

CIENCIAS EXPERIMENTALES

Ana BLANCO ÁLVAREZ

**DISEÑO CURRICULAR Y BUENAS
PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN
INFANTIL**

TFG/GBL 2013



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Infantil
/ Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***DISEÑO CURRICULAR Y BUENAS PRÁCTICAS EN
EDUCACIÓN INFANTIL***

Ana BLANCO ÁLVAREZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante/ Ikaslea

Ana BLANCO ÁLVAREZ

Título / Izenburua

Diseño curricular y buenas prácticas en Educación Infantil

Grado/ Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Director-a / Zuzendaria

Fermín María González

Departamento / Saila

Psicología y pedagogía/ Psikologia eta pedagogia

Curso académico/ Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihlekoa

Primavera

Preámbulo

Según el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* recibido a lo largo del grado nos ha permitido comprender todas las posibilidades que tiene la Educación Infantil en la sociedad actual, la importancia de los procesos educativos y de aprendizaje que se suceden en Educación Infantil tanto en el contexto familiar, social y escolar. Nos ha permitido valorar el trabajo en equipo para organizar experiencias de aprendizaje, siendo capaces de analizar datos y reflexionar sobre ellos. En concreto este trabajo, permite conocer modelos de mejora de la calidad por medio de buenas prácticas y aprendizajes significativos con aplicación a la Educación Infantil.

El módulo *didáctico y disciplinar* se concreta con la teoría que aparece a lo largo del trabajo, tanto a nivel general de la Educación, teniendo en cuenta su evolución a lo largo de la historia, como a nivel particular en cada una de las teorías de psicólogos, pedagogos y sociólogos, intentando promover la investigación con carácter científico de experiencias concretas de calidad en Educación Infantil.

Asimismo, el módulo *practicum* ha permitido aplicar el conocimiento teórico visto en el grado en el aula, participando además en propuestas de mejora de la acción educativa, ofreciendo situaciones de aprendizaje significativo a los alumnos y alumnas de Educación Infantil. La documentación recogida durante este periodo y su reflexión ha permitido situar el trabajo en un contexto actual de la Educación Infantil.

Resumen

En este estudio teórico se pretende reconocer las bases para la realización de buenas prácticas en Educación Infantil partiendo de unos antecedentes y situación actual de la educación, y conociendo la identidad que tiene la Educación Infantil. Se analiza el concepto de calidad aplicado a la educación con sus diferentes visiones, concretando aquellos aspectos que sirven como base de una buena práctica. Se exponen las implicaciones pedagógicas que influyen de forma directa en la concepción de buenas prácticas y el aprendizaje significativo.

Aparece además una propuesta práctica para llevar a cabo la investigación y concreción de cien buenas prácticas, que servirán para establecer unos criterios comunes que permitan identificarlas como tal, incluyendo el posterior visionado por educadores/as con la herramienta Cmap Tools.

Palabras clave: calidad; buenas prácticas; aprendizaje significativo; educación; identidad de la Educación Infantil.

Abstract

In this theoretical study is to recognize the basis for the realization of good practice in primary education based on a history and current situation of education, and analyzing the identity that has primary education within the school. We analyze the concept of quality applied to education with their different visions, specifying those aspects that are the basis of good practice. We describe the pedagogical implications that directly affect the design of best practices and meaningful learning.

Also appears a practical proposal to conduct research and realization of a hundred good practices that serve to establish common criteria for identifying them as such, including later viewing by educators with CmapTools.

Keywords: quality; best practices; meaningful learning; education; identity of Education.

Índice

Introducción

1. Antecedentes y objetivos de la educación	1
2. Marco teórico	4
2.1. Currículos de Educación Infantil de Navarra	4
2.2. Situación actual de la educación en la sociedad	7
2.3. La identidad de la Educación Infantil en la escuela infantil	10
3. Desarrollo del concepto de calidad	11
3.1. ¿Qué significa el concepto “calidad”?	11
3.2. Criterios básicos para una educación de calidad	16
3.3. Gestión de calidad en las escuelas	26
3.4. El papel de los maestros y las maestras	29
3.5. Un ejemplo de calidad	35
3.6. Propuesta práctica para la identificación de buenas prácticas en Ed. Infantil	37
3.6.1 Ejemplo de eficacia de los MMCC en Educación Infantil	40
4. Implicaciones pedagógicas, psicológicas y sociales en la búsqueda de calidad en Educación Infantil	42
4.1. Concepción de la infancia de Malaguzzi	42
4.2. El aprendizaje significativo de Gowin y Ausubel	46

Conclusiones

Referencias

Anexos

- A. Documento de los criterios de evaluación de calidad en las e. Infantiles
- B. Cuestionario calidad para escuelas infantiles de EAT
- C. Mapas conceptuales subordinados

Introducción

En la sociedad actual en la que vivimos, cabe plantearse, ¿es nuestra Educación Infantil de calidad? Para ofrecer una respuesta adecuada, es necesario en primer lugar, plantearse el concepto de calidad, teniendo en cuenta la historia de la educación y las distintas visiones sobre la infancia que se han ido construyendo a lo largo del tiempo.

Los cambios que se están sucediendo en la actual sociedad del conocimiento y la información, exigen a la educación nuevas propuestas que sean consideradas como buenas prácticas, en definitiva, de calidad. Para ello, será necesario que los educadores y educadoras comiencen a investigar sobre prácticas, para poder identificar las bases comunes de éstas. La apertura de los maestros y las maestras a nuevas propuestas, como la herramienta de los mapas pre-conceptuales, permitirá que los alumnos de Educación Infantil sean capaces de crear un aprendizaje significativo. (Ésta herramienta aparece incluida como módulo instruccional del trabajo, como se puede apreciar en la figura 1, pudiendo ver los mapas subordinados en el anexo C)

Las implicaciones pedagógicas de algunos autores, como Loris Malaguzzi, con su concepción del niño como un ser autónomo que es capaz de encontrar recursos, acompañado de las implicaciones de Gowin, Ausubel y Novak sobre la capacidad de los niños y niñas de relacionar conceptos anteriores con posteriores, para dar lugar al aprendizaje significativo, permiten mostrar una visión de la infancia constructivista que ha de servir como base para todas aquellas prácticas llamadas “de calidad”.

Por último, es necesario crear una propuesta concreta para poder identificar las buenas prácticas en Educación Infantil, y que el concepto de calidad, no aparezca como abstracto, sino que tenga unos criterios para poder identificarla, siendo éstos susceptibles a la reflexión y cambio, para su mejora.

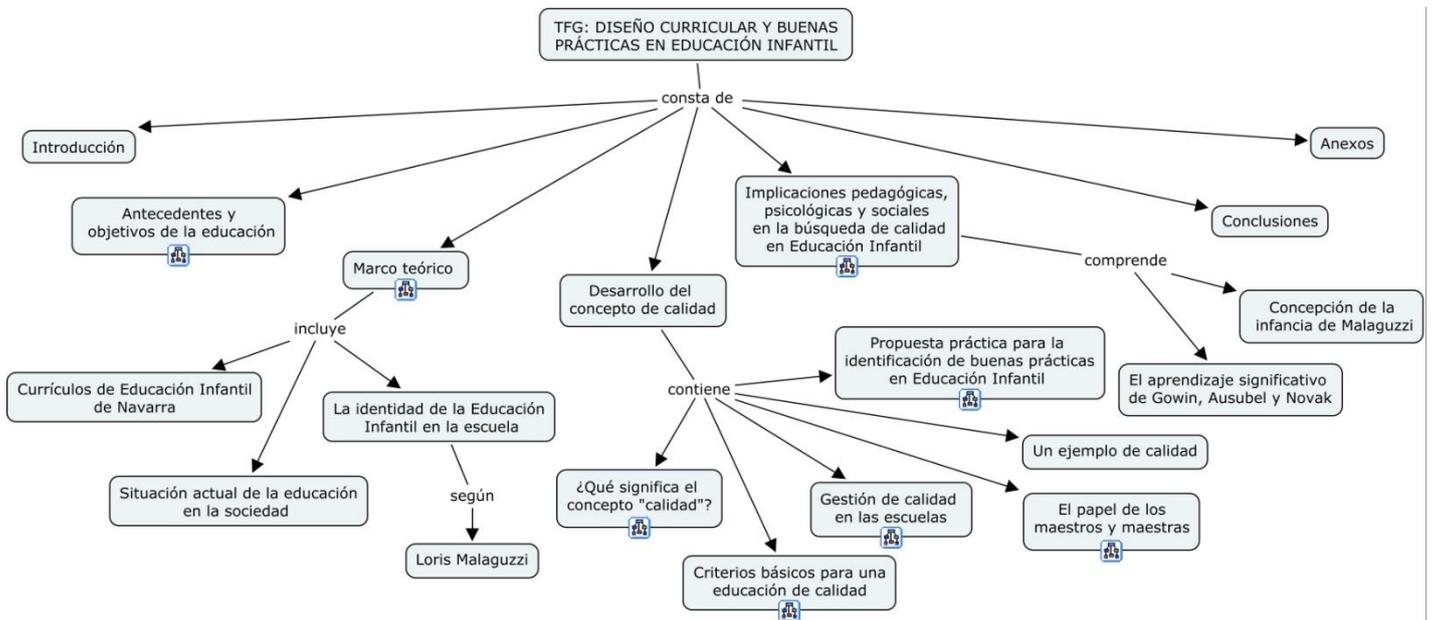


Figura 1. Mapa conceptual TFG

1. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

A lo largo de la historia de la educación se han podido identificar tres periodos diferentes que corresponden con las concepciones que la sociedad ha tenido de la infancia.

M.A Zabalza (2010) las denomina: *infancia negada*, *infancia institucionalizada* e *infancia reencontrada*.

En primer lugar, aparece la identidad “el niño-adulto” o *infancia negada*.

Durante el periodo de transición de la Edad Media hacia la Edad Moderna, la educación no tiene un carácter pedagógico, ni siquiera se puede hablar de una educación intencionada.

La infancia no es considerada como tal y por ello el niño es un mero acompañante del adulto, que en momento que es capaz de valerse por sí mismo y se reconoce que tiene capacidad de entender, puede abandonar su hogar.

El sentimiento de infancia desaparece sin que haya intención por remediarlo. La infancia supone para la sociedad un terreno difícil de controlar, con continuos miedos hacia lo que pueden hallar en los niños y niñas, y por lo tanto también, imposible de cuidar.

La sociedad tiene una imagen de la infancia como transición hacia la edad adulta, se busca que los niños y niñas alcancen un nivel de autonomía que sea considerado como suficiente para poder catalogarlos como adultos y tratarlos como tal.

En el momento que el niño/a no necesita los cuidados maternos, pasa a la sociedad adulta sin prácticamente diferenciarse de ellos.

Seguidamente, aparece la segunda identidad “el niño hijo-alumno” o *infancia institucionalizada*.

Tiene lugar durante la Edad Moderna, en ésta se suceden una serie de cambios en la sociedad que hacen que la infancia adquiera un interés educativo, redefiniéndose social y culturalmente.

La imagen de la etapa se ve modificada por los adultos quienes toman en cuenta los contenidos de las experiencias.

La idea que se tiene del niño/a se reformula en la Revolución Industrial dónde la identidad de la infancia se somete a los cambios que hay en la posición que tiene en la familia.

La familia se constituye como tal en torno al niño/a, por lo que se redefine con una autoafirmación, continuidad, afectividad, y unas necesidades y cuidados. Va poco a poco asumiendo que tiene una conciencia pedagógica, y eso permite crear unas expectativas sobre las necesidades de las familias y los niños y niñas.

La escuela busca la socialización de los niños y niñas y las familias además demandan un ambiente de afectividad en éstas.

El modelo de custodia que se estableció cuando hablamos de un “antes” en la escuela, buscaba el individualismo, sobre todo por parte de los educadores/as, los cuales no trabajaban de manera conjunta sino que se aislaban, sin poder poner en común hipótesis ni resultados.

Éste modelo lleva asociada la división del ambiente cultural y social y consigo, evita cualquier contacto con los componentes del entorno e imposibilita la exploración de éste. La relación con las familias es escasa, y al no haber una actitud de apertura queda todo en un ambiente de privacidad.

También el hecho de la espontaneidad, es una concepción atada a este modelo, se busca una pedagogía optimista, en la que se vive al día y no existe una programación social y educativa.

Las propuestas basadas en la organización, la investigación, interpretación de la realidad, queda muy lejos de la idea de este modelo.

Por último aparece la tercera identidad: el niño sujeto social o la *infancia reencontrada*.

Ésta busca mayor libertad en la educación para la infancia, pero siempre condicionado a estar dentro de la institución. Es en ésta etapa cuando al niño se le otorgan unos derechos y es un sujeto social.

Ahora el llamamiento pedagógico busca que la familia y la escuela construyan una nueva idea de infancia, cargada de lenguajes, sentimientos, lógica, fantasía, intuición, corporeidad, y cultura antropológica, abriéndose al entorno social y permitiendo la socialización del niño.

La pedagogía que se da permite que los niños y niñas se aseguren tres experiencias educativas esenciales:

La primera, permite que los niños y niñas interactúen de forma directa con su entorno, el más cercano y participa activamente en él.

Por otro lado, todas aquellas necesidades que tienden a negarse a los niños y niñas, como la comunicación, la fantasía o la exploración, están dispuestas para satisfacerlos.

Y por último, la interiorización de las normas y valores que priman en la sociedad por medio de la experiencia.

En esta etapa, la imagen de la infancia necesita ser redefinida para poder contar con todos aquellos aspectos que resultan fundamentales en estos primeros años de vida, sin duda se está hablando de los lenguajes, la fantasía, la corporeidad y la cultura antropológica.

A partir de la segunda mitad del siglo XX se empieza a recuperar la preocupación por la educación, y más en concreto por la primera infancia. Se busca el derecho de los niños y niñas al conocimiento y a la creatividad.

Para poder mostrar una escuela con una identidad abierta que permita disfrutar de una buena calidad de vida al niño/a, es necesario que se tengan en cuenta tres aspectos fundamentales.

El primer aspecto fundamental habla de abrirse a un ambiente que permita crear conocimiento a partir de la vida cotidiana que rodea a los niños y niñas. La escuela debe comprometerse a una continuidad basada en los proyectos, en un ambiente de cooperación y colaboración entre niños/as y educadores/as.

Por otro lado, la segunda identidad como escuela del currículo, promueve la nueva dirección hacia unos procesos educativos de alto nivel científico, con un currículo propio que tenga en cuenta la programación. Los tiempos individuales deben

respetarse, la inclusión debe aparecer en todos sus aspectos, la investigación ha de ser la base de todas las experiencias y la participación de los padres, madres y entorno debe ser activa.

La búsqueda de un nuevo modelo que introduzca cambios, lleva consigo la socialización, el ambiente, una educación interesada, la búsqueda de experimentación, considerando la escuela como un momento formativo neurálgico. Las dos identidades básicas que son fundamentales para respetar los derechos y necesidades de niños/as, familias y educadores/as son, una identidad de escuela “abierta” y la identidad de escuela del currículo ¹.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado, se expone lo que el currículo de Educación Infantil de Navarra hace referencia sobre calidad educativa, la situación actual en la que se encuentra la educación, con aquellos aspectos que se deben fomentar para realizar unas buenas prácticas, y la identidad que la escuela tiene para Loris Malaguzzi. De esta manera nos situaremos en la base para poder analizar con mayor detenimiento los aspectos fundamentales para una educación de calidad, que veremos en el próximo apartado.

2.1. Currículos de Educación Infantil en Navarra

En este apartado se pretende destacar las referencias a la calidad que aparecen en los currículos de Educación Infantil de Navarra (primer y segundo ciclo) de forma general.

El Decreto establece una serie de normas que los centros de Educación Infantil han de cumplir. Destaca en él el carácter educativo de esta etapa, sabiendo que es en ésta dónde los niños y niñas forman las bases de su personalidad y desarrollan sus capacidades, estando siempre en un ambiente de bienestar y seguridad.

Aunque el Decreto determina los contenidos educativos de los centros de Educación Infantil, cada centro deberá elaborar un proyecto educativo propio con los principios, valores y prioridades de actuación, así como la propuesta pedagógica.

¹ Zabalza, M.A. (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Este decreto se aplica en los centros públicos y privados y los principios generales en los que se basa son, la calidad, la equidad, la formación integral y personalizada, la iniciativa del niño, la colaboración con las familias, la cooperación entre las Administraciones Públicas, flexibilidad en la organización dependiendo de las necesidades de las familias, la participación de la comunidad educativa tanto en el gobierno como en el funcionamiento de los centros, la evaluación de la calidad educativa, el fomento de la investigación, y a mi juicio el principio más importante, el reconocimiento de la importancia de la labor de los profesionales como factor esencial de la calidad de la educación.

La Educación Infantil se divide en dos ciclos, de 0 a 3 y de 3 a 6 años. El primer ciclo es de carácter voluntario, y en este ciclo los objetivos más destacados a los que se contribuirá a desarrollar son, adquirir progresivamente autonomía, observar y explorar, adquirir pautas de convivencia, adquirir poco a poco el lenguaje verbal e iniciarse en las técnicas de trabajo siempre a través de la experimentación, la acción y el juego. El procedimiento de evaluación siempre será la observación, y esta evaluación será informada a las familias periódicamente ².

Por un lado, el *currículo de primer ciclo de Educación Infantil*, pretende que los centros de primer ciclo de Educación Infantil sean entornos educativos de calidad, teniendo en cuenta el valor de la infancia en la sociedad y la importancia de la educación en los primeros años de vida para la construcción de la personalidad y el desarrollo de las capacidades de los niños/as. También por la importancia de la transmisión de valores de la cultura.

Pretende compensar las desigualdades sociales, personales y culturales, organizando entornos para el desarrollo de sus capacidades, en relación con las familias y con un clima de seguridad y bienestar.

Para conciliar la vida laboral de los padres y madres con la familiar, habrá una organización flexible que dé respuestas a sus necesidades.

² Gobierno de Navarra Departamento de Educación. (2007). *Decreto Foral 28/2007*. Recuperado de <http://www.eduacion.navarra.es>

Se busca la calidad a través de todos los elementos que intervengan en la educación tanto directa como indirecta de los niños/as. Y se busca la valoración del trabajo de los profesionales como uno de los requisitos para que haya calidad.

El elemento de la evaluación como otro registro de calidad, sirviendo para la mejora de la intervención educativa, valorando por un lado el proceso y los logros conseguidos, y por otro, la intervención y la ayuda pedagógica. El procedimiento por el cual se evalúa es la observación directa.

Hace hincapié en la importancia de la comunicación y el lenguaje a partir de relaciones afectivas con las personas de su entorno y accediendo al lenguaje como necesidad de comunicarse con esas personas.

Resalta el hecho de que las situaciones educativas son el contexto idóneo para el desarrollo del lenguaje. Los educadores/as deben ofrecer recursos que sirvan como guía en las competencias comunicativas, estimulando las conductas comunicativas que surjan.

En cuanto al medio físico y social, la escuela infantil debe ofrecer la posibilidad de acercarse al entorno mediante la observación y experimentación.

Los tiempos y espacios estarán organizados y las propuestas educativas serán flexibles en estos aspectos.

Por otro lado, el *currículo del segundo ciclo de Educación Infantil*, insiste en que la infancia es el periodo en el que se producen los avances en el desarrollo evolutivo más importantes y por ello de determinan unas medidas para crear un ambiente de calidad y amable para desarrollar sus capacidades, en colaboración con la familia y en igualdad de oportunidades.

Se deben considerar en su conjunto los principios educativos de todas las etapas de enseñanza no universitaria para dar continuidad y coherencia al desarrollo personal y formativo del alumnado.

Se pretende una educación que sea capaz de detectar las necesidades y dificultades que surjan en el alumnado, atendiendo a su diversidad.

Hay que valorar el conocimiento que el niño/a hace de sí mismo, la autoestima, el control emocional, la perseverancia, la capacidad para aprender de los errores y asumir riesgos. Además el proceso de enseñanza-aprendizaje se deberá adaptar a las necesidades, características personales, ritmo y estilo madurativo de cada niño.

En cuanto a la evaluación, ésta debe ser externa e interna para poder identificar con mayor exactitud los puntos a mejorar.

Y por último, debe haber una cooperación por parte de los centros con las familias, y un fomento del clima positivo en la comunidad educativa, valorándose el trabajo que realizan los profesionales de la educación ².

2.2. Situación actual de la educación en la sociedad

El sistema educativo español al igual que el de otros muchos países, se encuentra sumergido en cambios en las prácticas escolares, cambios que afectan tanto a la estructura como a las orientaciones metodológicas ¹.

Los cambios que se están sucediendo en la sociedad afectan a la política, la economía, las tecnologías, por ello los cambios no se pueden centrar en un único ámbito de la educación, sino que debe abarcar a toda la institución educativa, tanto a los profesores, como alumnos, currículo, contexto social, evaluación, etc ³.

En los últimos años, se está viendo la importancia de la etapa de la vida que corresponde a la Educación Infantil a la hora de establecer las bases para un desarrollo futuro en todos los ámbitos de la vida ⁴.

Para conseguir el cambio deseado en la sociedad, son necesarias las ganas de superación y la investigación. Aquellas que se creían como ideas universales, se modifican, y por ello hay que tener una actitud de apertura a la investigación de todos

¹Zabalza, M.A. (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

² Gobierno de Navarra Departamento de Educación. (2007). *Decreto Foral 28/2007*. Recuperado de <http://www.educacion.navarra.es>

³González García, F.M. (1996). *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel.

⁴Zabalza, M.A (2013) PROYECTO: *Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*. MINISTERIO DE ECONOMIA Y COMPETITIVIDAD. PLAN NACIONAL de I+D+i : Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental.

estos cambios, pero si los propios maestros y maestras no se especializan en el dominio de algunas técnicas, dejan de tener recursos y por lo tanto, las ideas no pueden ser aplicadas en el aula ³.

Aunque se han ido consiguiendo mejoras en Educación Infantil, es necesario que no se busque la comodidad, sino que se siga siendo crítico con la realidad, buscando las necesidades y deficiencias que lleven a la búsqueda de calidad.

Para llegar a esto es necesario marcar unos criterios básicos de calidad en Educación Infantil (ver punto 3.2 *Criterios básicos para una educación de calidad*)

La escuela Infantil debe tener retos. Por un lado, ser una estructura institucional global. Es decir, que se refuercen las uniones entre la escuela y el entorno, y también que se vea reforzada su propia identidad y autonomía.

Es necesario que se creen recursos polivalentes que sean capaces de responder a las necesidades infantiles y mejoren las experiencias vividas por los niños y niñas.

La Educación Infantil ha de verse como parte de un proceso global donde los niños y niñas se educan con un sentido unitario, de ahí la importancia de que haya buena coordinación entre profesores y padres de Educación Infantil y primeros años de Educación Primaria.

El niño/a aparece como un sujeto con derechos, es un todo global y el trabajo con él debe ser globalizado, a través de las llamadas “inteligencias múltiples” de Gardner, la lingüística, lógico-científica, espacial, musical, artística e interpersonal o social. Por tanto, los contenidos del currículo deben reflejar estas inteligencias o capacidades para que el desarrollo de los niños y niñas sea completo.

Se debe dar al currículo una visión de continuidad respecto a la relación de la escuela con los recursos que ofrece el entorno y con las familias. También esa continuidad ha de reflejarse en un Proyecto Educativo de Centro, que comience en Educación Infantil, aportando las bases firmes, y abarque todo su futuro escolar ¹.

¹ Zabalza, M.A. (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

³ González García, F.M. (1996). *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel.

Es necesaria la investigación en Educación, y más en Educación de la Primera Infancia para poder cumplir uno de los compromisos que buscan las políticas.

Los organismos internacionales consideran que tanto recoger las buenas prácticas en el ámbito educativo, como hacerlas visibles y ponerlas a disposición de profesionales, supone una modernización de la sociedad y una apuesta por el futuro.

Ball (1994) considera que la Educación Infantil aporta beneficios sociales y educativos demostrados y además beneficios económicos, pero que para hablar de una buena práctica es necesario que la educación y cuidados estén integrados, que existan recursos suficientes, que se ofrezca una formación continua y efectiva a educadores/as, que se establezca un currículo que estimule el aprendizaje activo, que el juego tenga objetivos, hay unos responsables únicos en la oferta de servicios, y se planteen objetivos de desarrollo para cada año de edad.

Desde los años 50 hasta ahora ha habido numerosas investigaciones en el campo del desarrollo de la Educación Infantil, pero la situación actual muestra que aún se está muy lejos de un nivel aceptable de calidad. Ésto se ve en la serie de rasgos como la variedad de contextos de atención a niños/as, las diferencias de nivel entre unos centros y otros, y la derivación de la presión social y política del objetivo de generalización de los servicios a una presión por la calidad en los servicios a la infancia.

Por todo esto, son necesarias las investigaciones que se centren en los ambientes de aprendizaje de calidad. Unos estudios que se centren en el buen desarrollo de los niños y niñas. Los organismos internacionales son los que han abierto esas vías de investigación de las Buenas Prácticas, para darle un trasfondo científico e incorporar formas de mejora. Finalmente esta investigación, se abrirá a un contexto que permita el intercambio de experiencias en la educación ⁴.

En cuanto al papel del educador o educadora, es esencial que potencie la creatividad de los niños/as, y para ello debe compartir significados con ellos/as para que sean capaces de aprender a aprender. Tiene que considerar la individualidad de cada

⁴Zabalza, M.A (2013) PROYECTO: *Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*. MINISTERIO DE ECONOMIA Y COMPETITIVIDAD. PLAN NACIONAL de I+D+i : Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental.

alumno/a, diagnosticada a partir de investigaciones con mapas conceptuales y diagramas en V, para poder conocer a cada niño/a y así diseñar un currículo en base a toda la investigación. Durante ésta investigación, los sentimientos y emociones de los niños y las niñas juegan un importante papel, ya que los aprendizajes significativos se producen a partir de experiencias que resultan agradables para ellos y ellas.

Con la investigación de la estructura y eficacia educativa, será posible hacer una crítica a los procesos educativos y a los propios educadores/as, y si la investigación además se realiza por profesores de todos los niveles, habrá mayores recursos mejor preparados y por tanto la motivación del alumno es mayor, y será posible conseguir un aprendizaje significativo³.

2.3 La identidad de la Educación Infantil en la escuela infantil

La escuela es un servicio social y educativo para Loris Malaguzzi, ya que tiene que tener en cuenta los derechos de los niños/as, las familias y los educadores/as. En el caso de las escuelas infantiles, los padres tienen derecho a contar con unos servicios que sean compatibles con su situación laboral, y que además sean adecuados para el desarrollo de las capacidades y potencialidades del niño/a, sabiendo que en los primeros años de vida es en los cuales se establecen las bases de la inteligencia, la personalidad, las emociones y las actitudes sociales.

El término de calidad en las escuelas infantiles debe tener en cuenta las experiencias nacionales e internacionales que han resultado de calidad. Es preciso valorar la infancia con su manera distintiva de ver el mundo, que permita escuchar a los niños y niñas, haciéndoles partícipes de su aprendizaje y olvidar algunos rasgos que hacen perder la identidad de infancia. Cuando se habla de caer en ciertos riesgos son, el *asistencialismo* como un todo en la primera infancia, la pedagogía pediátrica según Loris Malaguzzi, en el cual la única preocupación se basa en la salud física de los niños/as. Otro riesgo es la *pedagogía de enfermería*, que sólo ve en los niños y niñas anomalías, deficiencias o problemas. El *instruccionismo* es otro de los riesgos que resalta Malaguzzi, quien rechaza la imagen de una escuela llena de programaciones e

³ González García, F.M. (1996). *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel.

instrucciones que intentan enseñar a los niños y niñas unos contenidos y objetivos de forma inadecuada y poco creativa. La *anticipación* también es un riesgo que surge como consecuencia del instruccionismo, se busca la preparación para la educación primaria en la Educación Infantil, que debe tener su propio espacio y tiempo.

La *estimulación precoz* también entra como otro de los riesgos, ya que empuja a los niños/as a desarrollar potencialidades de forma peligrosa con aprendizajes instrumentales, robándoles sus propios tiempos.

Otro riesgo son las *actividades escaparate*, aquellas que se ofertan para captar a clientes en las escuelas privadas. El *maternalismo*, buscando la sustitución de la madre ausente para evitar traumas por separación. La pedagogía de la charcutería, donde se separan por áreas el desarrollo perdiendo la globalidad. Por otro lado, *la falsa separación de carácter social y educativo de las instituciones*, cuando en realidad no es posible separar estas dos funciones.

La *falsa continuidad y las macroescuelas*, cuando está demostrado que los procesos evolutivos no son lineales sino discontinuos. Y por último el *folclorismo*, el intento por seguir algunas modas pedagógicas donde las editoriales buscan un fin comercial y el niño/a pierde su identidad ⁵.

3. DESARROLLO DEL CONCEPTO DE CALIDAD

3.1. ¿Qué significa el concepto de calidad?

“El concepto de buenas prácticas se refiere a toda experiencia que se guía por principios, objetivos y procedimientos apropiados y aconsejables que se adecuan a una determinada perspectiva o a un parámetro consensuado. Dichas experiencias han de tener resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto.”
(Eat de colmenar- tres cantos. Documento criterios básicos de buenas prácticas, 1.) ¹⁵.

⁵ Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Cuando se trata de aplicar la idea de calidad a la Educación Infantil, no se debe buscar una idea de calidad que no esté definida, es decir, que tienda hacia la globalidad, ya que de esta manera se hace imposible concretar aquellos aspectos que hacen valiosa la Educación. Además también es necesario huir de aquellas ideas que se basan en una multitud de variables e indicadores que más bien se acercan a un análisis cuantitativo que a una búsqueda de mejora.

La calidad debe ser un objetivo hacia el cual se avance, buscando una progresión en los niveles de calidad concretados en unos rasgos que no son rígidos, sino que deben estar en continua evaluación para su mejora.

Existe una gran dificultad para definir la calidad desde el punto de vista pedagógico ya que el mismo término abarca muchas dimensiones, y habría que concretar en cada uno de los ámbitos.

Además en el concepto de calidad entran tres tipos de visiones, primero, la *percepción ordinaria*, es decir, lo que la gente piensa al respecto. Ésta visión es la producida por un buen trato y disponibilidad, una buena publicidad y resultados a corto plazo. Aunque estos aspectos son importantes, no son suficientes para hablar de *calidad educativa*.

Por otro lado, la *visión burocrática*, lo que las Administraciones Educativas consideran como calidad, ésta se centra en los aspectos formales por ley, y en los de tipo económico, que aunque también son importantes para llegar a un buen nivel de calidad, tampoco son suficientes.

Por último, *la visión profesional* que es la que aportan los educadores y educadoras. Esta visión es capaz de añadir valores, un gran nivel de satisfacción y la acción formativa de los profesores, así como la cultura institucional, que permite hablar de una calidad compleja llevada a cabo en la realidad teniendo en cuenta todos estos elementos.

¹⁵ EAT de Colmenar-Tres Cantos. *Documento criterios básicos de buenas prácticas*. Recuperado de <http://www.educa.madrid.org/web/ei.lospuertos.colmenarviejo/2comenius/blog/Microsoft%20Word%20%20CONSIDERACIONES%20DEL%20EAT%20SOBRE%20BUENAS%20PRACTICAS.pdf>

Existen tres componentes básicos de la calidad, una *identificación con los valores formativos claves*, buscando una educación que sea capaz de crear un desarrollo integral de la sociedad en general, un proceso educativo que sea valioso dentro de esta etapa de Infantil, y por último unos resultados de alto nivel, que la calidad en educación esté a la par de la eficacia.

Nos encontramos con la *calidad para el reconocimiento oficial*, es decir, todos aquellos aspectos que se exigen a las escuelas para poder educar a los niños y niñas, este tipo de calidad, busca más la satisfacción de criterios políticos que la satisfacción de necesidades objetivas. Por otro lado, aparece la *calidad como proceso de desarrollo institucional*, que abarca las reformas de los sistemas educativos. Y por último, la *calidad como proceso de implicación de la comunidad*, se pide a la comunidad educativa que participe en la acción educativa y que defina y establezca un proceso de actuación, demostrando una implicación activa ⁹.

En las escuelas infantiles, los procesos anteriores de calidad pueden ser definidos gracias al documento de los criterios de evaluación de la calidad elaborado en base al modelo de EFQM por J.M Azkona y A. Hoyuelos ¹⁰. (Ver anexo A)

De la misma manera, el EAT de Colmenar-Tres Cantos, proponen otro cuestionario para la reflexión de buenas prácticas en las escuelas infantiles ¹⁶. (Ver anexo B)

Es necesaria, la confianza y el sentimiento de libertad para experimentar y cometer los errores que sean necesarios por parte de todas aquellas personas que tienen un proyecto en común, hará que un proyecto esté en continuo cambio y renovación hacia una verdadera calidad en Educación Infantil.

⁹Zabalza, M.A (1998, diciembre). *Criterios de calidad en la Educación Infantil*. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98.

¹⁰Azkona, J.M.; Hoyuelos, A. Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Revista de investigación e innovación educativa*, 157-185,42.

¹⁶ EAT de Colmenar- Tres Cantos. *Las buenas prácticas en la escuela infantil*. Recuperado de <http://www.educa.madrid.org/web/ei.lospuertos.colmenarviejo/2comenius/blog/CUESTIONARIO.%20LAS%20BUENA.pdf>

Para llegar a la verdadera calidad, es necesario establecer unos criterios concretos que hagan de las experiencias, un aprendizaje significativo tanto para niños y niñas, como para los adultos⁹.

Hay muchos factores que intervienen en la mejora de la calidad, tanto las políticas educativas, como los recursos disponibles, los sistemas de organización y financiación, la formación y experiencia del profesorado, la percepción de las familias sobre la Educación Infantil, pero el factor que determina con mayor influencia la calidad son las prácticas educativas y la actividad que desarrollan los profesionales, de ahí la importancia de su compromiso con todos los planteamientos de calidad.

Los educadores/as se encuentran con una dificultad básica para la mejora, y es que, las prácticas están más basadas en la experiencia que en la investigación empírica⁴.

Alguno de los problemas al hablar de calidad, es por ejemplo, el hecho de que aunque se hayan preocupado los profesionales en el pasado de buscar una calidad, no han tenido presentes ni a las familias ni a las instituciones que rodean a las escuelas, con lo cual, ha sido difícil.

Los educadores/as del pasado han entendido la calidad como algo subjetivo, un concepto que puede estar lleno de valoraciones, un concepto dinámico con multitud de perspectivas diferentes.

Además para buscar el concepto de calidad ha de tenerse en cuenta los contextos en los que se desarrolla la acción educativa, que varían en el tiempo y se ven modificadas por la amplia diversidad cultural.

Es necesario cuestionarse la visión que se tiene del niño, como un recipiente vacío en el que un adulto que lo sabe todo se lo enseña, como alguien que sigue unos estadios universales ya reconocidos, como un inocente que aún no ha sido corrompido por la sociedad.

⁴Zabalza, M.A (2013) PROYECTO: *Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*. MINISTERIO DE ECONOMIA Y COMPETITIVIDAD. PLAN NACIONAL de I+D+i : Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental.

⁹Zabalza, M.A (1998, diciembre). *Criterios de calidad en la Educación Infantil*. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98.

El discurso de la calidad es la pretensión que surge a partir de la ilustración, por dominar y poner orden en la sociedad.

A partir de los años ochenta, tanto en las empresas privadas como públicas buscan como prioridad la calidad. En el mundo moderno se busca la objetividad frente a la subjetividad, aunque ello suponga imponer orden y disciplina, imponiendo tiempos y espacios, en definitiva, limitando la opinión personal.

En la creación de sentido en el discurso de calidad se busca la concepción del aprendizaje como un proceso de co-construcción, en el que haya colaboración con otros educadores/as, para poner en común las distintas interpretaciones de la acción educativa y así se dé sentido al mundo.

La sabiduría es posible cultivarla, con lo cual es importante el trabajo continuo en la investigación para poder crear una habilidad para dar sentido a todo lo que se trabaje en educación. Para dar este sentido es necesario que se trabaje de forma común y que haya unas responsabilidades democráticas y públicas por parte de las instituciones para la primera infancia. Algunos de los aspectos claves para conseguir esa búsqueda de sentido por parte de las instituciones son:

- La indagación crítica en los propios proyectos y el trabajo que se realiza en las instituciones para la primera infancia, propias y externas.
- Que el pensamiento crítico lleve consigo la deconstrucción de ideas concebidas con anterioridad y que se planteen problemas para la reflexión.
- La herramienta principal para este tipo de pensamiento ha de ser la documentación pedagógica.
- La gran importancia del diálogo para cultivar habilidades cognitivas y ser capaces de escuchar las voces de los demás.
- Que se participe en experiencias que han resultado enriquecedoras en otros lugares.
- Para la creación de sentido, es totalmente necesaria la contextualización, ya que sin ella nada cobra la importancia que tiene, al igual que la profundización en la comprensión de cada una de las situaciones que surgen ⁶.

3.2. Criterios básicos para una educación de calidad

En muchos países la Educación Infantil no tiene un sentido formal, ni se considera obligatoria. Los currículos permiten construir un referente básico de calidad, pero existen grandes diferencias entre unos y otros. Además del currículo, el proyecto de cada centro se encargará de crear el clima idóneo para el juego, trabajo, experiencias y convivencia de los niños y niñas. El currículo debe ser multidimensional de tal manera que se abarquen todos los ámbitos del desarrollo infantil, y se deben concretar los medios a través de los cuales se van a reforzar y estimular algunos aspectos en concreto.

Las dimensiones que componen el ámbito infantil son, la social, la cultural y la afectiva, y éstas se podrán trabajar de manera individual o integradas unas en otras, siendo ésta última opción la más enriquecedora.

Se deben incorporar en los currículos algunos aspectos como el refuerzo de formas de representación simbólica, aprendizajes a partir de movimientos exploratorios y acciones, experiencias de aprendizaje colectivo como base del conocimiento individual, formas culturales de conocimiento e identidad, desarrollo personal y moral donde el niño progresa como un todo y el desarrollo de experiencias de aprendizaje que sirvan de base a desarrollos posteriores.

Es necesario que los aspectos que se trabajen desde el currículo tengan una continuidad, que estén coordinados y tengan coherencia. Esto será posible con una buena planificación. La planificación deberá contar con actividades de alto nivel que permitan a los niños y niñas crear nuevos retos.

También es imprescindible añadir sistemas de evaluación y autoevaluación que busquen la continua mejora del proceso, teniendo en cuenta siempre tres aspectos en los que centrar esta evaluación, los niños/as, el desarrollo efectivo de la programación y los educadores/as.

⁶ Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil: perspectivas modernas*. Barcelona: Graó.

Para considerar una Educación Infantil de calidad habrá que tener en cuenta diez aspectos fundamentales según M.A Zabalza que, aunque no son verdades absolutas, si son unas condiciones básicas para poder hablar de calidad.

Estos aspectos fundamentales que son expuestos a continuación, son aplicables a cualquier modelo.

Por un lado, *la organización de los espacios*, aspecto a destacar, teniendo en cuenta que para ser idóneo debe contar con espacios suficientes y de calidad que permitan el trabajo educativo.

En Educación Infantil se requieren espacios amplios, que estén bien diferenciados, de fácil acceso y especializados, además de un espacio dónde se puedan realizar tareas conjuntas, que fomenten una dinámica de trabajo centrada en la autonomía y la atención individual de los niños y niñas ¹.

En esta dinámica de trabajo conjunto, es importante tener en cuenta la sensibilidad multicultural, respetando en todo momento la diversidad y valorando las diferencias, creando así un elemento básico de calidad. Trabajar esto desde la Educación Infantil puede que consiga poco a poco ir cambiando los estereotipos que nos afectan en la edad adulta.

Al igual que la multiculturalidad, la equidad es necesaria para conseguir calidad, es decir, que las oportunidades sean las mismas para todas las escuelas, y que no existan diferencias que las hagan ser catalogadas como ricas o pobres, llevando a las pobres a la exclusión social de los afectados ⁹.

Además, el ambiente tanto natural como social es un instrumento por el cual los niños y niñas adquieren vocabulario. Van creando un bagaje de recursos que permiten la posterior identificación de palabras.

El ambiente también permite reconocer cualidades perceptivas como el tamaño,

¹Zabalza, M.A. (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

⁹Zabalza, M.A (1998, diciembre). *Criterios de calidad en la Educación Infantil*. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98.

forma, color, textura, temperatura de las cosas que les rodean a los niños/as, así como ir creando una competencia lógico-matemática.

La calidad en los espacios va a enriquecer la dimensión social que viven los niños/as. Hay que intentar ofrecer unos espacios que permitan unas experiencias que superen todo aquello con lo que los niños y niñas se pueden encontrar en su día a día. Han de ser unos espacios que estén bien estructurados en cuanto al equipamiento y organizados para que puedan ofrecer diversión, consumo, construcción y producción.

Otra manera de trabajar los espacios tiene en cuenta la diversidad en cuanto a la organización por parejas, en pequeños grupos, o en grandes. Es necesario que exista una flexibilidad para poder adecuar cada una de las experiencias al contexto que requiere, también tiene que haber autonomía para estructurar los grupos y tener en cuenta las reorganizaciones para cada cambio de actividad.

Los espacios con los que cuenta la escuela son diversos, y por tanto, han de aprovecharse para poder crear experiencias en todos ellos, sin quedar aislados en el aula. Estos lugares, llamados de intersección, además se pueden equipar con materiales o estructuras que muevan el interés de los niños y niñas.

Los educadores/as han de asegurar en todos los ambientes un clima de tranquilidad y serenidad, dónde el niño/niña obtenga un desarrollo autónomo. Mediante la educación indirecta, el educador debe contemplar los tres estilos profesionales o climas.

Por un lado, el clima antidogmático, por el cual se pretende que la escuela asegure los procesos de socialización tanto a nivel interno de la escuela como en el ambiente externo, es decir, una apertura total, y por otro la alfabetización del niño de 3 a 6 años, ofreciendo a los niños y niñas diversidad en las propuestas para que se adapten a sus intereses, e igualdad de oportunidades para todos los alumnos que partan con dificultades.

El clima antiautoritario creando un ambiente de familiaridad, en el que las relaciones entre los adultos y los niños/as sean de calidad, con una atención individualizada y continua, partiendo de las necesidades de los niños y niñas, y buscando una comunicación flexible.

Por último, el clima antropológico, buscando un ambiente abierto a todas las culturas. El educador/a debe crear ambientes idóneos para que se asegure la calidad de vida en la sociedad de todas las personas.

Según Lina Iglesias Forneiro, el espacio se puede entender de múltiples maneras según quien lo describa. El espacio escolar, nos hablar de lo que se vive en ese lugar, las actividades que se llevan a cabo, los tipos de relaciones entre alumnos y profesorado, los intereses que mueven a los niños y niñas.

El espacio hace referencia al espacio físico con los materiales y objetos con los que pueda contar, y sin embargo, el ambiente, es el lugar donde se establecen las relaciones y los afectos entre los niños y niñas.

Lina habla de cuatro dimensiones en el ambiente, la temporal, la física, la funcional y la relacional.

La dimensión física es aquella que muestra el aspecto del ambiente, es decir, el propio centro, las aulas, los espacios que rodean a la escuela y cómo es su forma estructural. Además se tienen en cuenta los tipos de materiales y su organización en el espacio.

La dimensión funcional, es la manera de utilizar los espacios, los diferentes usos a los que se ven sometidos. Pueden ser utilizados de forma autónoma por los niños y niñas, o pueden estar dirigidos por los profesores/as. De esta manera, se pueden hablar de espacios polivalentes. Las dimensiones sociales que toman los espacios vienen determinados por el tipo de actividades que se llevan a cabo en el mismo, pudiendo encontrar en las aulas rincones de construcción y juego simbólico entre otros.

Con la dimensión temporal se refiere a la organización del tiempo en cada uno de los espacios. Incluye los momentos de trabajo autónomo, de juego libre, de actividades dirigidas, con lo que los espacios tienen que ser coherentes con la organización del tiempo para cada tipo de actividad, así como los tiempos han de adecuarse a los espacios.

La dimensión relacional tiene en cuenta las relaciones que se dan en el aula, por tanto entran en juego los distintos tipos de agrupamiento, la participación de los educadores/as y las normas establecidas.

Hay muchas formas de entender el espacio y todas ellas deben estar abiertas a la reflexión y crítica para su mejora.

Por otro lado, está el *equilibrio entre la iniciativa infantil y trabajo dirigido a la hora de planificar y desarrollar las actividades*, siendo conveniente que cada niño/a decida lo que va a hacer en ciertos momentos a lo largo del día, pudiendo combinar así periodos de trabajo dirigido con la autonomía de los niños y niñas ¹.

Los tiempos han de ser flexibles para que se puedan respetar los ritmos individuales de cada niño/a y poder sacar así el máximo aprendizaje de las actividades ¹⁰.

Normalmente no se reflexiona sobre la importancia del tiempo en una etapa como la de Educación Infantil, cuando es ésta esencial para el desarrollo pleno de los niños y niñas, para su maduración. Se ha de tener en cuenta el desarrollo de los/as pequeños/as, este tiempo que normalmente pasa a una velocidad espantosa, sería mucho más flexible, adaptados a los tiempos individuales de cada niño/a.

A la hora de definir el tiempo, resulta complicado, sólo se puede ver como parte del infinito, algo que está en continuo cambio, que es al fin y al cabo la infancia de los niños/as, unos cambios que en esta etapa son muy significativos en el entorno educativo y ayudan a construir su propia identidad.

Los niños y niñas también deben conocer que existen tres ámbitos del tiempo, tres maneras de concebirlo, deben saber que hay cosas que son imperturbables, que nunca cambian. Deben comprender el tiempo del alma, aquel que es subjetivo, un tiempo que es regido por las emociones y los sentimientos.

Por último, el tiempo que se mide, el que marca la duración de cada actividad, es este tiempo, el que crea ansia por enseñar “sin perder el tiempo”, el que hace que los niños/as pierdan la ilusión por aprender, además sabiendo que los maestros y maestras inciden tanto en la lectura y la escritura, y no le dan la importancia que tiene

¹ Zabalza, M.A. (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

¹⁰ Azkona, J.M.; Hoyuelos, A. Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Revista de investigación e innovación educativa*, 157-185,42.

al juego, a través del cual los niños y niñas aprenderán sin estar agarrados a un reloj rígido que les limite sus propios tiempos.

Las fichas estandarizan los tiempos de aprendizaje y esto es algo que contradice a los tiempos que se han de tener en cuenta en la escuela, es decir, la sucesión, la frecuencia, la duración y la colocación temporal de los acontecimientos, para poder valorar todas estas situaciones, no puede haber un tiempo rígido que marque una actividad, cada actividad se debe desarrollar con el tiempo que necesite cada niño, individualmente.

Por otro lado, están las programaciones, no se puede programar al alumnado, no se les puede marcar un principio y un fin de algo.

Por ello, es necesario que la escuela se reorganice, que el tiempo de la infancia, tenga su propio ritmo de aprender, y que sea capaz de producir cultura. Cada instante que nos regala una criatura, es una oportunidad. Debemos respetar los tiempos de los niños/as para que ellos mismos logren alcanzar sus propias metas, sin que el adulto les cree unas dependencias por querer anticipar acontecimientos.

La escuela tiene que ser consciente de que puede cambiar todo lo que se ha ido haciendo mal hasta ahora, tan solo tiene que reconocer a los niños/as como partícipes de la sociedad, tienen que ser niños y niñas que creen su propia identidad teniendo como base la tranquilidad, y ofreciendo multitud de oportunidades ¹³.

La atención privilegiada a los aspectos emocionales también supone uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta, ya que el desarrollo de los aspectos emocionales en esta etapa resulta básico para poder conseguir cualquier progreso en los diferentes ámbitos del desarrollo infantil. El nivel de seguridad de los niños y niñas se ve fuertemente influenciado por las emociones, lo cual supone ir construyendo los diferentes desarrollos, a diferencia de la inseguridad, la cual frena la iniciativa de los niños y niñas.

¹³ Hoyuelos, A. (2008). *Los tiempos emocionados de la infancia*. Conferencia presentada en las VII Jornades d'Innovació en l'Etapa d'Educació Infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Si el clima de trabajo es satisfactorio, se garantiza que los resultados sean del máximo nivel.

El uso del lenguaje enriquecido, permite que se vaya construyendo el pensamiento y la capacidad de decodificar la realidad y la experiencia de los niños/as. El ambiente tiene que permitir que el lenguaje sea el protagonista y por ello es esencial buscar de forma continua nuevas posibilidades de expresión para los niños y niñas.

La diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades, ya que cada ámbito del desarrollo necesita intervenciones concretas que refuercen ese ámbito concreto, a través de procesos bien diferenciados de actuación. Este tipo de actividades no impide que algunas de ellas puedan abarcar varios ámbitos y puedan ser más globales.

El signo que identifica la vida de los niños y niñas es el juego, mediante el cual crean unos modelos de conocimiento propios, establecen relaciones afectivas y además se carga de valores.

El juego es un derecho de los niños y niñas, y desde la escuela se deben crear los ambientes óptimos para que del juego resulte un desarrollo sociabilizador y de aprendizaje que lleve a los niños y niñas a conocer la cultura y crear las bases cognitivas y sociales.

La interacción que se produce en el juego, favorece la socialización con niños y niñas de diferentes sexos, razas y edades, creando experiencias donde resulta la tolerancia y la cooperación.

Las rutinas ayudan a los niños y niñas a situarse en un contexto y a organizar una estructura interna que permite que sean capaces de anticipar lo que van a hacer, creando en ellos y ellas una gran seguridad y autonomía. No hay que dejar de tener en cuenta el contenido de las rutinas, ya que en él se rige la acción educativa.

Los *materiales* deben ser *diversos y polivalentes*, tienen que permitir crear un ambiente que estimule a los niños y niñas y por ello se deben cuidar pensando en ellos y ellas. Los materiales pueden ser de todo tipo, tanto comerciales como contruidos, de desecho, naturales, etc. Si estos materiales son bien organizados por el educador o

educadora será posible ampliar las vivencias y experiencias de los niños y niñas, y en definitiva, ampliar su aprendizaje ¹.

Tanto los materiales como los espacios han de estar pensados y adaptados a las necesidades de los niños/as, teniendo en cuenta sus características, las necesidades de los adultos, y las de gestión y servicios de apoyo ⁹.

La *atención debe ser individualizada a cada niño y niña*, es necesario crear un contacto individual con cada niño/a aunque no sea de manera permanente.

Diseñar un *sistema de evaluación que permita el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños/as*. Es necesario que haya una orientación clara y que permita ser contrastada observando si se avanza o no hacia los objetivos establecidos. La planificación y la evaluación tiene que ser de cada niño/a para poder comprobar si va progresando en su desarrollo global. Han de tenerse en cuenta mínimo dos tipos de análisis, por un lado, el funcionamiento del grupo en su conjunto, teniendo en cuenta el desarrollo del proyecto educativo, y por otro, el análisis del progreso individual de cada niño/a.

Por último y no menos importante, *el trabajo con los padres y madres y con el entorno (escuela abierta)*. La colaboración de todos éstos enriquece el trabajo educativo, haciendo que el alumnado cree un aprendizaje significativo mayor, los propios padres y madres vayan descubriendo cuestiones sobre cómo educar, y por último, el mismo profesorado, el cual aprende de la presencia de los padres y madres. Por parte del profesorado será necesario que las intervenciones sean objetivas ¹.

Dentro de las familias, cabe destacar que buscan una satisfacción como clientes, una calidad que tienen por derecho o que pagan, exigen lo mejor para los niños y niñas. Por otro lado, las familias tienen una visión de calidad que se centra más en la seguridad de los niños/as que en la riqueza de las experiencias, por ellos es necesario que los educadores/as les tengan en cuenta en el diseño de las propuestas,

¹Zabalza, M.A. (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

⁹Zabalza, M.A (1998, diciembre). *Criterios de calidad en la Educación Infantil*. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98.

aproximándoles más a la realidad que se vive en el aula, haciéndoles evolucionar en su visión de lo más o menos positivo. Para crear esto, es necesario que los educadores/as busquen unas estrategias de implicación con las familias, como el conocimiento de lo que se hace en la escuela, como la asistencia a las reuniones y la participación en las actividades.

Teniendo en cuenta lo anterior, hay que poner especial atención en que las familias no creen una hipersatisfacción que conlleve la despreocupación y a la ausencia de exigencias⁹.

En cuanto al entorno, debe haber una apertura total, tanto en el social, el natural, cultural y otros tantos, que hacen que los niños y niñas vayan conociendo mejor su medio de vida, siendo más autónomos, y cumpliendo así uno de los objetivos básicos de la Educación Infantil. Se debe disponer de espacios y tiempos para poder desarrollar experiencias que lleven a aprendizajes además de exigir mayor implicación por parte de las autoridades locales y algunas fuerzas sociales.

Es necesario que haya una familiaridad entre la comunidad educativa, una confianza que lleve a la participación, al intercambio, que invite al diálogo. La escuela es el lugar idóneo para crear un ambiente que resulte acogedor a la hora de promover las relaciones sociales en grupo, y que a su vez permita un trato individual¹⁰.

La sociedad es consciente de que la participación es un medio para mejorar la calidad educativa, saben que la función actual de la escuela no es meramente transmitir conocimientos, sino también formar ciudadanos competentes social y culturalmente, lo que convierte la tarea educativa en algo más complejo, y debe ser compartido por profesores y familias conjuntamente.

El concepto de participación aparece como un término muy amplio, difícil de concretar en una sola frase. Uno de los lugares más adecuados para que pueda llevarse a cabo la participación es la Escuela Infantil y uno de los momentos concretos en los que

⁹Zabalza, M.A (1998, diciembre). *Criterios de calidad en la Educación Infantil*. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98.

¹⁰Azkona, J.M.; Hoyuelos, A. Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Revista de investigación e innovación educativa*, 157-185,42.

podemos fijar la participación es en la forma de acoger y de habitar a las familias en la Escuela Infantil, es decir, que una Escuela Infantil tenga abierta sus puertas al centro y a las aulas, nos indica que esperan de las familias una implicación, dan la posibilidad de que los padres y madres puedan observar la labor que llevan a cabo con sus hijos e hijas. En mi opinión, y cómo hemos podido aprender a través de otros textos, el que una Escuela Infantil no permita el acceso a las familias, no es buena señal, nos están haciendo dudar de su labor educativa. Por ello es de esencial importancia que exista una participación en todos los sentidos de la familia con el centro.

De todas maneras, la participación de las familias no implica sólo las reuniones informativas con los tutores o tutoras, sino que éstas deben ser partícipes en los cambios en la didáctica o en la metodología de la escuela, ya que el intercambio de opiniones, para mí, es riqueza, y los que finalmente van a poder disfrutar de ello son las criaturas.

Para que los niños y niñas creen un concepto adecuado de la participación considero importante que puedan ver con sus propios ojos, como sus maestros y maestras junto a sus familias participan activamente en la vida del centro.

Pero la participación choca contra una serie de resistencias, por un lado con aquellos que opinan que la participación y las opiniones de las familias no son necesarias ya que consideran que no tienen los conocimientos suficientes.

Me parece llamativo, cómo hay gente que considere a las familias sin conocimientos suficientes, ya que nadie como ellos conoce a sus propios hijos, y por lo tanto, todas las aportaciones que hagan a la escuela serán beneficiosas.

Si queremos formar unos buenos ciudadanos, es necesario que se superen todos los problemas que surgen a partir de la participación, como pueden ser los problemas entre las educadoras, las maestras y las propias familias, en mi opinión, surgidos por falta de comunicación.

La participación de las familias resulta esencial si entre todos buscamos unos objetivos comunes, es decir, que se valore el trabajo que realizan los y las educadores y educadoras, y que no se quiera a toda costa “preparar para después” a los niños y niñas.

La participación sólo será posible si existe comunicación, y si ésta es continua. Si toda la comunidad educativa desea llegar a un fin común, deberán participar dando opiniones y criticando aquello que no les parezca adecuado, y asumir errores para aprender a mejorarlo.

El aprovechamiento de todos los recursos citados anteriormente, hace posible que todo lo que rodea a la escuela se convierta en educativo ¹⁴.

3.3. Gestión de calidad en las escuelas

Para mejorar la calidad de nuestras escuelas, es necesario plantearse qué es calidad, y hasta qué nivel hay que llevarla para que se pueda aplicar en el ámbito educativo. Algunos puntos, que ayudan a definir el concepto concreto de calidad en Educación Infantil son, por un lado, tener la posibilidad de participar de forma individual en la mejora de los Centros, pudiendo presentar iniciativas y propuestas de mejora que se tengan en cuenta.

Por otro lado, el trabajo en grupos, ha de permitirse abrir espacios para un trabajo colectivo, que va a llevar a una mayor implicación de los sujetos en los objetivos comunes.

Debe haber también un propósito estable que esté bien definido, y que además se mantenga en el tiempo para poder ser constatado. Bien es sabido, que además éste propósito es un proceso de aprendizaje.

La inversión en formación es totalmente necesaria para el personal docente. Esto permitirá que le resulte rentable tanto a nivel individual a cada maestro o maestra, como a la escuela que se verá beneficiada de esa formación. Además si esa formación se centra en necesidades institucionales, se producirán beneficios a nivel general.

Para hablar de calidad en Educación Infantil, además de todos los aspectos citados

¹⁴ Hoyuelos, A. (1999, febrero) Algunos significados de la participación. *Revista in-fan-cia*, 23-32, 53.

anteriormente, es imprescindible que a nivel interno de la escuela exista un buen clima de trabajo que lleve a la motivación de los trabajadores de la misma. En la gestión de las escuelas es necesario tener unas habilidades sociales buenas para conseguir los objetivos previstos, ateniéndose a la normativa y sin dejarse llevar por los aspectos emocionales, sabiendo delegar en todo momento ¹.

Cuando hay una buena utilización de los recursos de personal es posible la buena organización, aunque siempre puede haber influencias externas que dificulten el trabajo como las ratios elevadas. Para poder hablar de una educación de calidad es necesario contar con los medios humanos y materiales suficientes para que se puedan establecer unas relaciones adecuadas entre el adulto y el niño/a. Las ratios aconsejables son:

1 adulto para cada 4 niños/as menores de 12 meses.

1 adulto para cada 6 niños/as entre 12-23 meses.

1 adulto para cada 8 niños/as entre 24-35 meses.

1 adulto para cada 15 niños/as entre 36-71 meses.

Dentro de esta distribución de las ratios, cabe comentar la idea de la pareja educativa que consiste en que dos personas comparten un único grupo de niños y niñas, repartiéndose las responsabilidades y con un mismo poder de decisión.

Esta idea viene a romper con la visión de dos personas con diferentes funciones y categorías. El poder compartir la libertad didáctica de cada uno de los educadores/as con su pareja educativa va a enriquecer sin duda cualquier tarea educativa, que se va a ver beneficiada de los recursos y potencialidades de ambos. Además para hablar de calidad es necesario que la diversidad del alumnado se vea reflejada en el equipo docente, será imprescindible la figura masculina dentro de éste último.

La pareja educativa supone un ambiente óptimo para el aprendizaje de los niños y niñas, los cuales tienden a interpretar los modelos que les muestran los adultos.

¹Zabalza, M.A. (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Permite que se pueda trabajar con grupos reducidos de niños y niñas, dando la oportunidad de crear vínculos de apego con ellos y responder a todas las señales que mandan ¹⁰.

El hecho de educar a los niños y niñas un solo maestro o maestra en soledad es algo triste, ya que se pierde el compartir las emociones e ideas que surgen de cada una de las experiencias. Cuando el profesorado trabaja solo, en muchos casos se dan casos de depresión, ya que se sienten solos y cargados de responsabilidades. Cada educador o educadora tiene una idea diferente de cada niño, en cambio, con la pareja educativa, aumentan los distintos puntos de vista sobre cada niño/a.

Cuando es sólo un maestro o maestra el/la que se ocupa de todo el grupo, no es posible dar un trato individual ni respetar los ritmos de cada uno de los alumnos, por lo tanto, no es posible establecer una conexión afectiva ni con ellos, ni con sus familias.

Los educadores/as tienen que aprender a trabajar de forma conjunta, olvidando la tan ansiada autonomía que finalmente llevaba a la privacidad de toda experiencia educativa.

Es necesario ver la profesión de maestros y maestras como algo social y público, abierta a la crítica para la mejora.

Las reflexiones que surgen a partir de las experiencias en la pareja educativa permiten llevar a cabo un proyecto conjunto, ya que la organización de la observación en los acontecimientos vividos en la escuela es mucho más precisa.

Los niños/as son los primeros que perciben la forma de actuar de los adultos, y cuando en la pareja educativa se da un ambiente de cooperación, es posible que los niños/as establezcan relaciones de mayor confianza entre sus compañeros.

A la hora de organizar los mismos proyectos en los que se deben tener en cuenta horarios, materiales, propuestas, la pareja educativa muestra una gran flexibilidad frente al educador solitario.

¹⁰Azkona, J.M.; Hoyuelos, A. Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Revista de investigación e innovación educativa*, 157-185,42.

Todos los educadores/as deben saber criticar sus propios trabajos y aceptar las consideraciones externas ⁵.

Los aspectos económicos juegan un papel directo en la calidad, ya que se reducen los apoyos, que son tan necesarios para los momentos de cambios, comidas y siestas, y además se aumentan las ratios.

A nivel de gestión es necesario que en los documentos institucionales participen todos y partan de una realidad. Tienen que ser revisados y actualizados de forma continua y además deben ser conocidos por toda la Comunidad Educativa ¹¹.

El liderazgo desde la gestión de la Escuela Infantil debe estar orientado a la calidad de la acción educativa, además de tener una preocupación continua por el proyecto que se lleva a cabo. Es necesario que haya buenas relaciones con la comunidad y estén bien definidos los propósitos de la institución ⁹.

3.4. El papel de los maestros y las maestras

No cabe duda de que la labor de los educadores y educadoras es clave en cuanto a calidad se refiere, ya que son los responsables de llevar a cabo la intervención de todas aquellas programaciones y proyectos educativos. Ésta labor se ve influenciada negativamente por el estado de soledad que sufren en concreto los maestros y maestras de España a la hora de implicarse de manera personal con los niños y niñas. Se crean una serie de inseguridades generadas por la dependencia que precisa la Educación Infantil, que además son duraderas ya que los impactos emocionales son muy intensos.

⁵ Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

⁹ Zabalza, M.A (1998, diciembre). *Criterios de calidad en la Educación Infantil*. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98.

¹¹ VV.AA. *Criterios de calidad y buenas prácticas de las escuelas de nuestro sector*. Elaborado en las Reuniones de Directoras de de las Escuelas Infantiles de nuestro sector. Recuperado de <http://www.educa.madrid.org/web/ei.lospuertos.colmenarviejo/2comenius/blog/Microsoft%20Word%20-%20CRITERIOS%20DE%20CALIDAD%20direc.pdf>

Para que la calidad también se encuentre presente entre los maestros y maestras es preciso que puedan contar con compañeros para disminuir la tensión y permitir que cada niño o niña se beneficie de un trato más individualizado. Además se deberá buscar un trabajo colectivo que busque la continuación en lo trabajado anteriormente.

La formación de los educadores/as toma un papel fundamental cuando lo que se busca es calidad. Se busca una formación en mejora de competencias más que de las titulaciones en las que se tienden a fijar los modelos burocráticos. Las iniciativas en las que participan los profesores y profesoras tienen dos orientaciones, por un lado, la que busca el propio conocimiento personal o científico, o la que está basada en la mejora de la actuación docente.

La primera puede desencadenar beneficios que repercutirán en su acción educativa, pero es la segunda la que busca resolución de problemas que han de afrontar y tiene una proyección directa.

Los educadores/as deben estar bien formados y titulados para ser capaces de diseñar mejores actividades, ser más constructivos, para crear ambientes óptimos de aprendizaje en los que la afectividad con cada niño o niña esté presente, en definitiva, para crear calidad. Para esta formación, es necesario que dispongan de momentos concretos para reunirse, formarse o preparar las propuestas educativas. Deben investigar de forma permanente, y disponer de aquellos medios materiales y humanos necesarios para reflexionar e investigar sobre el proceso de aprendizaje de los niños y niñas en los desarrollos sociales, afectivos, cognitivos, etc ⁹.

La documentación de las experiencias vividas es uno de los instrumentos más valiosos para poder investigar y reflexionar sobre el aprendizaje de los niños y niñas. Si la recogida de datos es lo más concreta posible, es posible dar las soluciones más ceñidas posibles ¹⁰.

⁹Zabalza, M.A (1998, diciembre). *Criterios de calidad en la Educación Infantil*. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98.

¹⁰Azkona, J.M.; Hoyuelos, A. Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Revista de investigación e innovación educativa*, 157-185,42.

El educador tiene que investigar todos los proyectos que son llevados a cabo, y no hay mejor instrumento de evaluación que la observación, que permite realizar interpretaciones diversas. Además el aprender a escuchar a los niños y niñas permite desvelar sus emociones.

El adulto debe ser capaz de crear relaciones entre las ideas y el entorno, unas relaciones que no se vean afectadas por el tiempo adulto, sino que se adapten a los tiempos de los niños y niñas.

Loris Malaguzzi considera bueno que los educadores/as se encuentren con situaciones problemáticas que les lleven a reflexión, y así a su mayor cualificación como profesionales. La educación debe estar en continua investigación, ya que sólo así será posible avanzar hacia la calidad.

El educador/a debe ofrecer las mejores situaciones de aprendizaje en las que él/ella sepan escuchar, observar y entender las respuestas de los niños y niñas. La investigación la realizan de forma simultánea los niños/as y los educadores/as, se encuentra en una búsqueda sin límites.

El objetivo de la escuela debe ser trabajar en su conjunto en la investigación con grupos pequeños de alumnos y alumnas para conseguir unas reflexiones de calidad ⁵.

La documentación de los educadores/as debe estar abierta al cambio, con la posibilidad de construir nuevos significados. La búsqueda de los nuevos significados llevará a la autorreflexión y a crear nuevas formas de creatividad.

Para crear una práctica reflexiva y democrática es necesario considerar la documentación pedagógica de los momentos educativos, una herramienta esencial. Además la importancia de documentar las experiencias permite que se creen significados propios, de los cuales es responsable el educador, además de las tomas de decisiones de todo lo que acontece.

El mismo proyecto democrático de la institución se ve reforzado por los documentos y además ayuda a que se impliquen todas las personas que forman la institución.

No es lo mismo la observación del niño que la documentación pedagógica, nunca se deben confundir, ya que la observación únicamente valora el desarrollo evolutivo en el

cual se encuentra el niño/a, con unas categorías o periodos determinados que se basan en la psicología evolutiva.

Las observaciones se esquematizan en unos niveles generales de clasificación donde no se tiene en cuenta los procesos de aprendizaje, y sirven como evaluación de los niños/as en los estándares dichos. La observación considera su verdad como absoluta porque puede representarse de forma fiel.

Sin embargo, la documentación pedagógica busca la comprensión del trabajo pedagógico y de las capacidades de los niños y niñas sin verse sometidos a unas normas o a unas expectativas. Por tanto, la documentación no tiene porqué representar directamente lo que hacen los niños y niñas, no es su pretensión. Se trata de un trabajo de construcción social donde se considera valioso el volver a construir significados, por lo que no es posible representar una realidad absoluta.

El educador o educadora es capaz de construir relaciones entre sí mismo y los niños y niñas, y también con aquello que documenta, sabiendo siempre que todas las descripciones que realiza o las categorías que adjudica son tácitas, consideran valiosas las opiniones que incorporan.

La documentación pedagógica cuenta con un proceso y un contenido, el contenido es el registro de todo lo que los niños/as dicen o hacen, la relación que establece el educador con ellos y ellas, y el propio trabajo. Por otro lado, el proceso es la reflexión que hace el educador, la cual puede ser compartida con otros profesionales y las familias de los niños y niñas ⁶.

En la documentación han de tenerse en cuenta las seis categorías del desarrollo para poder realizar una observación y registro adecuado. Las categorías corresponden con la iniciativa, las relaciones sociales, la representación creativa, la música y el movimiento, el lenguaje y competencia entre lectura y escritura y la lógica y matemática.

⁶ Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil: perspectivas modernas*. Barcelona: Graó.

La categoría de la iniciativa hace referencia a *“la capacidad del niño para iniciar y seguir el desarrollo de tareas. Es el poder de tomar y llevar a cabo decisiones”* (Fundación High/Scope, 1992)

La referente a las relaciones sociales abarca *“...saber cuándo tomar iniciativas y cuándo llevarlas a la práctica y durante cuánto tiempo mantenerse en ellas, saber cuándo trabajar con otros para un objetivo común, saber lidiar los conflictos, saber expresar sus sentimientos de forma natural y con corrección”* (Fundación High/Scope, 1992)

En la representación creativa, *“al observar cómo los niños diseñan, pintan y saltan, los adultos pueden darse cuenta de lo que conocen del medio que los rodea”* (Fundación High/Scope, 1992)

Para la Fundación High/Scope, (1992) *“los niños desenvuelven capacidades físicas importantes, al ser conscientes de lo que sus cuerpos son capaces de hacer, cuando se mueven con o sin objetos”* y *“en la medida en que se mueven de muchas formas, los niños adquieren y comprenden conceptos y lenguaje que están ligados a acciones y posiciones”*. Así es como se ve la diversidad de formas que tiene la categoría de música y movimiento.

En cuanto al lenguaje y competencia lectora y escrita, *“en esta sección los ítems ayudan a los adultos a evaluar las capacidades de los niños y sus niveles de competencia en cada uno de ese diversos aspectos de la comunicación”*. (Fundación High/Scope, 1992)

Es necesario que los maestros y maestras entiendan la importancia de conocer bien qué es lo que se debe observar y entrenarse en ello ¹.

En el papel en la intervención de los educadores/as, Loris Malaguzzi defiende el aprendizaje autónomo de los niños y niñas, la intervención del educador o educadora será cuando el niño/a se sienta sin recursos o sin motivación para continuar.

El nivel de intervención se va aprendiendo a lo largo de la práctica y tras una reflexión

¹Zabalza, M.A. (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

de las observaciones de la misma. Es importante que el educador sea capaz de incentivar las motivaciones de los alumnos por continuar con su propio proyecto ⁵.

En cuanto a los maestros y maestras, es necesario tener en cuenta varios aspectos más a destacar, que influyen directamente en la calidad educativa.

Los educadores y educadoras deben sentirse valorados y para ello es necesario que haya unos derechos laborales reconocidos, además de estar adecuadamente pagados. Éste último aspecto hace que no haya una estabilidad de personal en las escuelas, y si existen cambios de forma continua, no es posible dar continuidad a los proyectos que se plantean en común.

Para que el trabajo en común esté bien coordinado y participen todos dando coherencia a un proyecto, es necesario concretar las bases de éste. El proyecto debe ser revisable y discutible, que tenga en cuenta los límites y las posibilidades y que tenga en cuenta el contexto en el que se va a desarrollar. Las propuestas pedagógicas que se hacen deben respetar la capacidad que tienen los niños y niñas de aprender por sí solos, teniendo en cuenta que la vida cotidiana supone un aprendizaje constante y ésta puede ser el eje del proyecto.

Esta vida cotidiana que viven los niños y niñas se desarrolla en contextos sociales concretos que tienen una serie de valores y normas que son necesarios para la vida en común. Por tanto, es necesario que se respeten las diferencias, la diversidad y la individualidad.

También está en las manos de los docentes evitar la fragmentación de la etapa, sobre todo del ciclo 0-3 años, es necesario que éste no se llene de las formar de hacer de etapas posteriores, como son la organización de tiempos, espacios...etc. La Educación Infantil debe tener una identidad propia, unos objetivos, intenciones y una buena organización para poder dar estabilidad a proyectos que propongan valores educativos a medio y largo plazo.

⁵ Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Por último, para asegurar la calidad educativa, se debería recoger en la legislación la compatibilidad de los derechos tanto de los niños y niñas, como de los padres y madres, y de los educadores y educadoras¹⁰.

3.5. Un ejemplo de calidad

La documentación de experiencias es el recurso más potente para conocer la cultura de la infancia, y para ello se presenta la experiencia vivida por dos alumnas de la Universidad Pública de Navarra en la escuela pública Oihanzabal, un centro educativo rural.

Las vivencias de esas dos alumnas de la infancia en la escuela, distan mucho de la idea de calidad en Educación Infantil. Unas experiencias personales marcadas por fichas, órdenes, filas, que hacen difícil ver que otra realidad es posible.

Para poder hablar de unas experiencias de calidad, es necesario que haya maestros y maestras que tengan en cuenta el siguiente decálogo:

1. Lo básico de la vida escolar es el juego, que puedan elegir dónde, cómo y con quien jugar en todo momento.
2. Los niños y niñas eligen proyectos sin presiones. El maestro o maestra espera y da tiempo a que lleven a cabo sus procesos.
3. Los niños y niñas no llevan uniforme ni bata innecesariamente.
4. El corro o la asamblea es optativo.
5. No existen filas.
6. Material polisensorial.
7. El aprendizaje de la lectoescritura o de las matemáticas lo deciden los niños y niñas.
8. El profesional acompaña con presencia y vitalidad los procesos de vida de niños y niñas.

¹⁰Azkona, J.M.; Hoyuelos, A. Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Revista de investigación e innovación educativa*, 157-185,42.

No grita, tiene un tono de voz bajo mirando a los ojos, entrando en diálogo con cada uno.

9. El maestro prepara propuestas y documenta los procesos de los niños y niñas.
10. Padres y madres tienen acceso libre y organizado al aula al comienzo y final de la jornada.

En la escuela pública citada anteriormente, se inició un proyecto por parte de maestros y maestras, para cambiar la idea de una educación rígida por unos ambientes y tiempos adecuados a los niños y niñas.

Gracias a unos educadores/as que confiaban en sus iniciativas y potencialidades, se comenzó por establecer una práctica educativa común. El objetivo principal era: *“que todos y todas nos alegrásemos de venir a la escuela”*.

Cada año varía el número de niños y niñas que se incorporan, y esta es una característica que se debe tener en cuenta ya que de ello dependerá que se trabajen en ciclos como grupo de nivel.

Los maestros y maestras tienen clara la idea de que los niños y niñas son creativos, capaces, con derecho a ser escuchados y a sentir, competentes y además únicos, por ello tuvieron también claro que los tiempos no podían ser cortos y bien definidos, sino que tenían que ser largos.

El entorno que rodea a la escuela es óptimo, ya que es un valle con mucha cohesión social, con muchas ganas de cambiar la escuela tradicional y con muchas inquietudes. Por todo ello, la participación de las familias crece cada año, contando con espacios y tiempos abiertos para ellas.

Los tiempos que se dedican a los proyectos y juegos que se comienzan son largos, ya que es tan sólo de ésta manera como se pueden desarrollar libremente las capacidades y potencialidades.

Los materiales que se utilizan están pensados y seleccionados para unos criterios concretos. Son de todo tipo, estructurados, semi-estructurados y no-estructurados para poder garantizar la riqueza del juego, y en definitiva, la calidad. El trabajo en grupos reducidos permite que elijan libremente los materiales y que de esta manera crezcan responsables, críticos y seguros de sí mismos.

El papel de los maestros y maestras es el de acompañar y compartir todas las experiencias que surgen en el día a día, haciendo a los alumnos y alumnas protagonistas de su propio aprendizaje. Como no se dirige, es necesario que los ambientes estén preparados de forma adecuada, sean seguros y tranquilos, y con materiales y propuestas que permitan que se den descubrimientos que lleven al aprendizaje significativo ¹².

3.6. Propuesta para la identificación de “buenas prácticas” en Educación Infantil

El proyecto para la identificación de buenas prácticas en Educación Infantil que se va a llevar a cabo por un investigador principal, que es Miguel Ángel Zabalza, y la colaboración de nueve universidades, entre ellas, la Universidad Pública de Navarra, busca la identificación, análisis, visibilización y representación de las buenas prácticas en Educación Infantil, y además determinar un marco con unas condiciones y características comunes sobre experiencias, que además sea flexible y transferible.

Otra intención del proyecto, busca el intercambio de éstas experiencias a través de la creación de una comunidad internacional de profesionales.

La meta del proyecto es contar con un repertorio de 100 buenas prácticas descritas y analizadas tanto de forma individual como conjunta.

El concepto de buena práctica lleva consigo algunos problemas que afectan a las decisiones, de los ámbitos sobre los que se han de analizar las buenas prácticas, y criterios que otorgasen una acción como fiable y buena práctica.

El proyecto propone como base, cuatro puntos a analizar, primero, *la normativa aplicable* (aquella que es vigente y se refiere a buenas prácticas en Educación Infantil), segundo, *la organización* de las instituciones al servicio de la Educación Infantil, tercero, *el diseño curricular y los ambientes* de aprendizaje (que propicien el desarrollo de aprendizaje y socialización de los niños y niñas), y cuarto, *la inserción en el contexto y el trabajo con las familias*.

¹² Hoyuelos, A. (2013, febrero). Aprender en la escuela. *Revista in-fan-cia*, 32-38, 137.

Uno de los instrumentos con los que cuenta el proyecto, son los *mapas conceptuales*, los cuales ayudarán a representar gráficamente los núcleos estructurales y las relaciones entre el pensamiento y la práctica.

Las *razones* por las cuales se plantea el proyecto son varias, primero, por las diferencias que existen en los contextos educativos en Educación Infantil en cuanto a calidad se refiere, también porque la práctica educativa está condicionada por las ideas de cada educador/a. Por otro lado, porque aquellos que cuentan con buenas prácticas educativas tienen unas ideas más ajustadas a la realidad en la enseñanza que los que realizan prácticas deficientes. Los mapas conceptuales ayudarán, como soporte informático, a relacionar creencias sobre buenas prácticas para todos aquellos que se dediquen a la educación. También se plantea para que las buenas prácticas se refuercen unas a otras y sean reconocidas, además de que éstas tienden a mejorar la crianza por parte de las familias y la cooperación con los educadores/as. Por último, para establecer vínculos con el contexto social y cultural.

El *objetivo global* del proyecto es, *“seleccionar, analizar y visibilizar un centenar de Buenas Prácticas en la Educación Infantil que permitan conocer más profundamente las condiciones del buen trabajo educativo con niños y niñas pequeños y colaborar en el enriquecimiento de referentes y en la mejora de la calidad de ese tramo educativo”*.

Para poder desarrollar el objetivo anterior, se proponen otros más específicos, como son, el consenso de unos criterios que permitan identificar las “buenas prácticas”, basados en la normativa, los resultados de la investigación y la literatura. Por otro lado, identificar 100 buenas prácticas, documentar y analizar las características de cada una, representar a través de los mapas conceptuales los componentes conceptuales de las buenas prácticas, poner a disposición éstas para otros investigadores y profesionales, y generar una comunidad de aprendizaje donde se intercambien las experiencias.

La *metodología* que se llevará a cabo será mixta, y estará basada en la visión de los agentes, la práctica en sí misma y la relación entre ambas. La investigación básica contará con una revisión documental, una selección de ejemplos de buenas prácticas, entrevistas a los responsables y agentes, documentación de la experiencia, entrevistas

a una muestra de padres de los implicados, y la representación por medio de mapas conceptuales de las prácticas analizadas.

En cuanto a la investigación aplicada, se llevará a cabo a través de CmapTools con la colaboración de los profesores Novak y Cañas y el instituto IHMC. Con este dispositivo será posible visualizar y relacionar las prácticas docentes.

El *plan de trabajo* que se llevará a cabo será, en primer lugar, la revisión de aquellos criterios que permitirán identificar las buenas prácticas, tras esto, una entrevista inicial con los responsables y agentes. Seguidamente, se hará una recogida de documentación sobre las prácticas analizadas y se triangulará con los participantes del análisis. Se identificarán las características básicas tras las experiencias que permiten catalogarlas como buenas prácticas, se esquematizarán y por último se procederá a la visualización de los elementos de cada experiencia y las relaciones establecidas a través de los mapas conceptuales.

Cada una de las universidades que participan en el proyecto desarrollará un trabajo conjunto en la selección de las buenas prácticas para que no haya solapamientos, de tal manera que al finalizar el proyecto, habrá 100 buenas prácticas educativas en distintas contextos.

Para hacer una buena selección de buenas prácticas se atenderá a seis *criterios*, la innovación, la mejora, la fundamentación científica, la evaluación, la satisfacción y el muestreo y representación.

Los *temas* sobre los que se centrará el análisis serán, el contexto, la fundamentación, la evolución, la situación actual de la iniciativa, el impacto de la iniciativa y los resultados obtenidos, la valoración de la situación de los implicados y la transferibilidad a otras situaciones.

Para la *recogida de información* se utilizarán entrevistas, observaciones, registros y el análisis de documentos.

Para el análisis de los contenidos, se tendrán en cuenta una serie de variables, que son las descripciones, las valoraciones, las concepciones y las teorías prácticas, para el análisis de las entrevistas y documentos.

Para el análisis de las observaciones, se tendrán en cuenta los aspectos contextuales, la secuencia de eventos, las actividades desarrolladas y los roles del adulto/niño-a.

Para el registro de actividades y productos se analizarán el pensamiento infantil y las competencias demostradas.

Este análisis se realizará a nivel individual, por grupo o área curricular y como conjunto de buenas prácticas.

Los resultados que se esperan del proyecto son, identificar las características de las Buenas Prácticas en Educación Infantil, hacer visibles los patrones de análisis para que otros docentes puedan describir su actuación, mejorar las técnicas para el análisis de las prácticas educativas y su metodología, mejorar gráficos para poder visualizar los núcleos conceptuales y operativos por medio de mapas conceptuales, y ofrecer las experiencias dentro de la comunidad científica vinculada a la Educación Infantil⁴.

Uno de los ejemplos que se pueden considerar como buena práctica en Educación Infantil, aparece en la siguiente subsubsección.

3.6.1 Una experiencia de introducción de mapas conceptuales en alumnos de Educación Infantil

En el estudio realizado por alumnos de la Universidad Pública de Navarra en uno de sus periodos de prácticas con un grupo de alumnos de tercero de Educación Infantil en Pamplona, se demuestra que usar los mapas conceptuales es una herramienta de calidad para desarrollar un aprendizaje significativo.

La metodología del estudio se apoya en la participación de los niños y niñas, partiendo de sus conocimientos previos y llegando a la reflexión de los temas tratados. Uno de los temas con los que se inició fue la familia, por ser un tema conocido por el alumnado, seguido de la prehistoria, por ser el tema que se trataba en el aula.

El diseño de los mapas conceptuales tuvo en cuenta las necesidades de los alumnos y alumnas, sus centros de interés y los distintos niveles. Además se añadieron

⁴Zabalza, M.A (2013) PROYECTO: *Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*. MINISTERIO DE ECONOMIA Y COMPETITIVIDAD. PLAN NACIONAL de I+D+i : Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental.

actividades complementarias para su elaboración.

La aplicación se realizó en dos aulas para aplicar dos metodologías diferentes, por un lado, en una clase se presentaron los mapas conceptuales sin incidir en el sentido de las flechas, y dándolas directamente, y trabajándolas poco a poco. Y en el otro aula se presentaron directamente el sentido correcto de las flechas. En ambos casos, al tercer día los dos grupos no tenían problema con este aspecto, aunque fue más difícil la comprensión del sentido de las flechas el primer día en el segundo grupo.

Para la evaluación también se llevaron a cabo dos procedimientos diferentes para las dos clases. En la primera, se permitió el trabajo de forma conjunta para ayudarse unos a otros y con la maestra, y en el segundo, la evaluación fue de forma individual. La primera, no fue del todo objetiva ya que no se trabajaban los porqués y se daban las respuestas de manera directa, sin embargo la segunda mostraba de una forma objetiva el aprendizaje obtenido.

Los contenidos que se tuvieron en cuenta fueron por una parte, los relacionados con los temas que se trabajaban en el aula, y por otro, los que hacen referencia a la forma de organizar la información, conceptos y enlaces de los mapas conceptuales.

Como se ha podido demostrar, los niños y niñas incorporan nuevos conocimientos a los ya adquiridos, y se lleva a cabo así un aprendizaje significativo.

Se hace hincapié en el estudio la importancia en hacer al alumno y alumna protagonista de su propio aprendizaje con los mapas pres conceptuales y su construcción con imágenes o dibujos, partiendo de temas que resulten motivadores para los alumnos y con una dinámica que favorezca el diálogo.

Los mapas conceptuales siguen siendo una herramienta poco conocida para los alumnos y también para algunos maestros, por ello es necesario que conozcan bien la herramienta antes de utilizarla.

Por último, se certifica que los mapas conceptuales son una herramienta que puede ser utilizada en distintos contextos, y que de cualquier manera contribuye a un

aprendizaje significativo, además de un aumento de la autoestima y de las ganas de aprender⁷.

4. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS, PSICOLÓGICAS O SOCIALES EN LA BÚSQUEDA DE CALIDAD EN LAS ESCUELAS

En este apartado contiene las concepciones de infancia y educación de Loris Malaguzzi, Gowin, Ausubel. Además se hace referencia a Piaget y Vigotsky de manera que se puedan tener presentes sus concepciones de infancia que sirvan como base para otros autores.

4.1 Concepción de la infancia de Malaguzzi

Loris Malaguzzi nació en Correggio en 1920 y murió en Reggio Emilia en 1994 y fue ante todo un pedagogo no ortodoxo además de periodista, crítico, comunista libre y director teatral. Era una persona con una actitud inconformista, original y creativa, sin atender a estereotipos. Tenía en cuenta la complejidad de las relaciones sociales y los símbolos y metáforas que se expresan en éstas.

Es capaz de conectar la educación, la ciencia, la filosofía y la epistemología, siempre buscando una educación con aplicación social. En Reggio Emilia hay un claro ejemplo de esa experiencia compartida con el entorno, de las escuelas con las familias y el territorio. El niño/a está en contacto con el mundo, estableciendo de forma continua interacciones de tipo social y político, pero a estas interacciones hay que buscarles un sentido. Las escuelas, además no pueden dejar de lado la maduración de cada niño/a sacando partido de cada uno de los momentos vitales que ayuden al desarrollo en todos los ámbitos de los niños y niñas.

Entiende la educación de los niños y niñas como la búsqueda de uno mismo, una forma de ir conociéndose y conociendo al entorno.

⁷ de Andrés, P.; González, F.M; Palau, L.; Pardo, M.; Serrano, A.; Zoco, E. En Cañas, A.; Novak, J.; Vanhear, J. (Edits). *Una experiencia de introducción de los mapas conceptuales en alumnos de Educación Infantil* (págs. 422-429). Proceedings of the Fith International Conference on Concept Mapping. Malta: University of Malta

Para Malaguzzi no existen verdades absolutas, todo se puede analizar desde diferentes puntos de vista, y por ello buscaba hacer útiles las prácticas del pensamiento teniendo en cuenta a cada individuo, el contexto y los ritmos.

La pedagogía de Loris abarcaba tanto el educar, aprender, hablar, pensar y trabajar en un proyecto compartido con todas aquellas personas que son responsables de la acción educativa, sin todo esto, no se podía entender la educación.

Se busca poner en relación la teoría y la práctica mediante la construcción del saber desde el hacer y el pensar sobre la acción. Estas prácticas suponen nuevas oportunidades para aumentar la calidad en las propuestas de aprendizaje para niños y niñas además de para los adultos.

Como se ha dicho con anterioridad, era una persona crítica, con lo cual, todas sus prácticas se veían sometidas a una autocorrección constante hacia la búsqueda de mejora.

Malaguzzi intenta dar la identidad perdida a los niños y niñas, resucitar todas sus capacidades que se han visto sometidas a la sombra. La imagen que tiene del niño es una concepción unida a la del hombre, la mujer, la vida y el mundo que les rodea.

Los elementos con los que interactúan los niños y niñas, es decir la naturaleza y un tipo de cultura, van a suponer unos elementos claves en su educación.

Considera al niño como un ser autónomo que es capaz de encontrar recursos, por ello el adulto que le acompaña en el aprendizaje, tan sólo ha de guiar y de proporcionar los ambientes idóneos para que se produzcan esos descubrimientos.

Las relaciones que se dan tanto dentro como fuera de la escuela resultan complejas y han de ser aprovechadas.

Malaguzzi considera que para dar sentido a la vida, y por tanto a la educación, han de llevarse a cabo proyectos de tipo teórico-práctico en los que participen niños/as y adultos de forma conjunta.

Al tener esta idea de trabajo conjunto, ve necesario analizar las condiciones de vida de las familias, los hombres, los educadores/as y las mujeres (con la visión que se tiene hacia ellas como cuidadoras).

Malaguzzi tiene en cuenta que la sociedad sigue manteniendo una visión de cuidado en la educación de la primera infancia, debido a las relaciones que se dan entre niños/as, familias y madres.

Las políticas en lugar de avanzar hacia la mejora de las condiciones en la educación, al ver que disminuye la cantidad de niños y niñas, disminuyen a su vez las ayudas económicas.

Las familias al tener un menor número de niños y niñas, sienten la necesidad de proteger en exceso a éstos, consiguiendo que su autonomía disminuya.

Loris mantiene que el niño tiene las capacidades humanas y los lenguaje expresivos en potencia, y serán desarrollados en ambientes que sean óptimos. Por tanto, no ve al niño/a como un ser que no sabe nada y alguien tiene que impartirle ese saber, o que aprende por comprensión, sino que considera al niño como un sujeto que tiende a interaccionar con el entorno y aquí se produce el desarrollo de capacidades.

Esta visión del niño/a se sitúa dentro de la teoría socioconstructivista que mantiene que el niños/as activa sus capacidades genéticas en la interacción con el ambiente. Malaguzzi aboga por una teoría que además de socioconstructivista, sea creativa y subjetiva, genética e interaccionista.

El mundo de la afectividad y las emociones tiene vital importancia para el desarrollo cognitivo según Malaguzzi, por lo que los ambientes que sean cálidos y afectivos promoverán este tipo de desarrollo.

Loris no está en total acuerdo con el constructivismo piagetiano, ya que no considera el desarrollo evolutivo como algo lineal que esté sujeto a unos tiempos, aunque si valora la imagen que se tiene del niño, como un ser creativo que es capaz de desarrollar capacidades mediante la exploración e indagación en el entorno ⁵.

Para poder recordar cuales eran las concepciones del niño de Piaget y Vigotsky se resaltan las consideradas como fundamentales para M.A Zabalza:

⁵ Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Piaget:

“La concepción del niño/a como “sujeto” y la consiguiente atención a los procesos internos sin los cuales el ambiente resulta sustancialmente ineficaz.”

“La necesidad de rechazar una concepción meramente “acumulativa” de aprendizaje: éste se produce no a través de secuencias ordenadas en cada capacidad sino a través de las conexiones –los esquemas mentales- que están a su base.”

“La necesidad de centrarse en la idea del niño/a investigador/explorador que construye su propio saber a través de la experiencia.”

Vigotsky

“La atención al lenguaje como atención al pensamiento y viceversa.”

“El contexto “histórico-social” del desarrollo resulta fundamental: las actividades (incluso las más complejas) dependen fuertemente de las relación que el niño logra (o puede) establecer con el entorno que lo rodea.”

“Los conceptos no son linealmente asimilados desde el exterior, no deben ser, por decirlo de alguna manera, aprendidos de memoria, sino que nacen y se forman como consecuencia de la grandísima tensión que desarrolla toda la actividad de pensamiento. Conceptos espontáneos (que parten de las acciones concretas y cotidianas) y conceptos científicos (que son interiorizados) actúan como componentes que se complementan recíprocamente. El desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos del niño/a se produce siguiendo dos líneas de dirección opuesta, una de las cuales va de arriba abajo, cruzándose en un determinado nivel intermedio con la otra, que va de abajo arriba. Los conceptos espontáneos del niño y la niña se desarrollan de abajo arriba, de las propiedades más elementales e interiores a aquellas otras de tipo superior, de lo concreto a lo abstracto, de lo contingente y experiencial a lo general. Los conceptos científicos, por su parte, se desarrollan de arriba abajo, de las propiedades más complejas y superiores a aquellas más elementales e inferiores, de lo abstracto a lo concreto, de la idea a la experiencia material.” (Miguel A. Zabalza, 2001, 106-108)

El tener unos derechos individuales, jurídicos, civiles y sociales, que permiten el desarrollo la identidad individual, la autonomía a través de las relaciones con todo su

entorno, reconoce a los niños y niñas como individuos llenos de potencialidades, cualidades y creatividad.

Todas sus capacidades, tanto la de socialización, afecto y confianza, para aprender, permiten a los niños y niñas llegar a una edad adulta con ganas de ayudar a buscar estrategias para crear un pensamiento constructivo a partir de la acción, siendo flexibles y sensibles.

Los maestros tienen derecho a definir los contenidos, y profundizar en la investigación y prácticas de la educación, teniendo siempre en cuenta los derechos de los niños y niñas y de las familias, para que éstos puedan ser partícipes de la acción educativa. El educador/a tiene que investigar proyectos y definir campos de experiencia a partir de la observación.

Se deben establecer unas relaciones de organización con el ambiente y el entorno que rodea a la escuela, de tal manera que haya un trabajo común en una realidad viva y que resulta motivante para los niños y niñas.

El diálogo entre profesionales de la educación es indispensable, porque de esta manera pueden intercambiar experiencias y así enriquecer sus propios criterios.

Por último, Malaguzzi, considera que los padres y madres tienen el derecho de participar de forma activa en las experiencias que ofrece la escuela, y a preocuparse por la formación de sus hijos y su atención. La participación activa de las familias a de hacerse visible a través del diálogo, de la discusión y reflexión de las experiencias y aprendizajes que se viven en la escuela ⁸.

4.2. El aprendizaje significativo de Gowin y Ausubel

Gowin considera que el aprendizaje no es sólo cognitivo, sino que al pensamiento, lo acompañan los sentimientos, y así se reorganiza el significado. La libertad de elección motiva a los niños y niñas, y son ellos mismos quienes modifican lo que ya saben, relacionando ideas, produciendo un aprendizaje significativo.

⁸ Malaguzzi, L. (2005). *De viaje con los derechos de las niñas y niños*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

Los mapas conceptuales permiten organizar conceptos, yendo de lo más general a lo específico. Es necesario un conocimiento previo en la mente, para establecer relaciones entre los conocimientos iniciales y los posteriores, dónde se verá el verdadero progreso.

El mapa conceptual es *una representación visual de la jerarquía y las relaciones entre conceptos contenidos por un individuo en su mente.*

AUSUBEL (1987) decía: *“Sí tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.”*

Ausubel considera el conocimiento flexible, por ello cuando se producen nuevos hallazgos a través de experiencias, éstos se retienen y se crean conceptos que se retienen en el tiempo, y permite crear relaciones entre unos y otros que modifican los iniciales, creando el aprendizaje significativo.

Con el aprendizaje por descubrimiento, se da la posibilidad de que el alumno/a descubra por sí mismo, y que el conocimiento final no le sea dado por el maestro/a.

Para que se produzca un aprendizaje significativo Ausubel considera necesarias, por un lado, una actitud abierta por parte del alumno para aprender de forma significativa, una estructura cognitiva en el alumno adecuada que permita relacionar los conceptos, y por último, unos materiales óptimos para el aprendizaje significativo.

Los niños y niñas, desde que nacen hasta los 30 meses de edad empiezan a relacionar etiquetas conceptuales que posteriormente les ayudarán a utilizar el lenguaje y aprender nuevos conceptos. A partir de los tres años de edad, nos encontramos con que los aprendizajes que se producen en las escuelas son la mayoría mecánicos, memorizando.

Si desde los tres años de edad, se utilizasen los mapas conceptuales en el aula, ayudarían al alumnado a construir nuevos significados que situarían en la memoria a largo plazo y servirían como base para crear aprendizajes significativos a lo largo de su etapa educativa.

Los mapas que se utilizan en la Educación Infantil tienen de diez a quince conceptos y son una estrategia- aprendizaje que permite aprender a aprender.

A la par de los mapas conceptuales está el diagrama en “V” que ayuda a los educadores/as a profundizar en el significado del conocimiento que quieren enseñar ³.

³ González García, F.M. (1996). *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel.

CONCLUSIONES

Basándome en la teoría estudiada para este trabajo, puedo concluir diciendo que la sociedad actual necesita unos cambios inmediatos en la educación, y en concreto en Educación Infantil, para poder adecuarse a los cambios que se están sucediendo en todos los ámbitos de la misma.

Los cambios tienen que tener un sentido, un norte que guíe las prácticas hacia una calidad en la educación. Para que el concepto de calidad no se quede reducido a las percepciones generales, es necesario concretarlo lo máximo posible en unos aspectos que resulten básicos para poder hablar de calidad.

Éstos aspectos, no pueden ser seleccionados de manera arbitraria, sino que debe haber un profundo análisis en las prácticas escolares, una investigación permanente por parte de los educadores y educadoras. El análisis deberá ser exhaustivo, desde distintos puntos de vista, siendo autocríticos y buscando de forma ininterrumpida la mejora en cada una de las prácticas.

Los aspectos de mejora de la calidad educativa no pueden estar nunca definidos en su totalidad, están abiertos a reflexiones para su reconstrucción, y por tanto pueden aparecer nuevos aspectos de calidad, pero es importante concretar aquellos que resultan básicos, que concreta M.A. Zabalza (2010).

Teniendo en cuenta lo analizado a lo largo del trabajo, propongo una práctica ideal que podría ser aplicable a cualquier modelo educativo, estando abierta a reflexiones para su mejora.

Ésta práctica ideal sería aquella que teniendo en cuenta el contexto donde se va a desarrollar la acción educativa, desarrollase un proyecto que tuviese en cuenta, por un lado, la flexibilidad de tiempos y espacios para adecuar las actividades a los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas, y que permitan potenciar las relaciones entre éstos con el ambiente y los educadores/as. El papel de los maestros/as en este caso, es crear los ambientes óptimos y acompañar a los alumnos/as en su aprendizaje.

El ambiente deberá permitir que las relaciones que se establezcan sean de afectividad y con un lenguaje enriquecido que favorezca las distintas formas de expresión.

Por otro lado, estas actividades deberán estar abiertas a iniciativas de los niños y niñas, permitiendo darles libertad para poder establecer relaciones de conocimientos previos con conocimientos posteriores, pudiendo utilizar los mapas pre-conceptuales como herramienta eficaz en el aprendizaje significativo. Tal herramienta podrá ser utilizada simultáneamente por los maestros y maestras para hacer visibles sus propuestas, relacionarlas y poder reflexionar sobre ellas.

Las capacidades de los niños y niñas, así como todos sus ámbitos de desarrollo deberán trabajarse de manera globalizada en las actividades diseñadas. En relación a esto, los materiales deberán ser los óptimos para cada uno de los desarrollos, han de ser diversos.

Las rutinas y la atención individualizada también son dos aspectos básicos para una práctica de calidad, ya que las primeras, permiten que los niños y niñas crear una organización interna, y la segunda permitirá que se establezcan relaciones de afectividad entre el educador/a y los niños/as, que será la base para un desarrollo cognitivo.

La participación de las familias y el entorno debe ser activo en todas las propuestas, es decir, que exista un diálogo que permita llevar a reflexiones y cambios para la mejora.

Por último, la evaluación deberá permitir el seguimiento del grupo, y además hacer un análisis de los progresos a nivel individual de cada alumno/a. La evaluación se centrará también en la propuesta y del propio educador/a.

La opción más adecuada para llevar a cabo la evaluación es la documentación pedagógica a la que hace referencia Alfredo Hoyuelos (2004), teniendo en cuenta la perspectiva de Loris Malaguzzi, que a diferencia de la mera observación, la cual se centra en los progresos evolutivos, permite la comprensión de todo el proceso gracias a las distintas interpretaciones de lo documentado.

Toda esta evaluación ha de llevarse a cabo en un ambiente de investigación, en el cual intervengan el mayor número posible de profesionales de la educación, los cuales podrán analizar la fundamentación, el contexto, la evolución, la situación, resultados e impacto de las iniciativas, dando la posibilidad de servir como base en la transferencia de éstas a otros contextos.

Para concluir, todos los aspectos citados anteriormente, plasmados en el diseño de los currículos y acompañados por una actitud de apertura por parte de los maestros y las

maestras hacia nuevas propuestas, podrán asegurar la base para una educación de calidad y el inicio de un gran cambio en la Educación Infantil.

REFERENCIAS

Azkona, J.M.; Hoyuelos, A. Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Revista de investigación e innovación educativa*, 157-185,42.

Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil: perspectivas modernas*. Barcelona: Graó.

de Andrés, P.; González, F.M; Palau, L.; Pardo, M.; Serrano, A.; Zoco, E. En Cañas, A.; Novak, J.; Vanhear, J. (Edits). *Una experiencia de introducción de los mapas conceptuales en alumnos de Educación Infantil* (págs. 422-429). Proceedings of the Fifth International Conference on Concept Mapping. Malta: University of Malta

EAT de Colmenar- Tres Cantos. *Las buenas prácticas en la escuela infantil*. Recuperado de <http://www.educa.madrid.org/web/eei.lospuertos.colmenarviejo/2comenius/blog/CUESTIONARIO.%20LAS%20BUENA.pdf>

EAT de Colmenar-Tres Cantos. *Documento criterios básicos de buenas prácticas*. Recuperado de <http://www.educa.madrid.org/web/eei.lospuertos.colmenarviejo/2comenius/blog/Microsoft%20Word%20%20CONSIDERACIONES%20DEL%20EAT%20SOBRE%20BUENAS%20PRACTICAS.pdf>

Gobierno de Navarra Departamento de Educación. (2007). *Decreto Foral 28/2007*. Recuperado de <http://www.educacion.navarra.es>

González García, F.M. (1996). *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel.

Hoyuelos, A. (1999, febrero) Algunos significados de la participación. *Revista in-fan-cia*, 23-32, 53.

Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Hoyuelos, A. (2008). *Los tiempos emocionados de la infancia*. Conferencia presentada en las VII Jornades d'Innovació en l'Etapa d'Educació Infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Hoyuelos, A. (2013, febrero). Aprender en la escuela. *Revista in-fan-cia*, 32-38, 137.

Malaguzzi, L. (2005). *De viaje con los derechos de las niñas y niños*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

VV.AA. *Criterios de calidad y buenas prácticas de las escuelas de nuestro sector*.

Elaborado en las Reuniones de Directoras de de las Escuelas Infantiles de nuestro sector.

Recuperado de

<http://www.educa.madrid.org/web/eei.lospuertos.colmenarviejo/2comenius/blog/Microsoft%20Word%20-%20CRITERIOS%20DE%20CALIDAD%20direc.pdf>

Zabalza, M.A (1998, diciembre). *Criterios de calidad en la Educación Infantil*. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98.

Zabalza, M.A (2013) PROYECTO: *Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*. MINISTERIO DE ECONOMIA Y COMPETITIVIDAD. PLAN NACIONAL de I+D+i : Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental.

Zabalza, M.A. (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo A. Documento criterios de evaluación de la calidad en las escuelas infantiles

Criterios de evaluación de la calidad

1. ÁMBITO INSTITUCIONAL

Declaración de Misión, Visión y Valores

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
1.1. Documento de la declaración de Misión, Visión y Valores de la Escuela. Misión= quienes somos; visión= hacia donde vamos; valores= que valores tenemos en nuestra organización.	Existe el documento que explicita la definición de la escuela de Misión, Visión y Valores.	El propio documento.	Análisis del documento.

1. ÁMBITO INSTITUCIONAL (cont.)

Declaración de Misión, Visión y Valores

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
1.2. Documento consensuado por el personal.	El documento ha sido consensuado por el personal de la escuela.	Acta en la que se recoja el consenso sobre el documento (que haya superado el 80%).	Análisis acta. Entrevista.
1.3. Referencia para otros documentos.	Es un documento referencial para otros documentos del centro: PEC, Propuesta pedagógica, etc.	Los documentos.	Análisis documentos.
1.4. Documento actualizado.	El documento se ha actualizado en estos últimos 5 años.	Acta sobre actualización documento. Documento actualizado.	Análisis documentación.
1.5. Documento desplegado.	El documento es conocido por el personal y los principales clientes: familias (así como ayuntamiento, etc., en su caso).	Documentos en los que se evidencia el despliegue del documento.	Análisis documentación.

Sistematización de la mejora: PDCA*

2.1. Implantación de ciclos PDCA en el ámbito institucional	Mejoras realizadas.	Las propias mejoras documentadas.	Análisis de la documentación.
2.2. Implantación de ciclos PDCA en el ámbito de la organización.	Mejoras realizadas.	Las propias mejoras documentadas.	Análisis de la documentación.
2.3. Implantación de ciclos PDCA en el ámbito de la Propuesta Pedagógica, los Momentos y la Relación con las familias.	Mejoras realizadas.	Las propias mejoras documentadas.	Análisis de la documentación.

* P = To play (planificar); D= To do (hacer); C= To check (chequear, revisar); A= To act (actuar, mejorar, aprender).

1. ÁMBITO INSTITUCIONAL (cont.)

Sistematización de la mejora: PDCA

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
2.4. Implantación de ciclos PDCA en el ámbito de la Familia y el entorno social.	Mejoras realizadas.	Las propias mejoras documentadas.	Análisis de la documentación.
2.5. Implantación de ciclos PDCA en el ámbito de los Servicios.	Mejoras realizadas.	Las propias mejoras documentadas.	Análisis de la documentación.
Declaración de la imagen de niño/a, familia, educador/a y escuela			
3.1. Documento de la imagen de niño/a, escuela, familia y profesional.	Existe el documento que explicita la definición de la imagen de niño/a, escuela, familia y profesional.	El propio documento.	Análisis del documento.
3.2. Documento consensuado por el personal.	El documento ha sido consensuado por el personal de la escuela.	Acta en la que se recoja el consenso sobre el documento (que haya superado el 80%).	Análisis acta. Entrevista.
3.3. Referencia para otros documentos.	Es un documento referencial para otros documentos del centro: PEC, Propuesta pedagógica, procesos, propuestas, etc.	Los documentos.	Análisis documentos.
3.4. Documento actualizado.	El documento se ha actualizado en estos últimos 5 años.	Acta sobre actualización documento.Documento actualizado.	Análisis documentación.
3.5. Documento desplegado.	El documento es conocido por el personal y los principales clientes: familias, (así como ayuntamiento, etc., en su caso).	Documentos en los que se evidencia el despliegue del documento.	Análisis documentación.

1. ÁMBITO INSTITUCIONAL (cont.)

Documento de Proyecto Educativo de Centro

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
4.1. Documento PEC.	Existe el documento que explicita el Proyecto Educativo de Centro.	El propio documento.	Análisis del documento.
4.2. Documento consensuado por el personal.	El documento ha sido consensuado por el personal de la escuela, y aprobado por las familias.	Acta en la que se recoja el consenso sobre el documento (que haya superado el 80% tanto del personal como de las familias).	Análisis acta. Entrevista.
4.3. Referencia para otros documentos.	Es un documento referencial para otros documentos del centro: Propuesta pedagógica, procesos, propuestas, etc.	Los documentos.	Análisis documentos.
4.4. Documento actualizado.	El documento se ha actualizado en estos últimos 5 años.	Acta sobre actualización documento.Documento actualizado.	Análisis documentación.
4.5. Documento desplegado.	El documento es conocido por el personal y los principales clientes: familias, (así como ayuntamiento, etc., en su caso).	Documentos en los que se evidencia el despliegue del documento.	Análisis documentación.
Documento Plan Estratégico, despliegue de prioridades			
5.1. Documento Plan Estratégico.	Existe el documento que explicita el Plan estratégico.	El propio documento.	Análisis del documento.
5.2. Documento consensuado por el personal.	El documento ha sido consensuado por el personal de la escuela.	Acta en la que se recoja el consenso sobre el documento (que haya superado el 80%).	Análisis acta. Entrevista.

1. ÁMBITO INSTITUCIONAL (cont.)

Documento Plan Estratégico, despliegue de prioridades

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
5.3. Referencia en otros documentos.	Es un documento que tiene incidencia en otros documentos del centro: PEC, Propuesta pedagógica, procesos, etc.	Los documentos.	Análisis documentos.
5.4. Documento actualizado.	El documento se ha actualiza anualmente por medio del despliegue de prioridades anual.	Acta sobre actualización-despliegue del documento. Documento actualizado-desplegado.	Análisis documentación.
5.5. Documento con asignación económica.	El documento debe tener un plan de actuación y su consiguiente asignación económica.	Documentos en los que se evidencia el plan de actuación y su asignación económica.	Análisis documentación.

2. ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN Y LAS RELACIONES

Funcionamiento de la Dirección

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
1.1. Documento de un Plan de Dirección o Liderazgo.	Existe el documento que explicita el Plan de Dirección o Liderazgo.	El propio documento.	Análisis del documento.
1.2. El documento está desplegado anualmente.	Se realiza un plan anual de la dirección o liderazgo.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
1.3. El documento se actualiza cada 5 años.	El documento se ha actualizado en estos últimos 5 años.	Acta sobre actualización documento. Documento actualizado.	Análisis del documento.
1.4. Se evalúa la dirección o el liderazgo.	Encuesta de satisfacción.	Se debe superar el 60% de satisfacción.	Análisis resultados. Entrevista.

Funcionamiento de equipo docente y otras agrupaciones

2.1. Plan de coordinación y de coordinación interna.	Existe un plan de coordinación del equipo de educadores/as.	Actas de las reuniones.	Actas. Entrevistas.
2.2. Marcar los objetivos, tareas y/o funciones del personal.	Existe un documento que recoge objetivos, tareas y/o funciones del personal.	El propio documento.	Análisis del documento.
2.3. Evaluación de la coordinación y la comunicación interna.	Encuestas de satisfacción.	Superar el 60% de satisfacción.	Análisis resultados. Entrevistas.
2.4. Las relaciones con las familias.	Existe una sistemática de reuniones personales y reuniones generales.	Superar la participación del 95% en las reuniones personales, y del 60% en las reuniones generales.	Análisis resultados. Entrevistas.

2. ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN Y LAS RELACIONES (cont.)

Proyecto de convivencia y clima de centro

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
3.1. Proyecto de convivencia.	Existe un documento explícito que recoge el proyecto de convivencia.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevistas.
3.2. Documento consensuado por el personal.	El documento ha sido consensuado por el personal de la escuela.	Acta en la que se recoja el consenso sobre el documento (que haya superado el 80%).	Análisis acta. Entrevista.
3.3. Documento actualizado.	El documento se ha actualiza anualmente por medio del despliegue de planes específicos.	Acta sobre actualización-despliegue del documento.	Análisis documentación.
3.4. Relaciones entre el personal.	Encuesta de satisfacción.	Superar el 75% de satisfacción.	Análisis resultados. Entrevistas.
3.5. Relaciones con las familias.	Encuesta de satisfacción.	Superar el 75% de satisfacción.	Análisis resultados. Entrevistas.

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA, MOMENTOS Y RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

Documento propuesta pedagógica

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
1.1. Documento de la propuesta pedagógica.	Existe el documento explícito de la propuesta pedagógica.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevistas.
1.2. Documento consensuado por el personal.	El documento ha sido consensuado por el personal docente de la escuela.	Acta en la que se recoja el consenso sobre el documento (que haya superado el 90% tanto del personal docente).	Análisis acta. Entrevista.
1.3. Documento desplegado.	Es un documento que tiene una incidencia directa en el día a día de la escuela.	Los documentos.	Análisis documentos. Entrevistas.
1.4. Documento actualizado.	El documento se ha actualizado en estos últimos 4 años.	Acta sobre actualización documento.	Documento actualizado. Análisis documentación.
1.5. Documento evaluado.	El documento es evaluado anualmente.	Documentos en los que se evidencia la evaluación.	Análisis documentación. Entrevistas.

Organización de los momentos

2.1. Organización taller.	Listado de propuestas.	Realización de las propuestas: hipótesis y retroalimentación.	Documentos. Entrevistas.
2.2. Organización Juego heurístico.	Hojas de observación.	Registro de las hojas de observación.	Hojas de observación. Entrevistas.
2.3. Organización propuestas de aula.	Listado de propuestas.	Realización de las propuestas. Recogida de información (tablas, cuaderno diario...).	Registro de la información recogida. Entrevistas.
2.4. Organización comida.	% de comidas Bien, Regular y Mal. Autonomía para la comida: utensilios, poder sentarse...	Más del 80% de Bien en comidas de mayores.	Registro.

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA, MOMENTOS Y RELACIÓN CON LAS FAMILIAS (cont.)

Organización de los momentos

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
2.5. Cambio de pañales y control de esfínteres.	Tiempo, actitud del adulto en la dedicación y relación. Grado de colaboración y cooperación niño/a. Secuencia clara del proceso (desde que se coge al niño/a de donde está hasta que se le vuelve a dejar). Espacio para libertad de movimiento en el cambiador.	Hojas de observación.	Registro.

2.6. Tratamiento de las lenguas.

Relación con las familias

3.1. Proceso de adaptación	% de familias que lo realizan.	Superar el 95%.	Registro. Entrevistas.
3.2. Satisfacción familias.	Satisfacción con escuela en general.	Superar el 80%.	Registro. Entrevistas.
3.3. Satisfacción familias.	Satisfacción con educadores/as y acción educativa.	Superar el 80%.	Registro. Entrevistas.
3.4. Satisfacción familias.	Satisfacción comedor.	Superar el 80%.	Registro. Entrevistas.
3.5. Satisfacción familias.	Satisfacción dirección.	Superar el 80%.	Registro. Entrevistas.

Atención a la diversidad

4.1. Documento sobre la atención a la diversidad.	Existencia del propio documento.	El documento.	Análisis del documento. Entrevistas.
---	----------------------------------	---------------	---

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA, MOMENTOS Y RELACIÓN CON LAS FAMILIAS (cont.)

Atención a la diversidad

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
4.2. Hábitos con niños/as de derechos educativos especiales.	Existencia de documentación o registro propuestas.	El documento o el registro.	Análisis del documento. Entrevistas.

Desarrollo profesional docente: formación, etc.

5.1. Plan de formación.	Existe un plan de formación del personal docente.	El propio documento.	Análisis del documento.
5.2. Despliegue del plan de formación.	Nº de horas de formación realizadas y % de participación en formación.	Superar el 90% de participación en formación del personal docente. Superar la media de 20 horas por persona/año en formación.	Analizar datos. Analizar datos. Documentos acreditativos de realización de la formación.
5.3. Evaluación del Plan de formación.	Satisfacción con la formación.	Superar el 60% de satisfacción.	Registro. Entrevistas.
5.4. Incidencia de la formación en la escuela.	Mejoras relativas a la acción educativa derivada de la formación.	Datos sobre las mejoras, cambios, etc.	Entrevistas.

Reconocimientos y Satisfacción personal docente

6.1. Plan de reconocimiento.	Existencia de un plan de reconocimiento explícito.	El propio documento.	Entrevistas.
6.2. Satisfacción del personal.	Valoración general de la escuela.	Superar el 60%.	Registro. Entrevistas.
6.3. Satisfacción del personal.	Satisfacción con el trabajo personal.	Superar el 60%.	Registro. Entrevistas.
6.4. Satisfacción del personal.	Satisfacción con personal no docente.	Superar el 60%.	Registro. Entrevistas.
6.5. Satisfacción del personal.	Satisfacción limpieza.	Superar el 60%.	Registro. Entrevistas.

4. FAMILIA Y ENTORNO SOCIAL

Relación-Impliación con las familias

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
1.1. Apyma o Consejo escolar.	Existencia de algún tipo de organización de familias.	Existencia de Apyma o Consejo escolar.	Entrevistas.
1.2. Actividades con familias.	Se realizan diversas actividades con las familias o por parte de las mismas.	Actividades.	Entrevistas.
1.3. Fiestas en la escuela con participación de las familias.	Se realizan diversas fiestas con participación de las familias.	Las fiestas.	Entrevistas.
1.4. Satisfacción familias.	Encuestas de satisfacción.	Superar el 70% de satisfacción de las familias con la organización de las fiestas de la escuela.	Registro de las encuestas. Entrevistas.

Relación con Partners y aliados

2.1. Plan de selección Partners y aliados.	Existe un plan para la selección de Partners y aliados.	El propio documento.	Registro del documento. Entrevista.
2.2. Evaluación de Partners y aliados.	Existe un plan para la evaluación de Partners y aliados.	El propio documento.	Registro del documento. Entrevista.
2.3. Relación con otras escuelas 0-3 años.	Se da algún tipo de relación-colaboración con otras escuelas infantiles.	Las propias relaciones.	Entrevistas.

4. FAMILIA Y ENTORNO SOCIAL (cont.)

Relación con entorno social.

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
3.1. Plan sobre el impacto de la escuela en la sociedad.	Existe un plan sobre el impacto de la escuela en el entorno de la misma.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevistas.
3.2. Seguimiento exalumnado de la escuela.	Existe un plan para realizar un seguimiento de los niños y niñas que salen de la escuela.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevistas.
3.3. Presencia de la escuela en la prensa.	Existe un plan para asegurar la presencia de la escuela en la prensa.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevistas.

5. SERVICIOS*

Administración

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
1.1. Relación con el Ayuntamiento			
1.2. Relación con el Departamento de Educación			
1.3. Relación con otros servicios de la comunidad (centro de salud, servicios sociales, escuelas...)			
Plan económico del centro y Gestión de recursos			
2.1. Plan económico de la escuela.	Existe un plan económico del centro.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
2.2. Seguimiento plan económico anual.	Realización del seguimiento del plan económico anual.	La propia realización.	Registros. Entrevista.
2.3. Plan para el control y mantenimiento de las instalaciones y el edificio.	Existe un plan para el control y mantenimiento de las instalaciones y el edificio.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.

* La gran diversidad de administraciones relacionadas con las escuelas de 0 a 3 años, hace difícil concretar este punto. Cada centro debería buscar sus propias definiciones en cuanto a la relación con la administración.

5. SERVICIOS (cont.)

Plan económico del centro y Gestión de recursos

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
2.4. Plan para el control de material fungible, didáctico y medios audio-visuales.	Existe un plan para el control de material fungible, didáctico y medios audio-visuales.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.

Limpieza

3.1. Plan de limpieza de la escuela.	Existe un plan de limpieza diaria para la escuela.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
3.2. Plan de limpiezas generales de la escuela.	Existe un plan de limpieza general para la escuela.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
3.3. Plan de limpieza de juguetes.	Existe un plan de limpieza de los juguetes de la escuela.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
3.4. Plan de limpieza de baberos, sábanas... (lavandería).	Existe un plan para la limpieza de lencería: baberos, sábanas, delantales...	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
3.5. Satisfacción familias.	Satisfacción familias con la limpieza.	Superar el 80%.	Registro. Entrevistas.

Personal no docente

4.1. Plan de tareas del personal no docente.	Existe un plan de tareas para el personal no docente.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
--	---	----------------------	-------------------------------------

5. SERVICIOS (cont.)

Personal no docente

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
4.2. Conocimiento de la Misión Visión y Valores de la organización.	El personal no docente tiene conocimiento de la declaración de M-V-y Val de la organización.	Conocimiento del documento.	Entrevistas.
4.3. Satisfacción con personal no docente.	Satisfacción personal docente con limpieza.	Superar el 70%.	Registro. Entrevistas.
4.4. Satisfacción familias.	Satisfacción con personal no docente.	Superar el 80%.	Registro. Entrevistas.
4.5. Satisfacción del personal no docente.	Satisfacción del personal no docente con la escuela.	Superar el 60%.	Registro. Entrevista.
Comedor			
5.1. Plan de atención al comedor.	Existe un documento sobre la atención y la actuación de los profesionales en el comedor.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
5.2. Plan de realización de las comidas o Plan de recepción de la comida.	Existe un documento sobre la realización de las comidas o sobre la recepción de la misma.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.

5. SERVICIOS (cont.)

Comedor

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
5.3. Control de la alimentación (menús) y atención a la diversidad de menús (de dieta, celíacos, no cerdo, etc.).	Se realiza un control sobre los menús así como la atención a diferentes peticiones de menús (de dieta, celíacos, no cerdo, etc.).	Los propios menús.	Registro de los menús. Entrevista.
5.4. Plan de comidas de lactantes.	Existe un plan definido para la comida de los lactantes.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.

6. EDIFICIO, ESPACIOS Y ESTÉTICA

Edificio

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
1.1. Parcela y urbanización.	Orientación con el entorno de espacios exteriores e interiores. Acceso.	Armonización Equilibrio Plano.	Visita.
1.2. Zonas exteriores.	Existencia de un patio exterior.	Plano.	Visita.
1.3. Patio exterior con cubierta.	Existencia de patio cubierto.	Plano.	Visita.
1.4. Zona interior.	Armonización y equilibrio de los espacios interiores y sus relaciones.	Plano.	Visita.
1.5. Seguridad.	% de accidentes y tipología.	Actas.	Revisión de actas.
1.6. Funcionalidad y ergonomía de los espacios.	Relación de las aulas con el resto de espacios (baño, dormitorio, taller y comedor) y con los espacios comunes (pasillos, "plaza", entrada...).Comodidad para niños, niñas y personas adultas.	Planos Estudio ergonómico.	Visita Entrevistas.
Ámbitos y ambientes			
2.1. Paisaje luminoso.	Fuentes de iluminación: natural y artificial. Su equilibrio.	Plano de instalaciones.	Visita.
2.2. Paisaje cromático.	Equilibrio y armonía entre colores primarios, secundarios, terciarios, cálidos y fríos.	Imágenes.	Visita.
2.3. Paisaje olfativo.	Tipos de olores.	Visita.	Visita.

6. EDIFICIO, ESPACIOS Y ESTÉTICA

Ámbitos y ambientes

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
2.4. Paisaje sonoro.	Tipos de sonidos. Contaminación acústica. Localización acústica absorbencia y nitidez acústica.	Grabación sonora.	Visita.
2.5. Microclima.	Ecología del edificio. Ahorro energético. Aislamientos del edificio. Flexibilidad del edificio.	Plano de instalaciones. Facturas.	Visitas en diversas estaciones.

Mobiliario y materiales

3.1. Tipo de materiales.	Nobleza de los materiales. Forma de envejecimiento.	Diseños. Observación del material.	Visita.
3.2. Favorecedor de la autonomía.	Accesibilidad a los materiales.	Observación.	Visita.
3.3. Poli sensorialidad.	Tipo de materiales.	No abuso del plástico. Inventario de materiales. Cualidades táctiles.	Visita.
3.4. Adaptabilidad.	Capacidad de flexibilidad.	Observación.	Visita.
3.5. Narratividad.	Documentación en paneles, decoraciones, fotografías (lo que se llama la segunda piel de las paredes).	Inventario de documentación. Observación.	Visita.

Anexo B. Cuestionario calidad para escuelas infantiles de EAT

CRITERIOS DE CALIDAD: ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS y MATERIALES de la E.I.

AULA:

“Los espacios del aula favorecen el desarrollo de las actividades planificadas.”

Zonas del aula :

Zona de movimiento	
Corro	
Manipulación, expresión plástica	
Zona de expresión y dramatización	
Juego simbólico	
Otras:	

“Los espacios se adaptan a las necesidades de los niños y las condiciones ambientales son adecuadas”

Buena ventilación	
Luminosidad	
Cuidado estético	
Ruido ambiental	
Permite intimidad	
Proporciona seguridad y bienestar	

SALADEUSOSMÚLTIPLES

“El espacio de la sala de usos múltiples es adecuada para la realización de diferentes actividades”

Reuniones padres	
Teatro	
Fiestas	
Psicomotricidad	
Juego libre	
Otros eventos	

PATIO

“El patio tiene diferentes zonas”

Arenero	
huerto	
Con sombra	
Con elementos de juego	

ESPACIOS DESTINADOS A LA COMIDA

“Los espacios destinados a la comida favorecen un ambiente tranquilo”

. Se realiza la comida dentro del aula de nivel: Si No

. El tiempo de la comida se marca con algún elemento significativo:

Mantel	
Flores	
Música tranquila	
Apoyo de otro adulto	

ZONA DE SUEÑO

“La zona de sueño favorece la relajación y el descanso de los niños”

Se oscurece el espacio	
Hay silencio	
Cada grupo duerme en su aula	
Hay música	
Se ubica en un rincón que proporciona intimidad	

ASEOS

- “Los aseos son accesibles y están diseñados para facilitar la autonomía de los niños”:

SALA DE REUNIONES DEL EQUIPO EDUCATIVO

La sala de reuniones del equipo se adecua a las necesidades de los adultos de la E.I.:

DESPACHODEDIRECCIÓN

“El despacho de dirección permite la acogida de los padres y del personal del centro”

COCINA O ESPACIO DE PREPARACIÓN DE ALIMENTOS.

“La cocina o espacio de preparación de alimentos reúne las condiciones necesarias”

ORGANIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES

“La organización del material de la E.I. es adecuada”:

- .Existen cajones u otros espacios que permiten ordenar el material: Si, No
- .Está clasificado según categorías: Si, No
- .Hay algún material de fácil accesibilidad para los niños: Si, No

“Las características y la cantidad del material responde a las necesidades de los niños”:

- .Es suficiente: Si, No
- .Especifica el material que existe:

Movimiento: básico de psicomotricidad.	
Juego eurístico	
Juego simbólico	
Dramatización: disfraces, títeres, marionetas	
Creatividad y expresión: material de plástica y música.	
Material de observación: de la naturaleza	
Audiovisuales: DVD	
Reciclado y elaborado en la escuela	
Biblioteca	

- .Se renueva con cierta periodicidad: Si, No

Existencia en el centro de los documentos que definen las señas de identidad y planteamiento pedagógico característicos de dicho centro:					
¿Qué documentos existen en el centro?					
	1	2	3	4	5
1.- Proyecto educativo de centro (PEC)					
2.- Propuesta pedagógica (PP)					
3.- Programación general anual (PGA)					
4.- Programaciones de aula (PA)					
5.- Adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs)					
OBSERVACIONES:					
¿Por quién han sido elaborados?					
Participación y consenso de los educadores en la elaboración de los distintos documentos existentes:					
	1	2	3	4	5
1.- Se han elaborado por consenso					
2.- Se han elaborado por la dirección del centro					
3.- Las ha elaborado una comisión organizada para este fin					
4.- Hay normas de convivencia implícitas y no escritas					
¿Son revisados regularmente los documentos de centro?					
	1	2	3	4	5
Fecha de revisión/actualización de los documentos:					
Indica en qué fecha se han revisado por última vez...	1	2	3	4	5
1.- Proyecto educativo de centro (PEC)					
2.- Propuesta pedagógica (PP)					
3.- Programación general anual (PGA)					
4.- Programaciones de aula (PA)					
5.- Adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs)					
OBSERVACIONES:					

¿Ha habido facilidad para llegar a acuerdos durante la elaboración /actualización de los documento?

Valora del 1 al 5 (1 mínima puntuación, 5 máxima) el grado de facilidad para llegar al acuerdo

Uso y disponibilidad de los documentos de centro:

¿Qué documentos son los que habitualmente se utilizan? ¿Con qué grado de frecuencia?

PEC	1	2	3	4	5
PP					
PGA					
PA					
ACIs					

¿Son consultados habitualmente los documentos de centro de carácter más general (PEC Y PP) para la elaboración de otros de carácter más concreto (PA Y ACIs)?

PEC	1	2	3	4	5
PP					
PGA					
PA					
ACIs					

OBSERVACIONES:

¿Y viceversa, esto es, los documentos de carácter más general y de largo plazo (PEC Y PP), recogen y se nutren a la larga de las mejoras propuestas en los más concretos (PA Y ACIs)

PEC	1	2	3	4	5
PP					
PGA					
PA					
ACIs					

OBSERVACIONES:

¿Se encuentran los documentos accesibles a todo el personal del centro?

	1	2.	3	4	5

¿Y para el resto de la comunidad educativa?

	1	2.	3	4	5

¿Cuáles están presentes para ambos?

Comentarios, sugerencias y propuestas de mejora.

Medios de difusión con los que se cuenta para dar a conocer los distintos documentos de

centro:, ,					
Publicación	1	2	3	4	5
boletín periódico					
internet					
Información verbal en reuniones...					
otros					
OBSERVACIONES:					

Inclusión de medias de Atención a la diversidad en los Documentos de Centro: ¿Se contempla la atención a la diversidad en los distintos documentos?					
	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES:					

¿Resulta fácil adaptar las programaciones considerando los distintos grupos de niños y las peculiaridades individuales?					
	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES:					

	1	2	3	4	5
EQUIPO DIRECTIVO “El equipo directivo anima y conduce al equipo educativo hacia el cumplimiento del proyecto educativo de la escuela.”					
1. El nivel de experiencia y formación del equipo directivo es idóneo y actualizada para el buen funcionamiento de la escuela.					
2. El equipo directivo es receptivo a las necesidades del personal de la escuela y de las familias.					
3. Los canales de información entre el equipo directivo y el personal de la escuela son conocidos y efectivos.					
4. El equipo directivo está siempre accesible para la resolución de dudas y problemas					
5. El equipo directivo analiza y estudia el funcionamiento de la escuela para planificar posibles mejoras.					
6. El equipo directivo esta accesible para la resolución de dudas o problemas de las familias.					
7. El equipo directivo tiene gran capacidad para motivar en la participación de diferentes proyectos.					
8. El equipo directivo participa de forma activa y continua en las actividades del aula.					
9. El equipo directivo favorece un buen clima de trabajo en equipo.					
10. La intervención del equipo directivo es adecuada en la resolución de los conflictos que se puedan presentar en la escuela infantil.					
11. Existen una planificación escrita y accesible de la distribución del tiempo y de las tareas semanalmente.(incidencias, cambios de última hora..)					
“La coordinación entre los diferentes miembros del personal de la escuela permite una intervención coherente hacia los niños y las familias.”					
1. Existen tiempos planificados para la coordinación entre: <ul style="list-style-type: none"> a. Internivel b. Coordinación tutor-apoyo c. Coordinación personal docente-no docente 					
2. Las reuniones de coordinación son efectivas para: <ul style="list-style-type: none"> a. Asegurar la programación de aula b. Unificar criterios en su actuación c. Analizar y resolver las posibles dificultades que van 					

apareciendo en el curso escolar. d. Otros (especificar).....					
CENTRO EDUCATIVO “Las reuniones de los equipos educativos son un importante punto de encuentro para reflexionar, analizar y tomar decisiones sobre la organización de la escuela.”					
1. En las reuniones de claustro o zona participa todo el personal educativo.					
2. El equipo educativo conoce de antemano el contenido de las reuniones planificadas.					
3. Las decisiones y acuerdos se toman de manera consensuada.					
1. Las reuniones de claustro o zona son efectivas para:					
a. Transmitir información					
b. Analizar y resolver conflictos					
c. Asegurar la organización de la escuela infantil o casita de niños.					
d. Unificar criterios entre el equipo educativo.					
e. Para poner en común y aprobar los trabajos hechos por comisiones o grupos de trabajo.					

“La organización del aula basada en las necesidades, intereses y capacidades de los niños ,permite que los aprendizajes sean significativos.”	1	2	3	4	5
1. Las actividades son adecuadas al nivel de desarrollo y a los intereses del grupo.					
2. Las actividades planificadas fomentan la experimentación y la creatividad.					
3.Las actividades planteadas desarrollan las diferentes capacidades de los niños.					
4. La organización del aula favorece la comunicación e interacción entre niño y adulto					
5.Las actividades se realizan partiendo de las iniciativas de niño.					
6. La diversidad del grupo determina la programación y organización del aula					
7.La organización del tiempo está basada fundamentalmente en las necesidades de los niños.					
8. La planificación de las “rutinas” siempre es flexible ante los imprevistos de la escuela o del aula.					

9. Las estrategias del adulto permiten la participación de los niños:

- Plantea tareas con éxito asegurado para cada niño.
- Induce a experimentar, explorar.
- Acepta la diversidad en la manera de realizar las actividades.
- Utiliza diferentes recursos afectivos y expresivos.
- Anima a intentar nuevos logros.

RELACIONES INTERPERSONALES					
ADULTOS					
Las relaciones entre adultos (familias, educadoras, dirección, personal no docente) en la escuela se cuidan y favorecen					
	1	2	3	4	5
1.- Son agradables y cordiales.					
2.- Son correctas.					
3.- Son distantes					
4.- hemos tenido dificultades en relación con este tema					
La comunicación entre los adultos de la escuela es fundamental para llevar a cabo la tarea de educar					
	1	2	3	4	5
1.- La comunicación es clara					
2.- Es fluida					
3.- Es ambigua					
4.- Hay poca comunicación					
5.- La comunicación se produce dependiendo del momento y de las circunstancias					
Las normas de convivencia en la escuela se han elaborado con la participación de todos los implicados: familias, educadoras, dirección, personal no docente					
	1	2	3	4	5
1.- Se han elaborado por consenso					
2.- Las ha elaborado la dirección del centro					
3.- Las ha elaborado una comisión organizada para este fin					
4.- Hay normas de convivencia implícitas y no escritas					
Las decisiones en la escuela se toman democráticamente, escuchando a todos los colectivos implicados					
	1	2	3	4	5
1.- Se votan					
2.- Se convence					
3.- Se debate					
4.- Se imponen					
Los desacuerdos se manifiestan y se expresan					
	1	2	3	4	5
1.- Con enfado					
2.- Con naturalidad					
3.- No se manifiestan y se comentan en pequeño grupo					
4.- Se comparten en pequeño grupo y se ponen en común en reuniones					
5.. No se manifiestan y se enquistan					
6.- Otro modo: (especificar)					

La participación de los diferentes colectivos de la Comunidad Educativa en la vida de la escuela es un principio básico de la línea educativa del centro:

Valora del 1 al 5 (1 mínima puntuación, 5 máxima) el grado de participación que consideras que tienen:

	1	2	3	4	5
1.- Familias					
2.- Equipo Directivo					
3.- Educadoras					
4.- Personal no docente					
Equipo de Atención Temprana					
1.- Maestra de apoyo (P.T)					
2.- Maestra de audición y lenguaje (A.L.)					
3.- Orientadora					
4.- Técnico de Servicios a la Comunidad (P.T:S.C.)					

La diversidad es un hecho natural y una riqueza para todos los integrantes de la comunidad educativa.

Tenemos en cuenta en la vida de la escuela las distintas culturas entre las familias

	1	2	3	4	5
1.- Creencias					
2.- Pautas de crianza					
3.- Modelos educativos					
4.- Estilos de intervención, intereses					
5.- Distintos perfiles profesionales					

EDUCADORAS-NIÑOS

Las relaciones entre educadoras y niños son un pilar básico de la acción educativa

	1	2	3	4	5
1.- Son cariñosas					
3.- Se basan en la escucha atenta a las necesidades de cada niño					
3.- Se basan en la creación de un vínculo de apego seguro					

¿Qué aspectos te parecen básicos en la relación con los niños?

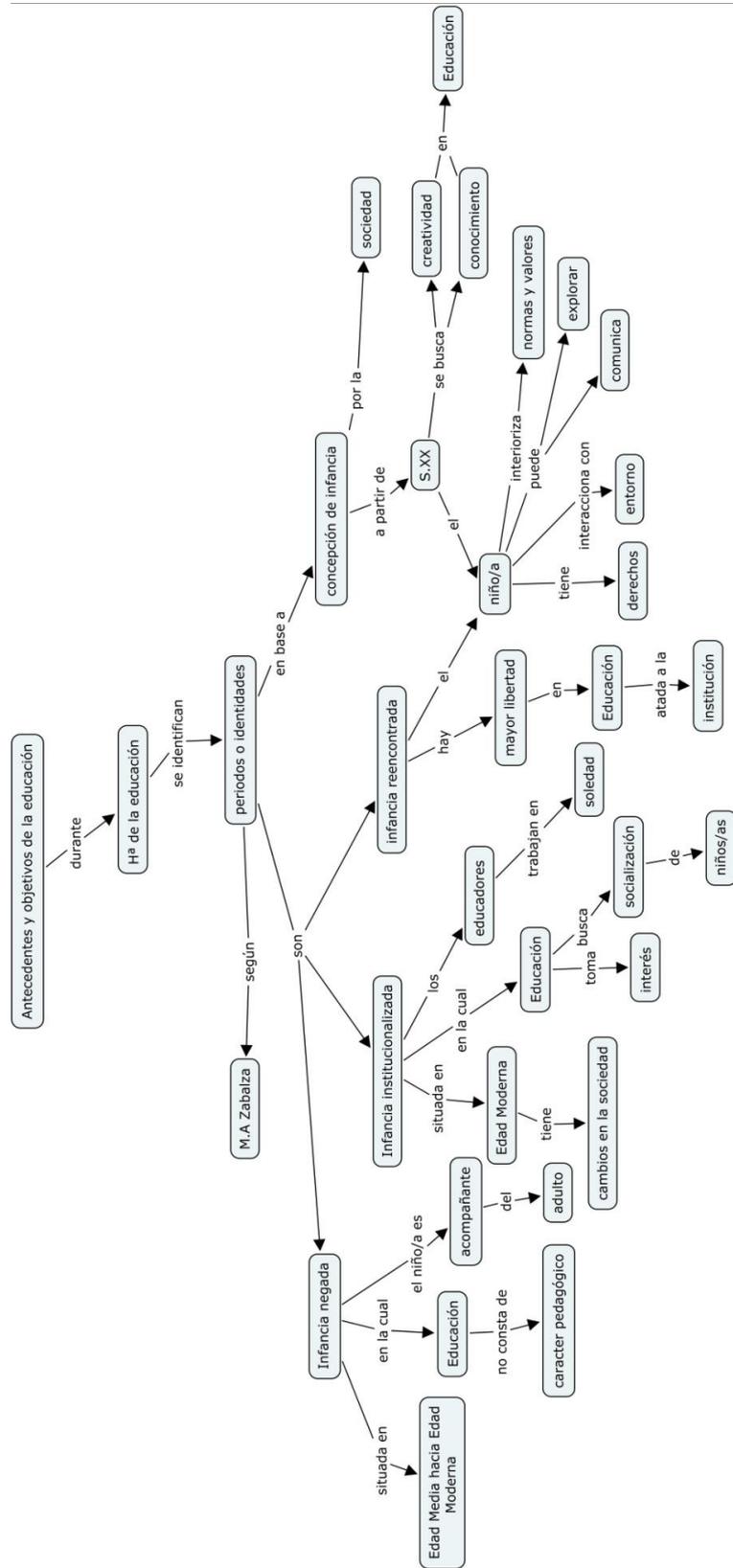
Comentarios, sugerencias y propuestas de mejora.

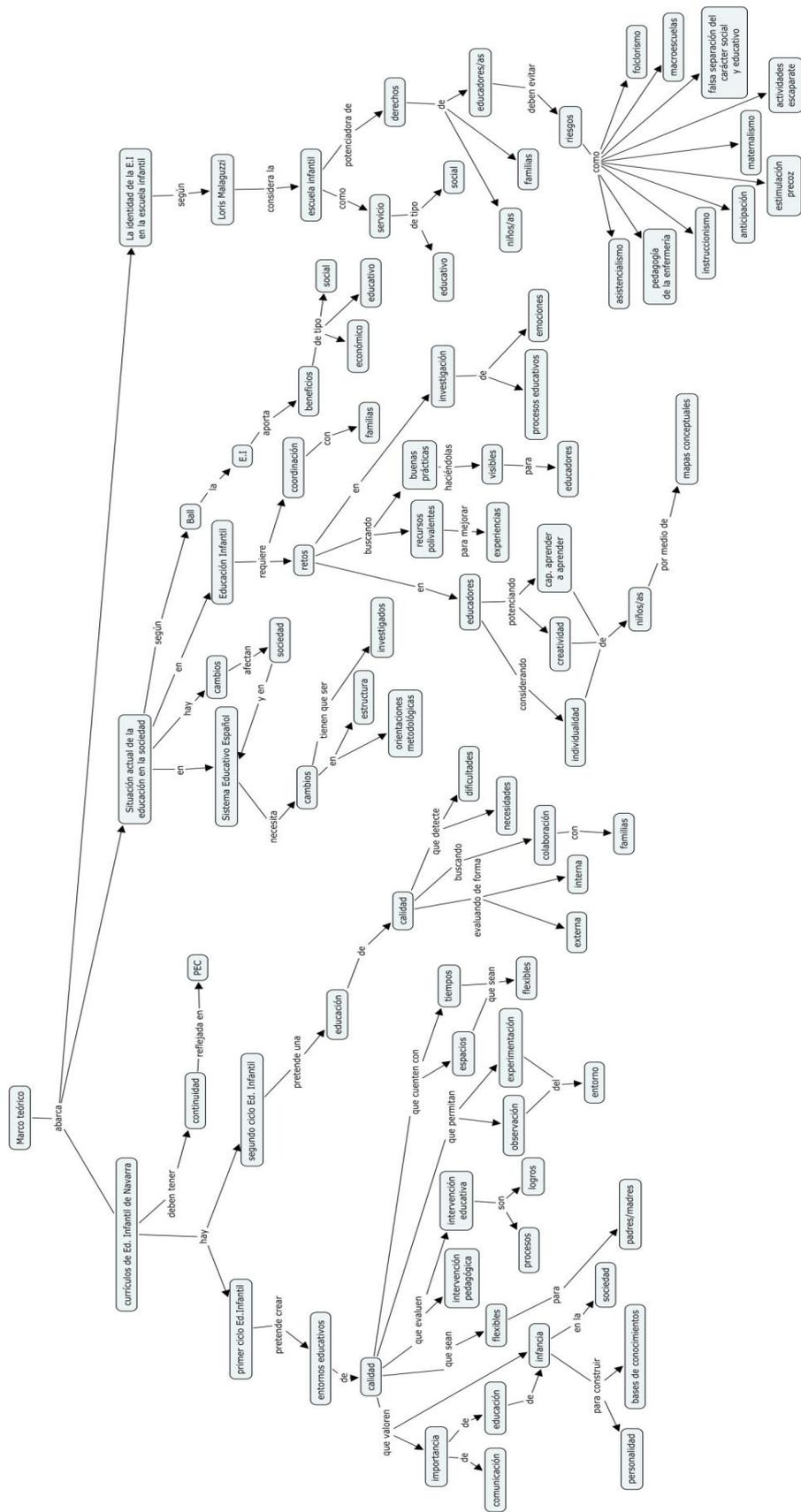
La comunicación con los niños se cuida mucho en la escuela					
	1	2.	3	4	5
1.- La comunicación se basa en el afecto					
2.- Es cercana					
3.- Es protectora					
4.- Es respetuosa					
5.- Es tranquilizadora					
6.- Es normativa					
7.- Se utiliza la comunicación no verbal					
ENTRE LOS NIÑOS					
Las educadoras favorecen las interacciones entre los niños					
	1	2.	3	4	5
1.- Las interacciones entre los niños son colaborativas					
2.- Son inclusivas					
3.- Son creativas					
4.- Son dependientes					
5.- Son asertivas					
6.- Son distantes					
Los pequeños conflictos que surgen entre los niños en la vida cotidiana son momentos de gran valor educativo					
	1	2.	3	4	5
1.- Solucionamos los conflictos entre los niños interviniendo siempre					
2.- Hablamos con los implicados para solucionarlos					
3.- Retiramos a los niños que sabemos que suelen presentar conflictos con sus compañeros					
4.- No damos mucha importancia a los conflictos					
5.- Otras formas de resolverlos					
La expresión de emociones es muy importante para que el niño se sienta querido, aceptado y comprendido					
1.- Damos importancia a lo que siente cada uno					
2.- Favorecemos que los niños expresen sus emociones ante los demás					
3.- Respetamos las emociones de cada uno					
4.- Ayudamos a los niños poniendo palabras a sus emociones si ellos no saben					
5.- Las emociones de cada niño no tienen por qué afectar al resto del grupo					
Las actividades del aula se ajustan a las necesidades individuales y evolutivas de los niños					
	1	2	3	4	5
1.- Las actividades permiten la exploración y el descubrimiento					
2.- Están basadas en la observación de las necesidades de los niños					
3.- Se tienen en cuenta sus propuestas y opiniones					
4.- Favorecen la creatividad y el desarrollo del sentido estético					
5.- Las planificamos a principio de curso entono a un eje organizador					
6.- Empleamos material de editoriales pensando en sus necesidades					
7.- No planificamos actividades					

La interacción adulto-niño en el aula es fundamental para el aprendizaje, por lo que se fomenta					
	1	2	3	4	5
1.- La colaboración adultos-niños					
2.- La colaboración entre los niños					
3.- Interacciones inclusivas					
4.- Creativas					
5.- Asertivas					
6.- Dependientes					
7.- Reflexivas					
8.- Responsables					
8.- Otras, cuales:					
La participación de las familias es importante para favorecer una relación de confianza y enriquecerse con sus propuestas					
	1	2	3	4	5
1.- Tenemos incluida su entrada al aula como filosofía de escuela					
2.- Las familias participan en el aula aportando material,					
3.- Entran al aula para hacer talleres, contar cuentos...etc.					
4.- Entrar al aula dificulta la tarea educativa					
5.- En la escuela promovemos su participación mediante comisiones, Talleres, fiestas					
6.- Invitamos a las familias a participar en las actividades extraescolares					
7.- Participan solo en los órganos colegiados (consejo escolar, ampa)					
8.- Otras formas de participación					
RELACIONES ESCUELA-EQUIPO DE ATENCIÓN TEMPRANA					
La comunicación del EAT y la escuela es importante para una buena coordinación y su incidencia en la tarea educativa y en las familias					
Valora la comunicación entre los distintos profesionales y la escuela					
	1	2	3	4	5
1.- Maestra de apoyo					
2.- Maestra de audición y lenguaje					
3.- Orientadora					
4.- Técnico de Servicios a la Comunidad					
5.- No puedo opinar, no tengo relación con: (escribe el/las profesional/es correspondiente/s)					
Valora el grado de coordinación con cada profesional					
	1	2	3	4	5
1.- Maestra de apoyo					
2.- Maestra de audición y lenguaje					
3.- Orientadora					
4.- Técnico de Servicios a la Comunidad					
5.- No puedo opinar, no tengo relación con: (escribe el/las profesional/es correspondiente/s)					

Elaborar conjuntamente el plan de trabajo permite partir de los intereses y necesidades de la Escuela y conocer las propuestas del EAT					
Detalla como se establece el proceso de negociación para elaborarlo					
	1	2	3	4	5
1.- Se elabora solo con la dirección					
2.- En claustro					
3.- En pequeño grupo					
4.- No se negocia					
5.- Otro modo: (especificar)					
La intervención de los miembros del EAT en el centro es importante para apoyar la tarea educativa y de atención a familias					
Valora la actuación de los diferentes profesionales					
	1	2	3	4	5
1.- Maestra de apoyo					
2.- Maestra de audición y lenguaje					
3.- Orientadora					
4.- Técnico de Servicios a la Comunidad					
5.- No puedo opinar, no tengo relación con: (escribe el/las profesional/es correspondiente/s)					
Comentarios, sugerencias y propuestas de mejora.					

Anexo C. Mapas conceptuales subordinados





Diseño curricular y buenas prácticas en Educación Infantil

