Entre la información recopilada se incluían los comentarios positivos de profesoras y niños, el aspecto externo de las profesoras, las observaciones constructivas por parte de las profesoras, y las actitudes de ayuda de los mismos. Se tomaron en cuenta los que suelen considerarse requisitos fundamentales para un programa de Educación Infantil (Cryer, 1999). Todos estos aspectos se controlaron en cinco situaciones distintas: limpieza, descanso, actividades con fichas pedagógicas, actividades motoras, y entrada y salida de los niños.

Observación

El proceso de observación sirvió para corroborar la información recopilada a través de otras herramientas tales como las entrevistas y las listas de control. Se trató de una observación sistemática, dirigida, controlada y rigurosamente planificada, para garantizar la exactitud en la recogida de datos. Se seleccionaron aspectos específicos relativos al establecimiento y mantenimiento de canales continuos de comunicación bilateral, concretamente las actitudes de las profesoras hacia el programa, la interacción entre profesoras y padres, y la interacción entre profesoras. Cada una de estas relaciones interactivas se sometía a examen durante aproximadamente 20 minutos, en distintos momentos de la jornada. Se ejercía una observación directa, pero no participativa. Tenía lugar, por último, en la rutina cotidiana del programa.

Recogida de datos

El estudio fue de carácter flexible, lineal y continuo. Las notas se tomaron durante los años académicos 1999-00 y 2000-01. Se hizo cargo un investigador principal a lo largo de tres fases (abril-junio 2000, septiembre-abril 2001, y abril-junio 2001), evitando con ello los problemas que suelen surgir al deber comparar la información recopilada por observadores diferentes. En la primera fase se observaron las profesoras y las instalaciones; en la segunda, se empleó una lista de control, se entrevistó a padres y profesoras, y se prosiguió con el proceso observativo para corroborar la información. En la tercera fase se analizó la información, encaminando el análisis a la creación de una propuesta para la toma de decisiones encaminadas a la mejora del programa, así como a la forma óptima de informar de los resultados a la directora del centro.

Ésta se puso, en efecto, en contacto con el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra para solicitar que se llevase a cabo una evaluación del centro, y, obtenido el permiso de la directora y del Departamento, se informó del estudio que iba a llevarse a cabo a las profesoras del centro. Para evitar la restricción a aspectos fácilmente observables, atribuible, normalmente, a la poca duración del trabajo de campo, los datos sobre la calidad del programa se recopilaron a lo largo de dos años académicos. Una observadora avezada (co-autora del presente artículo) fue visitando cada una de las clases, y recopilando entre semana otros parámetros observacionales –tamaño de las aulas y número de adultos–. No tomaba parte en las actividades del programa, si bien estaba integrada en la rutina del centro. En los cursos 1999-2000 y 2000-2001, de martes a viernes se sometió a las profesoras a una observación continua durante el aseo, las comidas, los juegos y las actividades vespertinas.

Entrevistas con profesoras y padres

La información sobre las profesoras se recabó a través de una entrevista –habida al final del segundo año– y dos listas de control; fue, asimismo, corroborada por la observación.

Se tomaron medidas para posibilitar también las entrevistas con los padres. Todos estaban dispuestos a participar en el estudio, y las entrevistas se efectuaron al final del primer año. Según la disponibilidad, también se acordaron entrevistas de seguimiento. Se grabaron y transcribieron 11 entrevistas de 25-35 minutos, analizándose las transcripciones en busca de temas recurrentes según un método de investigación de índole cualitativa.

La directora del centro, que daba seguimiento al proceso, brindando su apoyo o interviniendo en caso de necesidad, y hablaba con los padres si los niños tenían problemas, fue entrevistada en la idea de aislar aspectos estructurales y de método, así como para comprobar la exactitud de la información previamente recabada. Sus datos se incluyeron, sin embargo, para evitar parcialidad, como parte de la entrevistas al profesorado, y no se contrastó con su testimonio el de las profesoras.

Listas de control

Para las profesoras se usaron –dos veces cada una (a mediados del primer año, y del segundo)– dos listas distintas de control, relativas ambas al comportamiento de las profesoras, y a su interacción con los niños. Para minimizar la influencia del observador en el comportamiento, las notas no se tomaban en su presencia.

Resultados

A continuación se resumen los resultados, y se subrayan los puntos fuertes y débiles de este programa de Educación Infantil, en función de los dos aspectos centrales investigados, y de la estructura de las variables especificadas en las Tablas I y II.

El papel de las profesoras en las prácticas de calidad

Preparación y formación de las profesoras

Las virtudes y defectos del programa dependen, en primer lugar, de la excelencia de las profesoras en términos de capacitación, y de formación previa y de actualización (Tabla VI); las profesoras más eficientes son las que poseen un título universitario de al menos 4 años y experiencia en el sector (Barnett, 2003).

TABLA VI. Capacitación y formación de las profesoras

	Notas		Indicadores	
	+	-	Capacitación	Formación
Capacitación / formación	✓		✓	
Cursos actualización	✓			✓
Formación inicial / información de profesoras respecto a método pedagógico del programa		✓		✓
Formación inicial / información de profesoras respecto a fundamentos teóricos del programa		✓		✓
Conocimiento de fundamentos del programa		✓		

Según las entrevistas y el informe de la directora, las 9 profesoras se situaban por encima del mínimo estipulado en la ley española para enseñar en un centro de esta clase, tanto en lo concerniente a títulos educativos, como a conocimientos y compromiso profesional.

Un punto débil del programa sí hay que señalar: 7 de las 9 profesoras presentaban carencias en su conocimiento de los fundamentos del programa, es decir, que desconocían los objetivos y filosofía a que respondía su diseño. Si bien habían accedido al centro con un currículum brillante, 2 de las 9 carecían de un conocimiento general o particular de los fundamentos del programa, y 7 de las 9 ignoraban todo lo relativo a su específico método pedagógico.

La preparación y conocimientos del profesorado pudieron comprobarse durante la observación: todos sus miembros tenían los niveles de competencia necesarios en los idiomas en que enseñaban e interactuaban con los niños (Tabla VII).

TABLA VII. Información sobre experiencia y formación del personal docente

nº	Edad	Formación				Años de experiencia
		Título universitario	Credenciales mínimas	Idiomas*	Otras credenciales	
1	23		✓	I		3
2	33	✓	✓	I E		3
3	25		✓	I	#	6
4	27	✓	✓	I	# +	9
5	31	✓	✓	C	# +	9
6	22		✓	E		2
7	26		✓	E		2
8	32	✓	✓	I	# +	8
9	33		✓		#	5

LEYENDA

I Certificado oficial de inglés
+ Máster

B Certificado oficial de euskera
Periodo de estudios en el extranjero

E Certificado de castellano

Las profesoras demostraron que la formación recibida las capacitaba para brindar a los niños diversas oportunidades de desarrollarse, así como para comunicarse con ellos, con sus familias, y con otras profesoras, según estipulan los estándares de la NAEYC (Tabla VII).

Para evaluar la formación de actualización del profesorado, su comportamiento con los padres, y el grado de implicación y satisfacción de éstos, se confeccionó, a partir del modelo Pérez-Juste, una lista de control con una serie de variables.

Interacción con los padres

Las entrevistas mostraron que, desde el primer contacto, las profesoras procuraban fomentar fuertes vínculos recíprocos con las familias, y que dichos vínculos duraban. Todos los padres afirmaban que el personal del programa les daba el apoyo y la información debidos. El *Colegio para padres* que este centro ha establecido, sirve para implicar a las familias, así como para aprender de su conocimiento de los intereses de los niños. Además, antes y después de las reuniones, las profesoras informan a los padres, de forma más o menos formal, del currículum del programa, donde se incluye, normalmente, el método empleado para la evaluación, y para recabar la aportación de la familia, según recomienda la NAEYC.

Interacción con el programa

En opinión de las profesoras, el mejor método de desarrollar las capacidades de los niños son el intenso horario, y la gran implicación de ellas en las actividades. Brindaba, en efecto, el cuerpo docente a los niños la variedad de actividades prevista en el programa, usando, concretamente, tarjetas pedagógicas, enfoque que todas las profesoras mencionaron en las entrevistas como el modo mejor de estimular la capacidad de aprendizaje de los niños.

Interacción entre profesoras

Todas destacaron –y tuvo ocasión de verificarlo la observadora– las buenas relaciones entre el personal docente (directora incluida), así como la dinámica resolución de los consabidos conflictos cotidianos. La observadora confirmó, en efecto, que, durante las comidas y las actividades al aire libre, entre profesoras y directora estaba siempre abierto un canal de comunicación bidireccional. Además, cuando surgían dificultades, las profesoras, para resolverlas, solían compartir información.

Se observó que, en las clases, la disposición de las profesoras solía ser a ayudar, y sus comentarios constructivos, especialmente a la hora de limpiar y a la salida de los niños. Las maneras agradables de todas quedó patente en diversas situaciones, sobre todo a hora de la siestas y al llegar los niños, si bien su actitud no era tan positiva en las actividades de índole más abiertamente motora. En general, la actitud predominante era buena, y cabe insistir en la disposición positiva a la hora de la siesta.

TABLA VIII. Frecuencia de 4 indicadores (comentarios entre profesoras, disposición abierta, observaciones constructivas, y actitudes cooperativas) en 5 situaciones distintas para 9 profesoras en 2 ocasiones diferentes.

Encabezamiento: P: Primera evaluación S: Segunda evaluación mínimo: 0 veces máximo: 9 veces Ø: No disponible	Comentarios positivos entre niños y profesoras		Disposición abierta de profesoras		Observaciones constructivas entre profesoras		Actitudes cooperativas entre profesoras	
	p	s	p	s	p	s	P	s
Situación 1: Limpieza	9	8	8	7	3	5	9	7
2: Descanso/siesta	Z	Ø	9	9	0	0	1	3
3: Actividades con fichas pedagógicas	8	7	6	7	0	0	7	6
4: Actividades de carácter motor	7	7	5	6	0	0	7	7
5: Bienvenida a los niños	9	9	9	9	5	6	9	9

Ambiente en clase

Según la lista de control, se observó que, en clase, en diversas situaciones la actitud y el comportamiento de las profesoras con los niños era bueno o muy bueno. Era bueno en las comidas (media de 5,11 en una escala 1-7), en el descanso (5,66), en la limpieza (5,77) y en los ejercicios del programa (5,77); era muy bueno cuando los niños se iban (6,33) y durante los juegos (6,22) (Tabla IX). Además, las buenas relaciones y la cooperación entre directora y profesoras eran patentes fuera de clase.

TABLA IX. Actitud y comportamiento de las profesoras con los niños en clase

PROFESORA	COMIDA	DESCANSO	LIMPIEZA	LLEGADA/SALIDA	JUEGO	EJERCICIOS DEL PROGRAMA
Nº 1	5	6	5	6	7	6
Nº 2	5	6	5	7	7	5
Nº 3	4	5	5	6	5	5
Nº 4	6	6	7	6	7	7
Nº 5	7	7	7	7	7	7
Nº 6	5	5	5	7	6	5
Nº 7	4	5	5	6	5	5
Nº 8	5	6	6	6	5	5
Nº 9	5	5	7	6	7	7
Media	5.11	5.66	5.77	6.33	6.22	5.77

LEYENDA: 1: MUY DEFICIENTE 2: MALO 3: INSUFICIENTE 4: APENAS 5: BUENO 6: MUY BUENO 7: SOBRESALIENTE

Figura igualmente en los datos que, a la hora de la salida, se observaba en las profesoras una óptima disposición (media: 6.33) (Tabla IX).

Trabajo en clase y evaluación

A lo largo de la observación se detectó un concepto inapropiado de la evaluación, contradicciones entre lo suscrito en la documentación del programa, y lo que las profesoras recopilaban, sistematizaban y daban a conocer, pues, si bien sostenían que encontraban importante el carácter educativo (en el sentido de «orientación didáctica») del nivel *pre-kindergarten*, no tomaban en cuenta aspectos educativos en sus procesos de evaluación.

Esto no quita el carácter en cierto modo artificial de la distinción, para esta fase del desarrollo, entre simplemente cuidar y propiamente educar. Dado el creciente número de centros, y la autonomía cada vez mayor del docente para diseñar su propio currículo, se impone urgentemente la tarea de determinar qué conviene realmente a los niños, y qué clase de actividades habría que implementar, intentando siempre equilibrar educación y cuidado, y sin restar al último importancia en favor de destrezas pre-didácticas.

Usaban, por lo demás, diariamente el cuaderno personal de los niños para informar a los padres de la participación de éstos en las actividades. Todas reconocían el importante esfuerzo que ello les suponía, no era menor el entusiasmo que poner en práctica este aspecto del programa les producía.

Grado de implicación y satisfacción de los padres

Todas las profesoras insistieron en el excelente método del centro a la hora de implicar a los padres, y comentaron que, a través del cuaderno personal de cada niño, y en los ratos de entrada y salida, la evaluación facilitaba el intercambio de información entre padres y profesoras. La observación y las entrevistas mostraron que, aunque la mayoría de los padres o empleadas de hogar solían llegar al centro la misma hora, por lo general el tiempo de contacto era de diez minutos por familia. Asimismo, la observadora advirtió que, según la NAEYC recomienda (Bredekamp & Copple, 1997), la directora animaba a las profesoras a fomentar la implicación de las familias. Las entrevistas revelaron que todos los padres valoraban la calidad, cantidad y frecuencia de los canales, siempre abiertos, de comunicación bidireccional, tanto directos (reuniones prefijadas, y conversaciones a la entrada y salida) como indirectos (el cuaderno personal de cada niño, y llamadas telefónicas). Les hacían sentirse involucrados en la educación de sus hijos.

Reinaba entre los padres un algo grado de satisfacción con el programa, las profesoras, y las instalaciones (Tabla X).

TABLA X. Satisfacción de los padres según las entrevistas

(1) Por qué seleccionaron este programa	7 de 11 padres: buenas referencias de los cuidados de las profesoras 2 de 11: buenas referencias de los cuidados de las profesoras, y cercanía al lugar de trabajo de los padres 1 de 11: amistad con una profesora 1 de 11: otro hijo ya asistente al programa
(2) Satisfacción con la forma de fomentar en los niños valores, creencias, virtudes y destrezas incipientes	9 de 11: sobresaliente, con énfasis en la obediencia, la generosidad, los buenos modales, y el civismo 2 de 11: excelente, con énfasis en las creencias y las virtudes
(3) Satisfacción con la filosofía de este programa	6 de 11: énfasis en la enseñanza trilingüe y en la coherencia con sus creencias. No insistieron en la estimulación de las capacidades intelectuales. Los 11 señalaron como el aspecto más importante, antes que la filosofía de este programa específico, la higiene, la seguridad, y el cuidado ⁴
(4) Satisfacción con la forma de cuidar a los niños	Los 11 subrayaron la óptima forma de cuidar a los niños en un ambiente humano, personalizado, y el servicio adecuado a las necesidades de los niños
(5) Satisfacción con la forma de atender a los padres	Los 11 mencionaron la excelente disponibilidad, la apertura a las sugerencias, y el ambiente familiar
(6) Satisfacción con las instalaciones (jardín, comedor y clases)	Los 11 señalaron que todas las instalaciones eran adecuadas

Conclusión y próximos pasos

En la idea de posibilitar el progreso, y de brindar a los educadores la oportunidad de ir afinando y mejorando sus métodos, este artículo ha pugnado por analizar, con especial énfasis en las variables de profesores y padres, algunos de los principales aspectos relativos a la calidad de los programas de Educación Infantil en España. Un factor central ha sido la necesidad de evaluar los programas, y la falta de protocolos que, puestos a subsanar este requisito indispensable, los profesionales padecen. Se ha propuesto, por tanto, un protocolo encaminado a evaluar programas de Educación Infantil. Nótese que se trata de una propuesta potencialmente aplicable a cualquier contexto cultural de condiciones análogas a las descritas en el presente estudio: multilingüismo, requisitos gubernamentales o legales a cumplir, apoyo generalizado de los padres, y personal docente de *pre-kindergarten* debidamente formado.

En la evaluación del programa se detectaron virtudes estrechamente relacionadas con el tipo de metodología educativa puesta en práctica por el profesorado, así como con el grado de satisfacción e implicación de los padres.

- Este estudio de caso corrobora que la idea, defendida en la literatura, de que *la formación especializada del profesorado* es un componente crucial de la calidad, acaso el factor más significativo e influyente en la determinación de la calidad de un programa, así como uno de los aspectos que mejor resultado darán siempre, aun si la filosofía de fondo del programa en cuestión resultase errónea, su enfoque educativo incorrecto, el horario mal planteado, y los materiales insuficientes (Rivas, 2004b). Tanto esto es así, que los buenos resultados obtenidos en este estudio en relación con la preparación del personal docente, bien podrían ser la causa de los avances experimentados en su desarrollo por los

⁽⁴⁾ Los criterios relativos a higiene y seguridad se refieren a la limpieza de las zonas en que interactúan niños y profesores; el centro prepara menús escritos, y pone copias a disposición de las familias; ofrece comida y aperitivos preparados y servidos in situ; para la confección de los menús consulta a un experto nutricionista, y queda constancia diaria del tipo y la cantidad de comida ingerida por cada niño, proporcionando alimentos distintos en caso de alergia.

niños (Rivas, Sobrino & Peralta, 2008), lo que viene a confirmar las conclusiones de los estudiosos (Howes, 1997), si bien han podido también incidir en los resultados otras variables como las características estructurales del centro estudiado (baja proporción niños-cuidadores), o el hecho de que por clase hubiese 2 profesores.

- Conviene señalar la satisfacción unánime constatada con respecto al método pedagógico por parte de las profesoras. Es posible que estos sentimientos positivos hayan permitido a las profesoras sentirse más seguras y cómodas en su papel y, por lo tanto, establecer y mantener con soltura una buena relación con los padres; esto es congruente con lo expresado en la literatura (Wilcox-Herzog, 2003).
- Otro punto fuerte digno de mención era la excelente relación padres-profesoras observada en este estudio de caso. Estos resultados corroboran lo afirmado en la literatura sobre relaciones fluidas entre profesores y familias, y prácticas de calidad, componente, si no definitivo, sí clave del cuidado de la calidad (Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). En estas fluidas relaciones, que tanto las profesoras como los padres evaluaban positivamente, influían los siguientes aspectos:
 - Las profesoras contaban con una experiencia de entre 2 y 9 años, es decir, que, en su mayoría, estaban preparadas profesionalmente (Barnett, 2003), sin que en este estudio de caso pudieran advertirse diferencias entre las que contaban con una licenciatura, o con títulos inferiores, si bien cabe reseñar la falta de experiencia de algunas profesoras. Resulta, así, importante, para proporcionar un servicio de calidad, combinar dos factores: formación y preparación del personal, y suficiente experiencia sobre el terreno. No obstante lo cual, todas las profesoras mantenían unas excelentes relaciones con los padres y con sus compañeras. Un profesor nuevo necesita preguntar a los padres sobre el niño. Los padres pueden contribuir manteniendo contacto con los profesores, de cara a una mejor comprensión del comportamiento de los niños en la clase. En la formación del profesorado de Educación Infantil, ha de insistirse en las actitudes y los valores positivos que se experimentan durante las prácticas y el proceso de enseñanza.
 - La satisfacción con el servicio de este centro puede explicarse en la medida en que responde a las más altas expectativas de los padres. El profesorado tenía interés por ofrecer la mejor educación, así como el cuidado de más calidad, y los padres consideraban los aspectos relativos al cuidado lo más importante. Esto es congruente con lo que refieren Mitchell, Cooperstein & Larner (1992): los padres medían la calidad en función de la salud y la seguridad de sus hijos, así como de la buena relación con los profesores. Al mismo tiempo, los padres estaban perfectamente al corriente de la interacción profesor-niño que el centro ofrecía. Los resultados confirman que todas las profesoras valoraban la interacción adulto-niño, y esto los padres lo señalaban como excelente, si bien no manifestaron explícitamente su satisfacción por el horario flexible. Otro punto fuerte que cabe subrayar son las excelentes vías de comunicación diseñadas para responder a las necesidades de padres y profesores. El contacto continuo puede repercutir en que los padres contribuyan a los objetivos del centro desde casa, a través, por ejemplo, del cuaderno personal diario de cada niño antes mencionado. Especialmente en la primera infancia, el profesor es una figura clave de cara a la comunicación del conocimiento del desarrollo del niño, si bien para llevar a cabo esta labor es necesaria formación específica. En palabras de Clifford & Gallagher: «los programas de *pre-kindergarten* de alta calidad no surgen por casualidad o coincidencia» (2001, p. 5).

Es presente trabajo ha de considerarse un primer acercamiento, una prueba. Han de subrayarse, en efecto, una serie de limitaciones relativas al protocolo de evaluación propuesto (Rivas, Sobrino & Peralta 2008):

- Dificultad a la hora de determinar variables relativas a la relación entre la educación de calidad, y la formación de las profesoras, debido a que algunas consecuencias en el programa eran más fácilmente identificables que los factores que las provocaban.
- Incertidumbre sobre la posible relación de causalidad entre la calidad y los indicadores, es decir, dificultad de determinar si los progresos observados se deben al programa, o a la participación en otras actividades. Los resultados habrían sido más rotundos de haberse podido incorporar otros factores clave, y parámetros más completos de medida de la calidad del cuidado del niño, tales como la sensibilidad de los cuidadores, o su actitud receptiva hacia los niños.
- La tercera limitación es sobre el conocimiento de los mecanismos a través de los cuales los efectos estimados se manifiestan en el programa observado.
- La cuarta limitación tiene que ver con el hecho de que los resultados se limitan a ciertos ámbitos de comportamiento, y a sub-grupos específicos vinculados al trilingüismo, así como a un programa de intensa orientación pedagógica. Además, debido a que la participación se basa en la alta motivación de padres y profesoras, en rigor no pueden inferirse relaciones causales.
- La quinta limitación se refiere a lo no aleatorio de la selección de las muestras, y a lo reducido del corpus estudiado.

Trabajando hacia un estudio más global, los resultados del presente artículo podrían incorporarse en las próximas investigaciones para seguir avanzando en la comprensión de la relación entre la calidad del trabajo de los docentes, y la satisfacción. Este estudio de caso ofrece, en efecto, una valiosa información de cara a comenzar a hacer frente a estos retos, e identificar las prácticas evaluatorias más prometedoras. La continuación de la investigación incluiría un mayor número de familias, para generalizar los resultados. La evaluación desempeña un importante papel para que los profesores puedan determinar si estos indicadores guardan relación con la calidad. Por lo tanto, harían falta herramientas más eficaces. Por último, los futuros hallazgos serían más contundentes si las relaciones entre prácticas de calidad y el papel de los profesores o la satisfacción de los padres, incorporase otros factores clave, por ejemplo una medida más completa de la calidad relativa a los profesores, o formas de fortalecer la colaboración entre la familia y el centro.

En resumen, se da una estrecha relación entre las prácticas educativas que los profesores imparten, y el grado de implicación y satisfacción de los padres, y sus efectos son enriquecedores. Las iniciativas descritas en este artículo sugieren que el fortalecimiento de las vías de comunicación entre profesores y padres es un excelente modo de solucionar problemas y mantener buenas relaciones, pues los profesores se ven capacitados para adaptarse a las necesidades de los padres, y éstos tienen posibilidad de expresar sus preocupaciones y apoyar las ideas e iniciativas apropiadas de los profesores. En consecuencia, cualquier protocolo de evaluación que pretenda determinar la calidad, deberá reforzar, y valorar, el papel del profesor a la hora de informar a los padres sobre el comportamiento y las capacidades del niño, así como de ayudarlo a poner en perspectiva sus expectativas sobre él. Al mismo tiempo, deberían igualmente salvaguardarse los apoyos estructurales disponibles para ayudar a los padres a llevar a cabo su tarea de educadores primarios del niño.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, T. (1993). *Análisis y evaluación de modelos y programas de educación infantil en el marco de la reforma de la enseñanza*. Madrid: UNED.
- AGUADO, T. (1997). Modelos de intervención en educación infantil (I). En M. P. LEBRERO (Ed.), *Especialización dla profesorado de Educación Infantil* (pp. 961-995). Madrid: Lebrero Baena, M. P.
- BALAGUER, I., MESTRES, J. & PENN, H. (1990). Quality in service for young children. *European Commission Childcare Network*, 1-26.
- BARNETT, W. S. (2003). *Better teachers, better preschools: Students' achievement linked to teacher qualifications. Preschool Policy Matters*, 2. New Brunswick, NJ: NIEER.
- BLAU, D. M. (2000). The production of quality in child care centers: another look. *Applied Developmental Science*, 4(3), 136-148.
- BOWMAN, B., DONOVAN, M. S. & BURNS, M. S. (eds.) (2001). *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Washington D. C.: National Academy Press.
- BREDEKAMP, S. & COPPLE, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington D. C.: NAEYC.
- BURCHINAL, M. R., CRYER, D., CLIFFORD, R. & HOWES, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2-11.
- CLARK, P. & STROUD, J. (2002). [Working together to improve the quality of care and education in early childhood programs](#). *Early Child Development and Care*, 172, 55-63.
- DE LA ORDEN, A. (2009). Evaluación y calidad. Análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16, 17-36.
- ECEA EURYDICE (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. European Comission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: Brussels.
- FONTAINE, N. S., TORRE, L. D., GRAFWALLNER, R. & UNDERHILL, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, 176(2), 157-169.
- FUENTES-BIGGI, J., FERNANDEZ, I. & ALVAREZ, E. (1992) *Escalas Haizea-Llevant para la evaluación del desarrollo de 0 a 6 años*. Vitoria: Gobierno Vasco y Generalitat de Cataluña.
- GARCÍA, M. (1995). La evaluación de la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 49-72.
- GRANELL, R. & FUENMAYOR, A. (2000). La calidad de la educación: una aproximación conceptual. *Revista de Educación*, 323, 29-42.
- HOWES, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult-child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 404-425.
- KONTOS, S. & WILCOX-HERZOG, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? *Young Children*, 52 (2), 4-12.
- LEE, J. & WALSH D. J. (2004). Quality in Early Childhood Programs: Reflections from Program Evaluation Practices. *American Journal of Evaluation*, 25 (3), 351-373.
- LERA, M. J. (1996). Education under five in Spain: a study of preschool classes in Seville. *European Journal of Psychology and Education*, 11(2), 139-150.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación, «Plan of Organic Education Law». May 6, 2006. *BOE 116*.
- LUENGO, J. A. (Ed.) (2000). *Plan de evaluación de las escuelas de Educación Infantil de la comunidad de Madrid: Procesos y Materiales*. Dirección General de Centros Docentes: Madrid.
- MCCARDLE, P. & HOFF, E. (2006). *Childhood bilingualism. Research on infancy through school age*. Multilingual matters, Buffalo: New York.
- MITCHELL, A., COOPERSTEIN, E. & LARNER, M. (1992). *Child Care Choices*. New York: National Center for Children in Poverty.

- PÉREZ JUSTE, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- PEYTON, V., JACOBS, A., O'BRIEN, M. & ROY, C. (2001). Reasons for choosing child care: associations with family factors, quality, and satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2001), 191-208.
- PHILLIPS, D. (2000). Within and beyond the classroom door: assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- RD 114/2004 por el que se establecen aspectos educativos básicos de educación preescolar. «Spanish Royal Decree which basic educational contents for pre-kindergarten are established». June 27, 2003. *BOE* 32.
- RIMM-KAUFFMAN, S. E., STORM, M. D., SAWYER, B. E., Pianta, R. C. & LAPARO, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44 (2), 141-165.
- RIVAS, S. (2004a). *Educación temprana en el niño de 0 a 3 años a través de programas*. Pamplona: EUNSA.
- (2004b). Propuesta de indicadores para valorar la calidad de los programas de educación preescolar. *Estudios Sobre Educacion*, 6, 89-104.
- (2008). Evaluación de la calidad de un programa de educación temprana trilingüe para niños menores de tres años. XV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Oviedo (Spain), 23-25 April (Paper).
- RIVAS, S., SOBRINO, A. (2008, in press) Weaknesses and strengths in assessing early childhood programmes: an assessment of an early childhood Spanish trilingual programme in two- to three-year-old children. *Early Child Development and Care*.
- RIVAS, S., SOBRINO, A. & PERALTA, M. F. (2005). La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (232), 511-528.
- RUIZ DE MIGUEL, C. Y GARCÍA, M. (2004). Factores relacionados con la calidad en las aulas de Educación Infantil: propuesta de un modelo explicativo. *Bordón*, 56 (2), 317-328.
- SARANCHO, O. N., & SPODEK, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177, 71-91.
- SHONKOFF, J. P. & PHILLIPS, D. A. (Eds.) (2000). *From neurons to neighbourhoods: the science of early childhood development*. Washington D. C.: National Academy Press.
- SIERRA, J. (2008). Assessment of bilingual education in the Basque Country. *Language, Culture and Curriculum* 21 (1), 39-47.
- WILCOX-HERZOG, A. (2003). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? *Early Education and Development*, 13, 81-106.
- ZABALZA, M. A. (2001). *Calidad en la educación infantil* (2ª ed). Narcea: Madrid.
- ZALBIDE, M. & CENOZ, J. (2008). Bilingual education in the Basque Autonomous Community: Achievements and challenges. *Language, Culture and Curriculum* 21(1), 5-20.

Recursos electrónicos

- BARNETT, W. S. (2003). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications, *Preschool Policy Matters*, 2. NJ: NIEER. Recuperado en Junio de 2009, de: <http://nieer.org/resources/policybriefs/2.pdf>
- CLIFFORD, R. M. & GALLAGHER, J. J. (2001). *First in America Special Report: Designing a high quality pre-kindergarten program*, from NC Education Research Council. Recuperado en November 2006, de: <http://erc.northcarolina.edu/docs/publications/prekprogram.pdf>

COST, QUALITY AND CHILD OUTCOMES STUDY TEAM (1995). *Cost, quality and child outcomes in childcare centers, from University of Colorado at Denver* (CO). Recuperado en Septiembre de 2008, de: <http://www.fpg.unc.edu/~ncedl/pages/cq.cfm>

NAEYC. Early Childhood Programme Standard. Recuperado en Junio de 2009, de: <http://www.naeyc.org/academy/standards/>

UNESCO (2005). *Education for all Global Monitoring Report 2005- The quality imperative*. Recuperado en Septiembre de 2008, de: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Contacto: Sonia Rivas. Universidad de Navarra. Departamento de Educación. Edificio-Biblioteca. 31080 Navarra, España. E-mail: srivas@unav.es