



Universidad  
Católica del  
Uruguay

Universidad Católica del Uruguay

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Educación con énfasis en Gestión de Centros

**ESTUDIO DE CASO DE UNA  
INNOVACIÓN DE AUTOEVALUACIÓN EN PRIMERA INFANCIA**

Autoras:

Ma. Eugenia Correa / Carolina Silva

Montevideo, Noviembre 2019

Tutor: Dr. Javier Lasida

## **Agradecimientos**

Queremos agradecer en primer lugar a nuestro tutor el Dr. Javier Lasida, por sus aportes constantes, señalamientos y apoyo.

A Lic. Nora Uturbey por su disposición y solidaridad para con nosotros, compartiendo sus conocimientos y experiencias.

A toda la comunidad educativa (familias, niños, docentes, auxiliares) de la institución seleccionada por acompañarnos de forma activa en este proceso.

A nuestras familias por el apoyo constante, en especial a Elena..

Las opiniones expresadas a lo largo de este trabajo pertenecen a las autoras.

## Índice

<b>ÍNDICE</b>	<b>3</b>
<b>TABLA DE ABREVIATURAS</b>	<b>5</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>6</b>
<b>PALABRAS CLAVES</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>7</b>
<b>KEY WORD</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>13</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>13</b>
1.1 EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA	13
1.2 MEJORA DE LA CALIDAD A PARTIR DE LA EVALUACIÓN	19
1.3 EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD DE EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA	22
1.3.1 <i>Experiencias de evaluación de la calidad de cuidado mediante el uso de las escalas ERS (Environment Rating Scales) en el mundo.</i>	25
1.3.2 <i>ITERS-R en Uruguay.</i>	30
1.4 LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD EN PRIMERA INFANCIA COMO INNOVACIÓN	31
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>35</b>
<b>OBJETIVOS DE ESTUDIO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>35</b>
2.1 OBJETIVO GENERAL:	35
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	35
2.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	35
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>36</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>36</b>
3.1 FASES DEL TRABAJO REALIZADO	37
3.1.1 <i>Información al equipo de trabajo y las familias.</i>	37
3.1.2 <i>Capacitación de las directoras en la escala ITERS-R.</i>	37
3.1.3 <i>Taller de devolución de resultados y definición de prioridades de mejora</i>	38
3.2 TÉCNICAS ABORDADAS:	39
3.2.1 <i>Entrevistas.</i>	39
	<b>3</b>

3.2.2. Taller de devolución de resultados y definición de prioridades de mejora.	39
3.2.3. Encuestas google.	40
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>42</b>
<b>ANÁLISIS</b>	<b>42</b>
4.1 CENTRO ELEGIDO	42
4.1.1 Características.	42
4.1.2 Antecedentes de cultura de calidad de la Institución.	43
4.2. PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ESCALA ITERS-R	45
4.3 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA HERRAMIENTA.	47
4.4 PROCESO DE DEVOLUCIÓN Y MEJORA	58
4.4.1. Boceto de plan de mejora elaborado en la reunión de devolución de resultados por el sub grupo 3:	62
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>65</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>65</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>77</b>

**Tabla de abreviaturas**

ACEI GGA	Association for Childhood Education International, Global Guidelines Assessment
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CAIF	Centro de Atención a la Infancia y la Familia
CAPI	Centro de Atención a la Primera Infancia
CIS	Caregiver Interaction Scale
ECERS	Early Child Environment Rating Scale
ECERS-R	Early Child Environment Rating Scale, revised Edition
ERS	Environment Rating Scale
FCCERS	Family Child Care Environment Rating Scale
FCCERS-R	Family Child Care Environment Rating Scale, revised Edition
INAU	Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
ITERS	Infant/Toddler Environment Rating Scale
ITERS-R	Infant/Toddler Environment Rating Scale, revised Edition
PICCOLO	Parenting Interactions with Children: Checklist of Observation linked to outcomes

VIIP CC	Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline for Child Care
---------	---

### **Resumen**

La presente investigación consiste en una innovación de autoevaluación en primera infancia. Estudia y analiza el proceso de implementación de una herramienta de evaluación en la totalidad de las salas de cuidado de una institución educativa privada del departamento de Montevideo. Describe el proceso de cambio y elabora planes de mejora en pos de la calidad. Como problema de investigación se parte de la ausencia de aplicación de herramientas para la medición de la calidad del ambiente en la totalidad de las salas de un centro de primera infancia privado.

La herramienta seleccionada es la escala ITERS-R Infant and Toddlers Environment Rating Scale, Revised edition. Dicha escala, evalúa mediante sub escalas e items la calidad del ambiente de salas de cuidado de niños de 0 a 30 meses. Se presentan diversos estudios e investigaciones a nivel mundial sobre la escala, que le dan sustento y fundamento. Como así también se exponen lineamientos teóricos referidos a evaluación, cambio y mejora.

La metodología seleccionada para este trabajo es el estudio de caso, con estrategia de recogida de datos completa, teniendo el universo de estudio de la institución. Se utilizan técnicas tales como: entrevistas, encuestas google y talleres.

El análisis se presenta en tres niveles: general, por sub escalas y finalmente por franja etaria. Se exponen tablas y gráficos que permiten una mejor organización y comprensión de los resultados, facilitando finalmente la elaboración de bocetos de planes de mejora.

A modo de cierre de este trabajo, se presentan las reflexiones obtenidas sobre: la escala, la institución seleccionada y la política pública en primera infancia. Encontrándose como una de las conclusiones que, la aplicación de la escala ITERS-R en el marco de determinadas condiciones, brinda aportes relevantes del estado de situación institucional, identificando fortalezas y debilidades, permitiendo definir y enfocar estrategias en pos de mejora.

Cabe destacar, que hasta el momento no se ha registrado ni documentado una investigación de innovación de autoevaluación de calidad del ambiente en la totalidad de salas de un centro de primera infancia privado en el Departamento de Montevideo.

### **Palabras claves**

Autoevaluación, calidad de ambiente, calidad educativa, innovación, ITERS-R, plan de mejora, primera infancia.

### **Abstract**

This investigation consists of an innovation in self- evaluation in infancy. It studies and analyzes the process of implementation of an evaluation tool in the totality of the care rooms in a private educational institution in the city of Montevideo. It describes the process of change and elaborates improvement plans favoring quality. The posited investigational problem is the absence of application tools for the measurement of the quality of the environment in the total amount of rooms in a private early infancy center.

The selected tool is the ITERS-R scale (Infant and Toddlers Environment Rating Scale, Revised edition). The abovementioned scale evaluates, through sub scales and items, the quality of the environment in the care rooms in infants from 0 to 30 months. Diverse



international studies and investigations are presented regarding the scale, granting bases and support. Theoretical foundations referring to the evaluation, change and improvement are also exposed.

The selected methodology for this work is a case study, with a strategy of complete data recollection within the institution's universe of the study. Techniques such as interviews, google surveys and workshops are utilized.

Analysis is presented in three levels: general, by sub scales and finally by age range. Graphs and tables are exposed so as to allow a better organization and comprehension of results, facilitating the elaboration of a draft of improvement plans.

Reflections obtained regarding the scales are presented as a closing to this work, as well as reflections on the selected institution and public policies in early infancy. One of the conclusions reached is that the application of the ITERS-R scale in the framework of specific conditions provides relevant contributions as to the institution's state of situation, identifying strengths and weaknesses, allowing the definition and focus of strategies with the objective of improvement.

It is worth highlighting that to this moment there is no documented register of an investigation of innovation in self- evaluation in the quality of the totality of the care rooms in an early infancy center of our country.

### **Key Word**

Self-assessment<sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>, environmental quality, educational quality, innovation, ITERS-R, improvement plans, public policies, early childhood

## Introducción

El presente trabajo surge de la inquietud y del interés de dos profesionales del área de la educación, en cuanto a la calidad de la atención que brindan las instituciones educativas en primera infancia. Dicho interés se fundamenta en la evidencia de que esta etapa vital es clave para el posterior desarrollo del individuo.

El Frank Porter Graham Child Development Institute de la Universidad de Carolina del Norte (2019) plantea que para que un programa de primera infancia brinde atención de calidad a sus bebés y niños, debe asegurarse de cubrir sus necesidades básicas tales como: proteger su salud y seguridad, construir relaciones positivas y brindar experiencias y oportunidades de estimulación y aprendizaje significativo. Estas necesidades se traducen en prácticas cotidianas, que pueden definirse para su estudio como variables de estructura o de proceso y que definen la calidad del ambiente en el que se encuentra un niño. Siguiendo a Vermeer, van Ijzendoorn, de Kruif, Fukkink, Tavecchio, Riksen-Walraven, y van Zeijl (2008), se puede decir que, si bien ambas variables son esenciales, las interacciones que se establecen entre los docentes y los niños son factores determinantes de la calidad de cuidado en primera infancia.

El trabajo de investigación se focaliza en la evaluación de la calidad del ambiente de las salas de cuidado de niños de 0 a 30 meses de una institución educativa de primera infancia privada, siendo el problema de investigación la ausencia de aplicación de herramientas para la medición de dicha calidad en las salas de un centro de estas características, ubicado en el departamento de Montevideo.

La herramienta seleccionada para la medición es la escala ITERS-R Infant and Toddlers Environment Rating Scale, Revised edition, debido a su fiabilidad y validez intercultural. Se presentan en este trabajo numerosos artículos e investigaciones que le dan sustento y

fundamento a esta escala, como así también se expone la experiencia en el Uruguay con dicha herramienta, ambos aspectos cruciales para la relevancia de esta tesis.

La escala ITERS-R define al ambiente en un sentido amplio, que incluye la disposición y organización del espacio interior y exterior, los materiales y actividades que se ofrecen a los niños, la supervisión, las interacciones (niño-niño, niño-docente), la organización de las rutinas, hábitos de seguridad e higiene y las provisiones y apoyo ofrecido a los padres y al personal.

En el Capítulo 1, se presenta el marco conceptual que sustenta este trabajo. En dicho capítulo se parte de los conceptos de evaluación y calidad, para luego abordar al cambio como consecuencia de dicha evaluación. Se destacan aquí a autores como Murillo, Krichesky, Fullan, Lasida, Podestá entre otros. Asimismo desde un enfoque organizacional, se toman los aportes de autores de relevancia como Kotter, Escudero, Bolívar, Schein y Sarasola en lo referente a las características del cambio, sus etapas y las condiciones internas que debe tener una institución a la hora de enfrentar un proceso de autoevaluación, evaluación y mejora para que éste pueda ser eficaz.

La importancia de la primera infancia como etapa vital es abordada en este capítulo a partir de las evidencias que plantean Greenough, Black, Wallace, Berlinsky, Schady, Berrueta y Clement. Finalmente y a modo de cierre, el marco conceptual se adentra en el tema de la innovación.

El Capítulo 2, presenta el objetivo general, los objetivos específicos y el problema de investigación de esta tesis. Cabe destacar que el objetivo general de la misma es estudiar y analizar el proceso de implementación de una herramienta de la calidad del ambiente, en las salas de un jardín maternal privado y su proceso de mejora, como una innovación en educación en primera infancia.

La metodología de estudio de caso es presentada en el Capítulo 3. En él se explicita que se evalúa al universo de las salas de la institución seleccionada, teniendo una estrategia de recogida completa. Las fases del trabajo como así también las técnicas abordadas son desarrolladas en este capítulo.

El Capítulo 4 es central en esta tesis, ya que presenta a la Institución en cuestión y sus antecedentes en torno a la mejora. El proceso de implementación de la herramienta es desarrollado en detalle en este capítulo, como así también los resultados obtenidos. Para el análisis se realizaron tablas y gráficos que permiten una mejor organización y comprensión de dichos resultados. Luego se presenta el proceso de devolución de los mismos y la subsiguiente elaboración de bocetos de planes de mejora.

Finalmente el Capítulo 5 presenta las conclusiones y principales reflexiones que surgen a lo largo del proceso de elaboración de este trabajo. Estas se exponen organizadas en torno a la escala ITERS-R, la institución educativa seleccionada y la política pública en primera infancia. Considerando la perspectiva de la primera infancia, como etapa clave y crucial para el posterior desarrollo del sujeto, resulta un desafío ineludible para el estado que las instituciones educativas brinden atención de calidad. El estado debe de forma urgente involucrarse y generar estrategias en pos de un mejor futuro para los niños y niñas de nuestro país y por ende para toda la sociedad.

Con esta tesis se pretende en última instancia brindar algunos aportes y sugerencias a la política pública en primera infancia, a modo de contribuir a mejorar la atención que reciben miles de niños de 0 a 30 meses de nuestro país, partiendo de la evidencia que fundamenta que las inversiones en primera infancia otorgan a los estados importantes retornos a largo plazo.

Finalmente, esta investigación aporta una innovación que consiste en la autoevaluación de la calidad de la totalidad de salas de un centro de primera infancia, con una herramienta

sistemática y estandarizada, lo que no había sido registrado ni documentado hasta el momento en el Departamento de Montevideo.

## **CAPÍTULO 1**

### **Marco Teórico**

El marco teórico de una investigación es uno de los procesos claves de la misma, es la búsqueda y recolección de datos y conceptos que le dan sustento y fundamento a la investigación. Para elaborar este marco teórico se recogieron, integraron y presentaron aportes de diversos expertos en la temática.

A continuación se presenta el marco teórico dividido en 4 apartados, a modo de presentar los conceptos de una forma organizada y consecutiva.

#### **1.1 Evaluación de la calidad educativa**

Hay una tendencia creciente a evaluar las organizaciones educativas, en la búsqueda de alcanzar la calidad. Desde hace algunas décadas, la aceleración de los cambios (tecnológicos, sociales, etc.) y por ende la subsiguiente incertidumbre, ha provocado en las organizaciones, la necesidad de buscar los medios para adecuarse a dichos cambios y así subsistir. Sarasola (2013) tomando a Simons, plantea que las organizaciones que aprenden son aquellas que logran cambiar y adaptarse rápidamente a las circunstancias, lo que les permite la subsistencia, para lo cual es necesario el aprendizaje personal, grupal y organizacional.

La calidad pedagógica, es hoy en día a nivel mundial, la aspiración de todo proyecto educativo. Lasida, Podestá, Sarasola (2015) plantean que el acceso masificado a la educación formal ha generado el desafío de educar en calidad. La universalización en el acceso, ha traído consigo una mayor diversidad (de contextos socioeconómicos, religiosos, culturales, los que se suman a la propia diversidad inherente a las personas), que ha generado como exponen Lasida, Podestá

y Sandoya (2008) la pérdida o vulnerabilidad de la calidad educativa, siendo ésta más notoria en los sectores de menores ingresos.

Lasida et al. (2015, p.11) citan a García Huidobro (2009) quien plantea que “la problemática de la educación latinoamericana pasó de la cantidad a la calidad, (...) siendo el objetivo lograr una “educación de calidad para todos”.

Si bien es sabido que la educación es un derecho que tienen todos los niños, acceder a la educación no implica que los niños aprendan y se desarrollen adecuadamente de manera integral. Es necesario que el estado garantice el derecho a una educación en calidad para todos los individuos. Podestá (2018, p.12) plantea en este sentido que “se requiere (...) comprender y conocer los factores escolares (intra escuela e intra aula) que promueven los mejores aprendizajes así como los procesos de mejora y organización de un centro educativo que alineen y faciliten la gestión”.

Amores Fernández, Moral Santaella y Ritacco, (2015, p.58) plantean que el “responder por una educación de calidad para todos los estudiantes” requiere que la escuela alcance mayores cotas de flexibilidad, autonomía y responsabilidad por los resultados educativos.”

El término “calidad” llegó al campo de la educación de la mano del área tecnológica. Por calidad Sarasola (2007, p.1), plantea la definición de la Real Academia Española, que define este término como “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”. Desde lo educativo éste es un término complejo y muy abarcativo. Si se remite a la diversidad que mencionamos anteriormente, Lasida et al. (2015) refieren a la calidad como la respuesta a esa diversidad de la demanda. Por su parte, tanto Blanco (2012) como Didonet (2000) incorporan al contexto como un elemento que define la concepción de calidad, siendo por tanto un concepto dinámico.

Asimismo debe considerarse el carácter integral del sujeto y por consiguiente de la educación. Una educación de calidad deberá incluir esta dimensión integral, abarcando de acuerdo a la franja etaria que atienda la institución, indicadores como pueden ser: el aprendizaje, desarrollo en todas sus dimensiones, el ratio niño-adulto, aprobación, espacios físicos, tiempos, cobertura, vínculos e interacciones, entre otros. Como dice Podestá (2018, p.13) “referimos a calidad en centros educativos refiere no solo a los aprendizajes que se pretende logren los estudiantes, sino a la eficiente estructura y rigurosa organización de la propia gestión escolar.”

Sarasola et al. (2015) plantean que hay 3 grandes grupos de sistemas de calidad de acuerdo al objetivo que apuntan: a) procesos y procedimientos administrativos y educativos, b) organizaciones y centros educativos y por último c) personas, aprendizajes y competencias. Estos sistemas de calidad están integrados por 2 componentes, “el primero es un estándar o una norma que establece lo que se espera y la forma de verificarlo”, mientras que el segundo “es un método preciso y preestablecido para evaluar si el estándar o la norma se cumplen.” (Lasida et al., 2008, p. 58). Se considera que estas entidades generan rigurosidad al estar definidas previamente a la evaluación y que son fundamentales, siendo ambas caras de una misma moneda.

Por su parte el término “evaluar” es definido por la Real Academia Española como: “(Del fr. *évaluer*) 1 tr. Señalar el valor de algo./ 2 tr. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. /3 tr. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos” .

Para la Lic. Nora Uturbey hablar de evaluación implica poner en tela de juicio, conocer la situación real en la que se encuentra una institución, permitiendo separar las percepciones subjetivas para lograr conocer el punto real del centro educativo. (comunicación personal, 3 de Octubre, 2017)



En la misma línea, Sarasola (2013) plantea que evaluar permite “gestionar y dirigir el centro basándose en datos y evidencias” (p.13). Los datos y evidencias permiten identificar fortalezas y debilidades, pudiendo así diseñar estrategias de mejora pertinentes y adecuadas a la realidad del centro, facilitando el cambio educativo.

La evaluación resulta así una etapa fundamental del proceso de mejora. Sin ella, se carece de la línea de base de la que parte la institución, ni se podrá posteriormente evaluar los posibles cambios generados.

Siguiendo a López Boo (2016) a la hora de planificar una evaluación se plantea la necesidad de determinar el objetivo y tipo de evaluación como así también el instrumento a utilizar.

A continuación se presenta el cuadro N°1 realizado por Quirós Domínguez (2013) quién plantea diversas acepciones del término evaluación educativa.

Cuadro N°1 Definiciones de evaluación educativa

Definiciones de evaluación educativa	
Autor(a)	Definición de Evaluación
R. Tyler (1950)	“El proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos”.
L. J. Cronbach (1963)	“La recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo”.
Noizet y Caverni (1978)	“Acto por medio del cual en relación a un evento, un individuo o un objeto, se emite un juicio refiriéndose a uno o muchos criterios” (p.13).
J. Popham (1980)	“La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos” (p.16).
M. Scriven (1981)	“Cualquier tipo de afirmación sobre el valor, mérito o valor de algo” (p.3).
J.M. De Ketele (1984)	“Examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con la finalidad de tomar una decisión” (p.17).
D. Nevo (1995)	“Acto de recogida de información sistemática sobre la naturaleza y calidad de los objetos educativos” (p.11).
Stufflebeam y Shinkfield (1995)	“Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (p.183).
T.D. Tenbrinck (1997)	“Evaluar es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicio que a su vez se utilizarán para tomar decisiones” (p.19).
J. Mateo (2000)	“Proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa. Este proceso deberá ir necesariamente asociado a otro de toma de decisiones encaminado a la mejora u optimización del objeto, sujeto o intervención evaluada (p.21).
Pérez Juste, R. (2006)	“Es la valoración, a partir de criterios y de referencias pre especificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora” (p.33).
M. A. Casanova (2007)	“Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio respecto de ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada” (p.61)

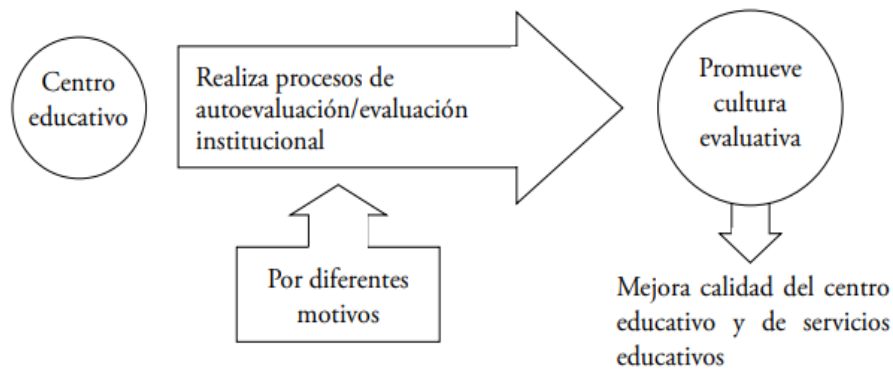
Fuente: Quirós Domínguez (2013, p.77).

Siguiendo a esta autora, sobre las distintas acepciones de evaluación educativa, se puede decir que los diversos autores concuerdan en algunas características de la evaluación como ser: un proceso en el que se recaba información, debe ser planificado, organizado y riguroso, emite un juicio de valor, orienta la toma de decisiones y por ende debería aspirar a la mejora del proceso educativo. (Quirós Domínguez, 2013)

El concepto de evaluación, al igual que el de calidad, ha sufrido una evolución histórica. Quirós Domínguez (2013) cita a Stufflebeam y Shinkfield (1987) quienes expresan la necesidad de conocer dicha evolución para comprender dicho concepto. Plantean que se pasa de una primera etapa (o también denominada generación) en la que se tomaba a la evaluación como sinónimo de medición a una quinta generación (la actual) que considera a la evaluación como un instrumento que genera valor.

Ravilla Figueroa (2008) plantea que varios de los autores que hablan sobre evaluación institucional, acuerdan también en la importancia de estos procesos como medio para la mejora y desarrollo institucional. Siguiendo esta línea se puede pensar que, al concebir a la institución escolar como una organización viva, dinámica y en permanente cambio, y en donde se desarrollan procesos de planificación y ejecución, la evaluación se torna un elemento central. A continuación se presenta el cuadro N°2 sobre el proceso de evaluación institucional.

Cuadro N°2 Proceso de evaluación



Fuente: Ravilla Figueroa, D.M. (2008, p.66) basándose en Ravilla (2004).

Haciendo referencia a la autoevaluación se puede decir que ésta es un tipo de evaluación que es llevada a cabo por los propios integrantes. Supone al decir de Santos Guerra (1988), “un proceso de autocrítica”.

El Sistema para la Calidad en la Gestión Escolar, Plataforma de Acompañamiento y Supervisión (s.f) plantea una guía de autoevaluación elaborada por Lasida, Podestá y Sarasola, Carbone, Concha, Radic y Román. Dichos autores afirman que poseer una herramienta como la mencionada, proporciona a la comunidad educativa:

- un instrumento que permite evaluar la calidad de un centro educativo;
- promueve la participación de la comunidad educativa en la consecución de metas comunes y compartidas;
- proporciona a la institución una identificación detallada y sistemática de sus capacidades y debilidades basada en evidencias (...);
- aporta un método para el trabajo conjunto del equipo que posibilita tener una mirada global, relativamente exhaustiva y ordenada del centro (p.5).

Para Cleman, (2004) la autoevaluación implica sobre-posicionar al sujeto de la evaluación y al que aprende y se forma de ella, en el mismo lugar. De esta manera se genera un gran potencial,

debido a que el sujeto evaluador/evaluado se apropia del proceso evaluatorio y del cambio que éste deberá generar.

Lasida et al. (2015) plantea que la autoevaluación es parte de los sistemas de calidad, incluyéndola entre las primeras actividades a realizarse. Tiene las mismas herramientas en cuanto a la rigurosidad de sus indicadores, pero “apuestan principal o exclusivamente a que el centro se evalúa en relación a sí mismo”. (p.62)

Los sistemas de calidad complementan la autoevaluación con otras evaluaciones externas o auditorías. (Lasida et al., 2015).

## **1.2 Mejora de la calidad a partir de la evaluación**

Como se mencionó anteriormente, la evaluación orienta la toma de decisiones al indicar la situación en que se encuentra la institución. En este sentido las decisiones apuntarán a mejorar aspectos y procesos por medio de un cambio, que debe ser sistemático y planificado.

Varios autores plantean la necesidad de la existencia de determinadas condiciones dentro de las instituciones y entre los integrantes de las mismas para que el cambio educativo pueda darse y ser eficiente. En esta línea Podestá (2018, p. 13) plantea que “para cambiar se requiere convicción y compromiso, se requiere orientación y pasos, método y sistemas, se requiere aprender e innovar con una dirección.” Lasida, et al. (2008) por su parte señalan que como condiciones previas deberá existir cohesión interna entre el equipo, un ambiente cálido y de confianza que propicie la escucha y en el que todos se sientan cómodos siendo evaluados y evaluando. Esto se logra si hay madurez y responsabilidad colegiada y donde todos tienen claro cuál es el objetivo y su rol. De acuerdo con Lasida et al. (2015), los centros que se evalúan y mejoran su calidad, por lo general logran tener “cohesión, participación, intercambio y trabajar colaborativamente” ya que surge desde la interna del centro la motivación de realizar el proceso

de mejora. (p. 34). Podestá (2018) agrega que es necesario promover cambios en la mentalidad de las personas.

Entendiendo al cambio como un proceso, varios autores plantean diversas etapas que conforman al mismo. Gallardo Córdova, Alvarado García, Lozano Rodríguez, López Cruz, Gudiño Paredes, (2017) citan las etapas del proceso de cambio de Fullan y Stiegelbauer (2009) que son: iniciación, implementación e institucionalización. Murillo y Krichesky (2012) complementan con dos etapas intermedias más: la planificación y evaluación.

El cuadro que a continuación se presenta ilustra estas etapas del proceso de cambio.

Cuadro N°3 Etapas del proceso de cambio educativo



Fuente: Gallardo Córdova, et al., (2017, p.91) a partir de los aportes de Fullan y Stiegelbauer (2009) y Murillo y Krichesky (2012).

En los últimos años varios estudios han apuntado a determinar cómo debe ser el cambio que realicen las instituciones para que éste sea eficaz. Román, (2008) tomando los aportes de varios autores como Bolívar, (2005-2005); Fullan, (1972-1991-1998); Hopkins, (1987-1996); Hopkins y Lagerweij, (1997); Murillo, (2003-2004); Román, (2003-2004-2005), menciona que el acuerdo radica en algunas de las afirmaciones que figuran a continuación :

La escuela debe ser el centro del cambio (...) la subjetividad de sus actores construye y valida la necesidad del cambio y legitima o no resultados y procesos.(...) -El cambio requiere de tiempo y recursos y debe ser consecuencia de procesos internos.(...) Producir cambios en tal sentido, necesita de tiempo para lograr el consenso interno y la apropiación de la innovación implicada, así como de recursos y condiciones para que ello ocurra. El cambio siempre afecta procesos y prácticas institucionalizados y legitimados. Nada impuesto desde fuera resulta ni eficaz ni estable. - Las comunidades educativas que han logrado tener éxito en los cambios emprendidos, reconocen con claridad aquello que se debe cambiar y comparten la necesidad de hacerlo. (p.6)

Danty y Kakabadse (1990) tomados por Podestá (2018) hablan de 3 dimensiones a la hora de considerar la implementación de un proceso de cambio. Estas dimensiones hacen referencia a: por qué cambiar, qué se quiere cambiar y cómo se piensa cambiar. Por su parte esta autora (Podestá, 2018) toma los 7 pasos que identifica Kotter (2007) para llevar a cabo un proceso de cambio:

1. La necesidad de cambiar y el sentido de urgencia
2. Generar una coalición conductora del cambio
3. Definición de la visión
4. El estado deseado y el estado presente: remover obstáculos que dificulten el logro de la visión
5. Comunicación de los cambios
6. Festejar éxitos a corto plazo
7. Arraigar los cambios en la cultura. (p.15)

Rossmann, Corbett, Firestone (1988) hablan de 3 perspectivas sobre el cambio que han evolucionado con el correr del tiempo: la técnica, la política y la cultural. La perspectiva

técnica desde un lado racional plantea que el conocimiento y la asistencia técnica generan el cambio, la política plantea que docentes, directivos y administrativos utilizan su poder e influencia para cambiar. Mientras que la última, la cultural hace referencia a los valores y creencias que comparten los individuos involucrados y lo que ellos significan para el cambio educativo.

Si bien se puede decir, que el contar con todos los elementos antes mencionados sobre el proceso de cambio, sus etapas, pasos y requerimientos previos, ayuda y mucho a la hora de pensar en la implementación de un proceso de cambio en una institución, en la realidad esto no resulta tan sencillo. Se requiere ser conscientes de las dificultades que puede conllevar el cambio y lo que puede generar en las personas y las resistencias a las que hay que enfrentarse. Como plantea Zucoloto, (2011) la solución a dichas resistencias es formar a todo el equipo de docentes en el instrumento de evaluación, objetivos de la misma, autoevaluar su propia práctica educativa, etc., lo que se logra por medio de un proceso de trabajo con el todo el equipo. Que la información sea clara para todos los involucrados en el proceso resulta fundamental a modo de evitar estas incomodidades y dificultades.

### **1.3 Evaluación y mejora de la calidad de educación en primera infancia**

El avance de las neurociencias ha puesto en evidencia la importancia de los primeros 6 años de vida (primera infancia), como bases fundamentales para el posterior aprendizaje y desarrollo del individuo. Berlinsky y Schady (2015) sostienen la conocida relevancia de las experiencias que vive el niño, para su vida futura. Dentro de la franja etaria mencionada, los primeros tres años resultan aún más decisivos, porque siguiendo a estos autores, éste es el período más importante para el desarrollo cerebral en el que se produce un desarrollo extraordinario y gran plasticidad neuronal. Berlinsky y Schady (2015) citan a Greenough, Black y Wallace (1987) al

decir que “la actividad cerebral se rige por patrones neuronales genéticamente configurados, mientras que los detalles de esos patrones (la cantidad y el tipo de conexiones sinápticas) están en gran parte determinados por la interacción con el entorno” (p.10).

Por lo cual todas las acciones y experiencias que los niños reciban en este período van a ser fundamentales. Sin embargo, es sabido que factores como déficit en la alimentación, un entorno empobrecido en estímulos, medio socio económico desfavorable, entre otros afectan el desarrollo del niño y por ende sus futuros aprendizajes.

Por tal motivo la primera infancia es tema recurrente de políticas públicas a nivel mundial, ya que desde el punto de vista económico es más redituable apostar esfuerzos, dinero y trabajo hacia esta primera etapa vital y crucial, que intentar revertir, a edades posteriores, los impactos ya generados, reduciéndose niveles de deserción escolar, porcentajes de repetición, delincuencia, entre otros. Berrueta y Clement (1994) citados por Blanco (2005) plantean que las ganancias que se generan al invertir en programas de primera infancia son de 7 veces por encima de lo invertido.

Asimismo, la edad de ingreso de los niños a centros educativos es cada vez menor. Esto se debe a varias razones como ser: la conocida importancia del adecuado estímulo y adecuada atención a los niños en estas edades, y al hecho de que cada vez más las familias se ven en la situación de enviar a sus niños a centros educativos de primera infancia, dado que hoy es común el trabajo fuera del hogar de muchos de los referentes familiares.

Todo lo anteriormente expuesto, hace pensar en cómo debe ser la atención de los centros en primera infancia, hacia qué variables deben apostar esfuerzos y trabajo y cómo debe medirse el servicio brindado. Aparece así, el término de calidad de los servicios de primera infancia.

Siguiendo esta misma línea López Boo (2016) afirma que hoy en día las instituciones educativas tienen la necesidad y el desafío de preocuparse por el servicio de calidad que



brindan, en virtud de ser los primeros años de vida “un período crítico para el desarrollo de las capacidades” (p.1). Es por esto que las instituciones deben mirar al niño de forma integral, estimulando su desarrollo físico, cognitivo, emocional, social.

La calidad del servicio de un centro de cuidados de primera infancia depende de muchas variables. López Boo (2016) toma los datos aportados por Barnet (2012) y BID Advisory Committee (2012) que plantea: “los seis elementos críticos que deberían definir la calidad en centros de cuidado para el grupo de 0 -3 años de edad en América Latina y el Caribe son los siguientes:

1. La provisión de una alimentación nutritiva (...)
2. La cantidad de niños a cargo de cada cuidador (...)
3. La calidad de las interacciones entre cuidadores y los niños, su frecuencia e intensidad (...)
4. La existencia de un sistema que monitorea la calidad con regularidad en todos los centros;
5. Los esfuerzos de capacitación y desarrollo profesional para los cuidadores y maestros;
6. Actividades, materiales de juego y espacios estimulantes. (p.13)

Estas dimensiones se clasifican en dos grupos de variables, denominadas variables estructurales o de procesos. Las primeras que refieren a la infraestructura, la salud, la seguridad y el ratio de niños por adultos, “identifican la presencia o ausencia de aquellos recursos que facilitan las interacciones características de un entorno de cuidado” (López Boo, 2016, p.21). Sin embargo las variables de proceso (Thomason y La Paro, 2009, citado en López Boo, 2016) “tienden a focalizarse en aspectos dinámicos” como lo son las interacciones que los niños tienen con sus cuidadores, la relación entre los propios niños, el comportamiento de los cuidadores, la implementación del currículo y de los protocolos de salud y seguridad o la relación entre los cuidadores y las familias” (p. 23).

La Escala de Calificación del Ambiente para Bebés y Niños pequeños, Edición Revisada, ITERS-R (Infant and Toddlers Environment Rating Scale, Revised edition) es una escala americana que fue creada, por Thelma Harms, Debby Cryer, Richard Clifford, como modo de evaluar la calidad de cuidado que se les brinda a los niños de salas de hasta 30 meses de edad. Es la versión revisada de la escala original ITERS y forma parte de un grupo de escalas llamadas ERS (ECERS-R, FCCERS-R, ITERS-R) que en distintos grupos etarios se encargan de medir la calidad de los ambientes de cuidado. Ha sido ampliamente utilizada desde su creación, en Estados Unidos y países de Europa como así también en América Latina por Brasil, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. Puede ser utilizada como forma de autoevaluación, como supervisión o como medio para medir el impacto de un programa o política social. (Harms, Cryer, Clifford, 2004).

Los autores de la escala se basaron para su elaboración en datos extraídos de tres fuentes: “pruebas de investigación de varios campos pertinentes, tales como salud, desarrollo y educación; opiniones profesionales sobre prácticas óptimas; y limitaciones prácticas de la vida real en el ambiente de la guardería.” (Harms, Cryer, Clifford, 2004, p.1).

La ITERS-R evalúa a partir de 39 ítems agrupados en 7 subescalas, variables de estructura y de proceso. Las sub escalas son: Espacio y Muebles, Rutinas de Cuidado Personal, Escuchar y Hablar, Actividades, Interacciones, Estructura del Programa, Padres y Personal.

### **1.3.1 Experiencias de evaluación de la calidad de cuidado mediante el uso de las escalas ERS (Environment Rating Scales) en el mundo.**

Vermeer, van IJendoorn, Cárcamo, Harrison, (2016) realizaron un meta-análisis sobre la calidad de cuidado infantil usando las escalas ERS Environment Rating Scales. Estos autores plantean que las escalas que componen esta familia ERS (ECERS, ITERS, ECERS-R, ITERS-

R) han sido, a nivel mundial, las escalas más utilizadas para medir la calidad de cuidado infantil. Esta vasta trayectoria a lo largo del tiempo (más de 30 años desde su primera aplicación) y sus usos en todo el mundo, le han dado validez intercultural.

El meta-análisis que realizaron toma los resultados de la aplicación de las escalas ERS en 72 estudios de 23 países de los 5 continentes. En total se utilizaron los datos de 7737 salas de niños de 0 a 5 años. Los objetivos del meta-análisis fueron según Vermeer, et al., (2016) estudiar la asociación entre la calidad de proceso y las variables estructurales (como ser tamaño del grupo, ratio niño-adulto, etc.) y entre las ERS y los aspectos de proximidad de la calidad de cuidado infantil como lo es la sensibilidad del cuidador. Asimismo se estudiaron las posibles diferencias en dichas asociaciones debido a las características de la escala (versión original o versión revisada, versión completa o versión abreviada).

Para el estudio se seleccionaron, en base a una serie de criterios, 72 publicaciones entre los años 1989 y 2012. En este meta-análisis se incluyó la escala Arnett de Interacción del Cuidador (CIS Caregiver Interaction Scale, Arnett 1989). Según plantea Vermeer, H. et al. (2016) citando a Cassidy, Hestenes, Hansen, Hegde, Shim, Hestetenes (2005) las ERS han recibido críticas por enfatizar en variables de estructura, por lo que a menudo se utiliza la escala CIS a modo complementario.

Del meta-análisis realizado los autores concluyeron que el nivel de la calidad de cuidado infantil es a nivel mundial promedio, siendo más elevado en Australia, Nueva Zelanda y América del Norte, y más descendido en Asia. Asimismo no se encontró asociación entre las características de la escala (versión original o versión revisada, versión completa o versión abreviada) y diferencias en los resultados. En lo que respecta a la sensibilidad del cuidador se evidenció con la escala CIS Arnett, que las ERS si cubren estos aspectos de suma importancia y en menor medida a las variables de estructura.

Por otro lado las escalas ERS han sido utilizadas también para corroborar la validez de otros instrumentos. Por ejemplo Norman y Christiansen, (2013) publicaron un estudio que tuvo como objetivo investigar si la herramienta PICCOLO Parenting Interactions with Children: Checklist of Observation linked to outcomes, que fue desarrollada para padres, cuando es usada para las interacciones niños-cuidador en centros de cuidados grupal, se correlaciona con otras medidas de calidad como son las escalas ERS y CIS Arnett. La escala PICCOLO es una herramienta confiable y fácil de utilizar para observar las interacciones de los padres con sus hijos. Con este estudio se verificó la validez de la herramienta cuando se usa para evaluar las interacciones entre cuidador y un grupo de niños en un contexto de cuidado infantil grupal.

La evaluación e impacto de un programa o intervención es otro de los usos que se le ha dado a la escala ITERS-R. Este es el caso del Programa Quick en Colina, Chile. Este programa Alemán, que fue adaptado para Chile, se aplicó en 19 centros de educación inicial de dicha localidad. Las escalas ITERS-R y ECERS-R, junto con la realización de entrevistas y grupos focales se realizaron a modo de evaluar el impacto del Programa Quick en instancias pre y post implementación.

Asimismo muchas publicaciones refieren al uso de la escala ITERS-R para medir la calidad de cuidado en diferentes países.

En el año 2008 se publicó un estudio sobre la calidad de cuidado infantil en Holanda realizado por Vermeer, et al., en el año 2005. Los objetivos de dicho estudio fueron en primer lugar evaluar la calidad de cuidado infantil en los centros de dicho país y posteriormente comparar dichos resultados con los obtenidos en 2 instancias previas. Tanto en el año 1995 como en el 2001 se utilizaron las versiones originales de las escalas ITERS y ECERS, evaluándose 43 salas de cuidado en 1995 y 51 en el año 2001. Mientras que en el año 2008 se utilizaron las versiones revisadas de ambas escalas para evaluar 42 salas de cuidado, conformándose una

muestra representativa y estratificada (por región). Para los 3 estudios se capacitaron a los evaluadores en ambas escalas con el mismo entrenador.

Los resultados obtenidos de este estudio plantean un descenso significativo en la calidad de cuidado de los centros de atención de Holanda, con caídas evidentes en todas las sub escalas. Vermeer et al. por ejemplo plantean que mientras en 1995 había salas que obtenían niveles de alta calidad, en 2005 ninguna sala lograba dicha puntuación. En relación a las sub escalas las relacionadas con variables de estructura como espacio y muebles, rutinas de cuidado personal son las que el descenso fue más notorio.

En el año 2010 Rentzou publicó un estudio de evaluación de la calidad de cuidado en Grecia. Los objetivos del mismo fueron evaluar la calidad de cuidado en Ioonmina, Grecia y ver si el instrumento ACEI GGA (Association for Childhood Education International, Global Guidelines Assessment) es una herramienta adecuada para medir la calidad de cuidado al ser comparada con las escalas ERS (ECERS-R e ITERS). Se evaluaron por medio de estas tres escalas, 27 salas de 18 centros de cuidado (públicos, privados y llevados a cabo por organizaciones). La media de antigüedad de los centros fue de 25,06 años. Para llevar adelante dicho estudio el instrumento ACEI GGA fue traducido de forma oficial al idioma griego y dicha evaluación fue evaluada por la ACEI. Mientras que las escalas ITERS y ECERS-R fueron traducidas no oficialmente al griego pero con el consentimiento de los autores de dichas escalas. Los resultados obtenidos en todas las escalas expresan que la calidad de cuidado en Grecia es baja. En lo que refiere a la correlación entre la ACEI GGA y las ERS se encontraron 2 respuestas. Por un lado, se encontró correlación entre la ACEI GGA y la ECERS-R, mientras que no sucedió lo mismo entre la ACEI GGA y la escala ITERS. El autor plantea que este hecho puede deberse a que ACCEI GGA no es específica para bebés y niños pequeños,

enfocándose en aspectos pedagógicos no tenidos en cuenta en las salas griegas de bebés y niños pequeños. (Rentzou, 2010).

Una publicación sobre la calidad de cuidado en Chile realizado por Vermeer, Cárcamo, Harpe, Veer, IJzendoorn, (2014) tuvo como objetivo evaluar la calidad de cuidado infantil en una muestra de centros públicos de cuidado infantil, de dicho país. También se compararon dichos resultados con mediciones anteriores, como así también los resultados obtenidos en Chile con los obtenidos en otros países. Las escalas seleccionadas fueron las ERS, tanto las ECERS-R como la ITERS-R, debido a su extenso uso a nivel mundial para medir la calidad de cuidado infantil. Los estudios previos usados para comparar resultados también habían utilizado estas herramientas.

Se evaluó en esta instancia 17 centros públicos de cuidado infantil elegidos por medio de una serie de criterios de selección. Para comparar los resultados obtenidos con los resultados de estudios previos, se tomaron en cuenta las publicaciones de Domínguez, Moreno, Narvaez, Herrera, Mathiesen, (2008); Herrera, Mathiesen, Merino, Recart, (2005) y Villalón, Suzuki, Herrera, Mathiesen (2002) en los cuales se utilizaron las ERS. Mientras que para la comparación internacional de resultados se realizó un meta-análisis sobre un total de 2171 salas de niños de un total de 10 países.

Los resultados obtenidos concluyen que en Chile la calidad de cuidado infantil es de nivel moderado. No se observaron diferencias en los resultados entre los estudios anteriores (2008, 2005, 2002) de la calidad de cuidado infantil con los obtenidos en el estudio en cuestión.

Otra experiencia sobre la escala ITERS-R tuvo como objetivo evaluar la utilidad de dicha herramienta como instrumento de evaluación en guarderías de San Pablo, Brasil. Dicho estudio fue realizado en dos salas, por Zucoloto (2011) para su tesis de doctorado. La autora concluyó

que la escala es un instrumento para la reflexión de la práctica educativa y que sus indicadores de calidad pueden ser parte del currículo educativo. (Zucoloto, 2011)

De los estudios anteriormente presentados, se desprende que todos emplean las escalas ERS y entre ellas la escala ITERS-R, con diferentes usos. Las diversas publicaciones acuerdan en la vasta trayectoria a nivel internacional de estas escalas. Otro dato de interés que plantean dichas publicaciones refiere al aumento en la cantidad de niños pequeños que son atendidos en centros de cuidado infantil, lo que hace necesario evaluar la calidad de dichos servicios.

### **1.3. 2 ITERS-R en Uruguay.**

La Licenciada Nora Uturbey relata (anexo N° 3) que entre fines del año 2014 y Marzo 2015 se realiza por parte de INAU-CAIF una experiencia piloto de acompañamiento a los equipos de 11 centros CAIF de distintos departamentos del país, que brindan atención diaria a bebés en salas de 1 año. La escala ITERS-R fue utilizada en instancias pre acompañamiento con el objetivo de armar una línea de base, para planificar el subsiguiente acompañamiento a los equipos de los centros; y post acompañamiento para medir dicho impacto. Cabe destacar que en estas instancias los evaluadores no se encontraban capacitados en la herramienta, realizando acuerdos internos para llevar a cabo dicha evaluación. Los resultados mostraron que el acompañamiento a los equipos mejoró la práctica diaria y permitió protocolizar otras, como por ejemplo el cambio de pañales.

Posteriormente se realiza un convenio entre la Universidad Católica del Uruguay y INAU-CAIF donde se acuerda:

a) la formación de los recursos humanos de INAU-CAIF en dicha escala con Rodrigo Cárcamo y en la herramienta de video feedback. (anexo N° 3)

b) la aplicación de la herramienta ITERS-R (comprendida en la formación de los supervisores) en centros CAIF en el marco de la investigación de Jenny Ortiz de la Universidad Federal de Rio Grande del Sur-Universidad Católica del Uruguay, que tenía como objetivo “adaptar y evaluar los efectos de la intervención con video-feedback para promover el cuidado sensible VIIP-CC (...).” (2016, p.9). Para evaluar dicho impacto en la calidad del ambiente de las salas se utilizó la escala ITERS-R en dos instancias: pre y post intervención. Se evaluaron así 120 salas de nivel 2 años de distintos centros CAIF-CAPI del país. Para ellos Nora Urtubey (anexo N° 3) plantea que se trabajó en 2 fases: en la primera se formaron en el año 2015, 12 supervisores. Cabe destacar que como se obtuvo un alfa de cronbach alto, dió fiabilidad alta en nuestro medio, lo que significa que es un instrumento válido de usar a pesar de que “se requieren mínimas adaptaciones como ser contemplar el marco legal” (anexo N°3). Se decidió una segunda etapa en el año 2016 con el 100% de los supervisores. El objetivo de la segunda fase “fue obtener una muestra no representativa del Uruguay y obtener recursos altamente calificados con observaciones inter juez” (anexo N°3)

#### **1.4 La evaluación y mejora de la calidad en primera infancia como innovación**

Se cree oportuno diferenciar los conceptos de innovar, cambiar y mejorar. La Real Academia Española los define de la siguiente manera:

Innovar : “*Del lat. innovāre. 1. tr. Mudar o alterar algo, introduciendo novedades.*”

Cambiar : “*Del lat. cambiāre, voz de or. galo. Conjug. c. anunciar. 1. tr. Dejar una cosa o situación para tomar otra. U. t. c. intr. y c. prnl. Cambiar DE nombre, lugar, destino, oficio, vestido, opinion, gusto, costumbre.*”



Mejorar : “*Del lat. meliorāre*. 1. tr. Adelantar, acrecentar algo, haciéndolo pasar a un estado mejor. c. prnl.( ...)**7.** intr. Ponerse en lugar o grado ventajoso respecto del que antes se tenía. U. t. c. prnl.”

En esta línea tomamos a la innovación como un proceso de transformación que se da por medio de ciertas incorporaciones al estado inicial, se genera así un cambio que tiene como objetivo crecer y mejorar.

Tanto Crozier y Ferreir (1992), Kotter (2006), como Escudero (1988) hablan del papel de las personas en los procesos de innovación. Para Crozier y Ferreir (1992) la inversión en calidad exige “sobre todo una transformación en los modos de pensar, de los hábitos mentales, de las escalas de valores”. (p. 154)

Por su parte Kotter (2006) considera que el equipo orientador debe ser consolidado y fuerte, aunque esto no sea lo fundamental para que el cambio sea efectivo. Toma a la visión como una de las partes más relevantes del proceso ya que orienta, enfoca y motiva las acciones de las personas. “Sin una comunicación creíble, y abundante, jamás se capturará el corazón y la mente de la gente”. (p. 6)

Escudero (1988) plantea que :

La innovación en educación ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos que a otro, bien distinto, de implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos y concepciones (...). Innovar en educación requiere articular debidamente una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles complementarios. (p.4)

Según este autor para facilitar la innovación es necesario definir roles entre los diferentes agentes del cambio, teniendo en cuenta que el rol del profesor, su capacitación, la función de los directores, apoyo externo y la organización, son fundamentales en el proceso. Huberman (1983) en Escudero (1988) opina que si se logra una adecuada conjunción de lo antes mencionado, podría haber “garantías” de éxito en proyectos innovadores. (p.4)

Entendiendo como define Schein (1985) citado en Lasida et al. (2015) a la cultura organizacional:

como un patrón de supuestos básicos —inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo dado, a medida que aprende a resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna— que ha funcionado lo suficientemente bien como para ser considerado válido y, entonces, ser enseñado a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas. (p.105).

Esta es “vital para el éxito o fracaso, presencia o ausencia, del cambio curricular” (Lasida et al., 2015, p.106, tomado de Bolívar (1996).

Álvarez (2003) considera a su vez que la institución con un clima institucional de cambio, mejora en pos de la calidad y con visión de formación permanente, ayuda a evitar la resistencia a las innovaciones y a variables como “comodidad, el miedo, la inseguridad”. (p. 287). Es aquí donde la situación de la institución nos refleja lo planteado por Lasida et al. (2015) en cuanto a que los proyectos de mejora generan una cadena de nuevas evaluaciones, logrando estrategias para una mejora continua con el fin de potencializar positivamente el equipo y la organización, siendo esto algo fundamental para fomentar la cultura de calidad en la institución.

Cuando un centro decide embarcarse en los procesos de calidad, mejora e innovación es consciente que es un camino arduo, necesita tiempo, organización y eficiencia sabiendo que

presenta fecha de inicio y sin fecha final. “Hablar de cambio e innovación es hablar de actitudes, de creencias y supuestos básicos y, en definitiva, de toda una serie de factores que lo condicionan en sentido positivo y negativo”. Lasida et al., (2015, p.38)

Escudero, (1988) plantea algunas sugerencias y guías estratégicas para el proceso de innovación en las escuelas. Para lograr un cambio educativo,

- Se debe tener en cuenta las variables escolares y el contexto de la institución
- Debe haber identificación, participación y acción activa por parte de la escuela y el personal, con respecto a la innovación.
- Debe presentarse un clima de participación y una estructura organizativa que favorezca la innovación
- El centro debe desarrollar capacidades para autoevaluarse, realizar planes de acción, implementar y reflexionar sobre sus resultados
- La capacitación de los docentes debe estar focalizada en innovación e idealmente en la misma escuela
- La capacidad de resolución de problemas constituye un elemento relevante para lograr un buen desarrollo y procedimiento en la innovación y autoformación.

## **CAPÍTULO 2**

### **Objetivos de estudio y problema de investigación**

#### **2.1 Objetivo general:**

Estudiar y analizar el proceso de implementación de una herramienta para la medición de la calidad del ambiente, en la totalidad de las salas de un jardín maternal privado y su proceso de cambio y mejora, como una innovación en educación en primera infancia.

#### **2.2 Objetivos específicos**

- Describir el proceso de la aplicación de la ITERS-R en un jardín maternal privado.
- Describir la elaboración de un plan de trabajo para contribuir a mejorar la calidad de los ambientes en la Institución, en base a los resultados de la ITERS-R y el proceso de cambios consecutivo.
- Identificar las dificultades, los aportes y contribuciones en la aplicación de la herramienta al jardín maternal privado seleccionado

#### **2.3 Problema de investigación**

Ausencia de aplicación de herramientas para la medición de la calidad del ambiente en la totalidad de las salas de un centro de atención a la primera infancia privado en el departamento de Montevideo.

## CAPÍTULO 3

### Metodología

Para cumplir con el fin de esta tesis, se eligió como estrategia metodológica al estudio de caso, al estudiar en profundidad una unidad de análisis, las salas del jardín maternal privado seleccionado.

El objeto de estudio es el proceso de evaluación y mejora de la calidad de todos los ambientes del jardín maternal privado seleccionado. El proceso de implementación de la herramienta elegida para evaluar la calidad del ambiente, se torna un elemento central del proceso de cambio y mejora en dicho centro.

La institución elegida cuenta con 2 establecimientos. Sin embargo esta investigación se focalizó en la totalidad de las salas de uno solo de ellos, al atender a la franja etaria que evalúa la escala seleccionada.

Se evaluaron así todas las salas de la institución, a saber: dos salas de nivel bebés, dos salas de nivel 1 año y dos salas de nivel 2 años. Esta investigación tiene una estrategia de recogida completa, logrando por tanto tener el universo de estudio de la institución. El hecho de tener el porcentaje total de la misma, ayuda a lograr un análisis más representativo y confiable.

La herramienta utilizada para evaluar las salas de la institución, fue la Escala ITERS-R. Como ya se mencionó en este trabajo, esta escala es un instrumento de evaluación de la calidad de los ambientes de cuidado infantil, ampliamente utilizada en Estados Unidos y Europa como así también en América Latina por Brasil, Chile, Ecuador y Perú, al ser una escala con mediciones de confiabilidad y validez establecidas.

Vermeer, et al. (2016) han estudiado en profundidad a la familia de Escalas ERS (Environment Rating Scales) de la cual la ITERS-R forma parte. Estos autores concluyeron, como ya se

mencionó, que son escalas fiables al no obtenerse diferencias entre la aplicación de la escala original vs la escala revisada, ni de la aplicación de la escala completa vs la escala abreviada. La sensibilidad del cuidador, aspecto crucial para la calidad de cuidado en primera infancia, también ha dado niveles de fiabilidad elevados.

La escala ITERS-R que se compone de 39 ítems agrupados en 7 sub escalas, mide variables tanto de estructura como de proceso. Las dimensiones que abordan las sub escalas son: Espacio y Muebles, Rutinas de Cuidado Personal, Escuchar y Hablar, Actividades, Interacciones, Estructura del Programa, Padres y Personal. (Harms, Cryer, Clifford, 2004)

Cada uno de los 39 ítems se evalúa por separado, por medio de la observación directa y/o de preguntas al maestro de clase, otorgándole un puntaje del 1 al 7 a cada uno. El puntaje 1 equivale a inadecuado, el puntaje 3 equivale a “mínimo de calidad”, el puntaje 5 a “bueno” y el puntaje 7 a “excelente.” (Harms, Cryer, Clifford, 2004)

En cuanto a la coherencia interna de la escala, ésta tiene un alfa de Cronbach de 0.93, indicando un alto grado de coherencia interna. (Harms, Cryer, Clifford, 2004)

### **3.1 Fases del trabajo realizado**

#### **3.1.1 Información al equipo de trabajo y las familias.**

En reunión de padres se informó acerca de la implementación de una herramienta de evaluación de la calidad del ambiente en la institución, mientras que con los docentes se conversó de forma individual.

#### **3.1.2 Capacitación de las directoras en la escala ITERS-R.**

Para ello se contrató a la Lic. Nora Uturbey, Psicomotricista certificada como formadora en la escala ITERS-R, quien llevó a cabo la formación de los supervisores de INAU-Programa de

Infancia CAIF-CAPI en dicha herramienta. Con dicha profesional se acordó la capacitación del equipo directivo y la aplicación de la escala en todas las salas de la institución. La capacitación consistió de una instancia teórica intensiva en la que se expuso y explicó la escala, forma de administración, puntaje y se vieron videos. Las instancias prácticas de la capacitación consistieron en la aplicación de la escala simultáneamente con la profesional, con el fin de obtener concordancia de resultados y por ende el nivel requerido de confiabilidad. Se conformó un equipo de trabajo integrado por la Lic. Nora Uturbey ya mencionada, una de las directoras de jardín seleccionado (directora A), la Lic. Maria Eugenia Correa, Maestra y también directora del jardín y la Lic. Carolina Silva, Psicomotricista capacitada en la escala ITERS-R, siendo las dos últimas nombradas las autoras de esta tesis. Como ya se mencionó, se trabajó en duplas en la que cada integrante por separado evaluó cada una de las salas. Posteriormente a la aplicación se corrobó la confiabilidad entre las integrantes de la dupla.

### **3.1.3. Taller de devolución de resultados y definición de prioridades de mejora**

En el capítulo 4 de esta tesis, se presentan los resultados obtenidos expresados en tablas y gráficas. Luego de analizados los resultados, se realizó un taller con el personal del jardín seleccionado. El mismo tuvo como objetivos informar sobre los resultados obtenidos en la aplicación de la herramienta, detectar y definir prioridades y elaborar bocetos de planes de mejora. El taller se dividió en dos grandes partes. En la primera, se presentaron los contenidos a tratar en el encuentro, una breve reseña de la escala ITERS-R (sus antecedentes, subescalas, categorías de resultados) y la aplicación de dicha escala en la Institución. Se realizó posteriormente una actividad que consistió en que cada participante calificara, desde su percepción, cada una de las subescalas de la ITERS-R (con la misma categoría de resultados de la escala), para luego presentar los resultados reales totales de cada una de las subescalas.

Posteriormente, y en base a estos resultados, se presentaron las mejoras ya realizadas y aquellas a realizarse próximamente en la Institución. La segunda parte de este taller implicó mayor compromiso y trabajo por parte de los presentes. Se realizaron 2 encuestas google con el objetivo de elegir, en la primera de ellas, las 3 sub escalas que los docentes y auxiliares consideraban prioritarias a trabajar y en la segunda encuesta google, elegir de estas sub escalas ya seleccionadas, aquellos 2 ítems para los cuales elaborar bocetos de planes de mejora. Una vez elegidas las sub escalas y dentro de ellas los ítems, los participantes se dividieron en subgrupos de 3 integrantes cada uno y elaboraron dichos bocetos. Se recogieron los planes de mejora formulados en base a la evaluación realizada.

### **3.2 Técnicas abordadas:**

#### **3.2.1. Entrevistas.**

Se realizaron entrevistas con el fin de obtener mayor información en relación al tema de la investigación. Se entrevistó a la Lic. Nora Uturbey (anexo N° 3), indagando sobre el uso de la escala ITERS-R en Uruguay, potencialidades y debilidades de la herramienta, entre otros. Asimismo también se entrevistó a ambas directoras de la institución por separado, quienes aportaron elementos significativos en cuanto al centro educativo, experiencias anteriores en pos de la mejora, beneficios y dificultades que encontraron en el proceso de implementación de la herramienta, como así también las consecuencias y cambios generados. (anexo N° 1 y 2)

#### **3.2.2. Taller de devolución de resultados y definición de prioridades de mejora.**

Se realizó un taller con las docentes del centro seleccionado, donde se expusieron los resultados obtenidos y se definieron las prioridades de mejora. En el capítulo 4, se desarrollará ampliamente este punto.



### **3.2.3. Encuestas google.**

Como se mencionó anteriormente se realizaron dos encuestas google consecutivas con el fin de obtener las sub escalas y los ítems prioritarios a trabajar en planes de mejora a corto plazo. Para culminar con este apartado, se plantean algunos criterios de Lopez Boo et al. (2016) sobre la implementación de una herramienta, que fueron tomados en cuenta para este trabajo de investigación. Según esta autora, la capacitación de los encuestadores y observadores en la herramienta es un factor elemental en la implementación de la misma, como así también la obtención de confiabilidad entre ellos. Es esencial que estos evalúen cada situación de la misma manera obteniendo resultados iguales o muy parecidos, siendo así como “se reduce el potencial de sesgo derivado de una valoración subjetiva” (Fernald, Kariger, Engle y Raikes, 2009, citado en López Boo 2016, p.50). Para lograr esto, deben tener criterios y objetivos claros, recoger y analizar la información y reportar la evidencia observada en los centros.

La autora también plantea que previo a la implementación de una herramienta, es necesario tener en cuenta determinados protocolos a presentar en la institución, como ser: brindar información sobre quién va a investigar y para quién se realiza el estudio, cuánto tiempo va a permanecer el investigador en la institución, qué actividades van a realizar, con quién, qué recursos de apoyo y documentación necesita, etc. También se informará a la institución aspectos como el anonimato de la investigación, las personas que pueden acceder a la misma, como así también como el impacto que puede tener en el personal y en el funcionamiento de la institución. En cuanto a la entrevista/observación, se intenta minimizar la presencia de esta persona en la sala, buscando que se ubique en un lugar estratégico del aula que no interfiera con la tarea del docente, que actúe con discreción para entablar relaciones de confianza y respeto. También será necesario que el investigador explique que las respuestas del docente no

se van a evaluar de acuerdo a su desempeño sino para entender el estado de la calidad del estudio. (López Boo, 2016)

El conocimiento del contexto en el cual se va a aplicar la herramienta, la localización, rutinas y horarios del centro, estructura organizacional y recursos humanos, cantidad de niños y tamaño del local, etc. también resultan muy importantes al momento de implementar la herramienta.

## **CAPÍTULO 4**

### **Análisis**

El presente capítulo constituye el análisis del proceso de implementación de la escala ITERS-R en la institución estudiada, y su consecuente proceso de cambio y mejora.

Para ello se presentan las características y antecedentes del centro estudiado, como así también los motivos que llevaron al equipo a embarcarse en el proceso. Posteriormente se desarrolla todo el proceso de implementación de la herramienta, como así también los resultados obtenidos. Para finalmente centrarse en los procesos de mejora elaborados.

#### **4.1 Centro elegido**

##### **4.1.1 Características.**

La institución educativa elegida fue fundada en el año 2010 por dos Licenciadas y Maestras de Educación Inicial, quienes sintieron la necesidad de formar un centro de atención a la primera infancia privado, que contemplara la atención en este período etario desde una mirada pedagógica oportuna, brindando experiencias de aprendizaje reales y significativas para los niños.

El mismo se sitúa en la zona de Pocitos y cuenta en la actualidad con dos establecimientos. El primero atendía a bebés y niños desde 45 días a 3 años inclusive, mientras que el segundo de ellos, fundado posteriormente, atendía a niños desde 1 año hasta nivel 4 inclusive.

Como plantea el Proyecto de Centro (2018) se define como pilar fundamental el respeto por los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, entendiendo que se educa en calidad desde la diversidad, apoyando y posibilitando el aprendizaje de cada uno de los niños que asiste a la

institución. El proyecto también plantea la importancia de la apuesta al compromiso y actuación colegiada de todos los miembros de la institución como un cometido necesario.

Es en el ideario de la institución que se hacen visibles su misión y visión institucional y que se sustenta su mirada en un conjunto de principios que orientan las metas, prioridades y la tarea educativa, como lo son: la educación centrada en la persona, la educación que construye desde la diversidad, educación que prioriza la identidad, autonomía y autoconfianza, educación que enfatiza una gestión participativa y democrática, educación que atiende a las oportunidades de aprendizaje, y la educación medio ambiental que atiende al desarrollo sustentable. (Proyecto de Centro 2018)

#### **4.1.2 Antecedentes de cultura de calidad de la Institución.**

El Jardín estudiado se encuentra desde el año 2016 en un proceso de cambio y mejora, tal como relató su Directora A (anexo N°1). La primer evidencia de la necesidad de un cambio, se detectó en una reunión de docentes y auxiliares docentes, que tenía como objetivo reflexionar sobre qué y cómo se le enseñaba a los niños, intentando descubrir la intencionalidad pedagógica que pretendían los docentes. (anexo N° 1) En dicha reunión se evidenció la falta de creatividad y la rigidez en las propuestas curriculares que planteaban, por lo cual el equipo directivo manifestó la necesidad de rever estos aspectos. Algunos docentes mostraron disconformidad, expresando que esa era la forma que habían aprendido y que creían que era la correcta, no mostrando apertura a otras formas o ideas, o a querer enriquecer su hacer. Asimismo otros docentes reflexionaron sobre el sistema educativo y como éste de alguna forma “promueve” esta estructura y rigidez. En esta reunión (anexo N° 1) se decidió comenzar a trabajar en base a los intereses de los niños, entendiendo que dichos intereses constituyen el punto de partida para

construir aprendizajes significativos, al predisponer al niño a partir de su motivación, a una actitud atenta y abierta al conocimiento.

Para indagar sobre estos intereses se realizó un diagnóstico de aula y se consultó a los padres. A partir de todo lo expuesto, la referida reunión generó un desafío a asumir por parte del equipo directivo. Las directoras entendían (anexo N° 2) que debían ayudar a las docentes a mejorar su didáctica curricular en base a los perfiles de edades e intereses de los niños y generar motivación al personal en base a una planificación diferente. Asimismo el hecho de ser la institución, centro de práctica de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay, implicaba según la directora B (anexo N° 2) gran responsabilidad y compromiso al ser ejemplo para los estudiantes.

En virtud de que las directoras no se consideraban preparadas profesionalmente para cumplir con el rol de líder pedagógico para llevar a cabo estas tareas, decidieron contratar a la Universidad Católica para realizar una asesoría pedagógica. La misma fue llevada a cabo por una Magister en Educación Inicial y profesora de alta dedicación de dicha universidad, con quien se realizó una actualización de todos los miembros de la institución en torno a la planificación didáctica, se definieron las señas de identidad (misión y visión institucional), y se asesoró también al equipo directivo sobre la elaboración de un nuevo proyecto de centro. El apoyo y la asesoría brindada por la Magister, resultó beneficioso según relato de la directora B (anexo N° 2) generando un mayor sentimiento de pertenencia y motivación en los docentes, dándoles apertura a nuevos conocimientos.

Asimismo, ante la necesidad de contar con mayores insumos para la gestión, la directora B decidió realizar una maestría en Educación con énfasis en Gestión Educativa en la Universidad Católica del Uruguay. Sostenía (anexo N° 2) que profundizar en el conocimiento de dicha área,

le daría herramientas pertinentes para orientar y fortalecer las acciones a emprender en los procesos de mejora de la institución.

Estos pasos tendientes a la mejora de la institución que han sido sucesivos en los últimos años, dando un paso, lugar al siguiente, fueron claves para poder emprender este proceso.

La necesidad de un cambio mayor era un hecho visible para las directoras, quienes consideraban esencial que como líderes del centro estuvieran comprometidas y convencidas de los cambios, evaluaciones y mejoras que deseaban hacer, así como también de las etapas que debían cumplir para poder realizarlo. Reconocían que el proceso era difícil y que era necesario motivar a todo el equipo de trabajo, a modo de obtener su compromiso para lograr una mejora eficaz. (anexo N° 2).

#### **4.2. Proceso de implementación de la escala ITERS-R**

A pesar de lo descrito anteriormente y en pro de la mejora de la institución, las directoras (anexo N° 2) consideraban que aún faltaba camino por recorrer, se cuestionaban acerca de: ¿Qué características debería tener un centro educativo de calidad? ¿Cómo se evalúa la calidad en un centro educativo maternal privado?. Dado que el equipo directivo percibió, en la mencionada reunión, la intención de los docente de querer mejorar su práctica, y encontrándose ya en un proceso de mejora de la calidad pedagógica, es que se plantearon la conveniencia de un cambio. Un cambio significativo, que marcara un antes y un después en la calidad de la institución. Surgió entonces el interés por aplicar una herramienta para evaluar la situación en que se encontraba la institución. La escala ITERS-R fue por sus características la herramienta elegida. (anexo N° 2)

Las directoras decidieron estudiar en profundidad la escala con la que se iba a evaluar la totalidad de las salas de la institución, queriendo ser parte activa de este proceso de evaluación.

Se contrató así a la Lic. Nora Urtubey Psicomotricista certificada como formadora en la escala ITERS-R para formar a ambas directoras en la herramienta seleccionada. Para llevar a cabo la evaluación de la calidad de los ambientes del jardín en cuestión, se conformaron duplas de trabajo integradas siempre por una de las directoras y una de las profesionales ya capacitadas en la herramienta. Este procedimiento fue pensado y reflexionado por las participantes para que la aplicación sea lo más objetiva posible, evitando así el sesgo. Para la directora B (anexo N° 2) fue fundamental informar al equipo docente sobre dicha escala y la metodología a utilizarse, logrando así la aceptación unánime del equipo.

La herramienta fue aplicada en la totalidad de las salas de uno de los dos establecimientos que conforman la institución. Este hecho se debió a que las edades de los niños que asistían al mismo, al momento de la aplicación de la herramienta en el mes de Diciembre 2017, coincidía con la edad que evalúa la ITERS-R.

Cabe destacar que ya durante la fase de la aplicación de la escala, las directoras detectaron algunas carencias y fortalezas de la institución y de cada una de las salas evaluadas. En ocasiones llegaron a poder predecir algunos resultados. (anexo N° 2)

Una vez aplicada la escala ITERS-R y analizados los resultados se realizó un taller con el personal de la institución. El mismo tenía como objetivos informar sobre los resultados obtenidos de la aplicación de la herramienta y elaborar, a partir de las prioridades detectadas, planes de mejora a llevarse a cabo en la institución. Asistieron 12 personas entre docentes y auxiliares docentes. Cabe destacar que participaron todas las personas implicadas en la evaluación y algunos nuevos ingresos a la institución.

El taller realizado cumplió con las expectativas propuestas, siendo evaluado positivo y movilizador según los presentes. (anexo N°2 ). Se observó interés y compromiso por parte de

la mayoría de los presentes en cuanto a las opiniones sobre el tema, sus aportes y las intenciones de mejorar la calidad de los ambientes de la institución.

#### **4.3 Resultados obtenidos de la implementación de la herramienta.**

De los resultados obtenidos de la aplicación ITERS-R en la totalidad de las salas de la institución, se presenta en primer lugar un análisis general, luego un análisis por sub escala y finalmente un análisis por nivel. Se realizaron tablas y gráficos que permiten comparar, analizar y agrupar resultados.

De este análisis se desprenden fortalezas y debilidades en torno a la calidad del ambiente de la institución educativa, lo que constituyó la base para la elaboración del plan de mejora. Este incluye acciones y estrategias necesarias para generar cambios.

Como ya se mencionó, la escala ITERS-R (Harms, Cryer, Clifford, 2004) consta de 39 ítems divididos en 7 subescalas. Frente a cada ítem, el evaluador obtiene una calificación numérica que va del 1 al 7. El puntaje 1 corresponde a la categoría de inadecuado, 3 corresponde al mínimo de calidad esperado, el puntaje 5 corresponde a la categoría bueno y 7 a excelente. Para analizar los resultados, se calculó en primer lugar, la calificación de cada sub escala. Esta se obtiene de sumar los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que la conforman. Posteriormente se calculó la calificación promedio de cada sub escala, dividiendo la calificación de la sub escala entre la cantidad de ítems que la conforman. Cabe mencionar que estos cálculos son planteados por los autores de la escala ITERS-R en el manual correspondiente y fueron realizados para cada sala evaluada.

Se consideró pertinente para dicho análisis, calcular también, el puntaje total de la escala obtenido en cada una de las 6 salas evaluadas y el puntaje total máximo posible de la escala, dando estos cálculos información relevante de la situación de cada una de las salas en torno al



puntaje máximo de calidad posible. Para calcular el primero, se sumaron las calificaciones de cada una de las 7 sub escalas para cada una de las salas evaluadas. Mientras que para calcular el puntaje total máximo se multiplicó 37 (número total de ítems evaluados) por 7 (puntaje máximo que se puede obtener en cada ítem).

A continuación se presenta la Tabla N° 1, la cual expone los resultados de los cálculos anteriormente mencionados. De la misma, se evidencia en primer lugar que las 6 salas evaluadas obtienen en la totalidad de la escala resultados totales muy por debajo del máximo total posible. La sala 2 años matutino obtiene 118 puntos de 259, siendo la sala que obtiene mejores resultados totales alcanzando un 45.55%. En contrapartida la sala Bebés Vespertino con el 33.97% es la sala con resultados totales más descendidos al obtener 88 puntos de 259.

Tabla N° 1. Resultados totales obtenidos en toda la escala y resultados máximos totales de la escala.

Sala	Resultado total obtenido en toda la escala	Resultado total máximo de toda la escala	Porcentaje %
<b>Bebés matutino</b>	116	259	44.78
<b>Bebés vespertino</b>	88	259	33.97
<b>1 año matutino</b>	91	259	35.13
<b>1 año vespertino</b>	101	259	38.99
<b>2 años matutino</b>	118	259	45.55
<b>2 años vespertino</b>	108	259	41.69

Fuente: elaboración propia en base a los resultados obtenidos de la aplicación.

Viendo estos resultados totales (alejados del puntaje total máximo), se consideró pertinente calcular el puntaje mínimo de calidad de la totalidad de la escala. Para definir este valor mínimo que es 111, es necesario multiplicar 37 (cantidad de ítems evaluados) por 3 (puntaje mínimo

de calidad). Al comparar este valor con los resultados totales obtenidos en la escala en cada sala evaluada, se desprende que solo 2 salas obtienen resultados superiores a 111. Por tanto se puede decir que de las 6 salas evaluadas, 4 obtienen resultados totales en la escala por debajo del nivel mínimo de calidad de la ITERS-R.

Por otro lado, para realizar un análisis para cada una de las dimensiones abordadas por cada sub escala, resultó necesario en primer lugar, calcular el puntaje total obtenido en cada una de ellas en la globalidad de las salas evaluadas. Para ello se sumó el resultado de cada sub escala en cada sala evaluada. (por ejemplo: Resultado total Espacio y Muebles= Resultado Espacio y muebles en Bebés matutino + Resultado Espacio y muebles en 1 año matutino + Resultado Espacio y muebles en 2 años matutino + Resultado Espacio y muebles en Bebés vespertino + Resultado Espacio y muebles en 1 año vespertino + Resultado Espacio y muebles en 2 años vespertino). La tabla 2 que a continuación se presenta muestra estos resultados por sub escala en cada sala evaluada.

Tabla 2. Resultados totales obtenidos, máximo, media y desvío de cada subescala en cada sala evaluada.

Subescala/sala		Bebés Matutino	1 año Matutino	2 años Matutino	Bebés Vespertino	1 año Vespertino	2 años Vespertino	tot. sub escala / máx. posible
<b>ESPACIO Y MUEBLES</b>	<b>TOTAL</b>	12	6	11	12	8	11	60
	<b>MÁXIMO POSIBLE</b>	35	35	35	35	35	35	210
	<b>MEDIA</b>	2.4	1.2	2.2	2.4	1.6	2.2	_____
	<b>DESVÍO</b>	0,894	0,447	1,304	1,673	0,548	1,304	_____
<b>RUTINAS DE CUIDADO PERSONAL</b>	<b>TOTAL</b>	17	17	15	11	18	15	93

	<b>MÁXIMO POSIBLE</b>	42	42	42	42	42	42	252
	<b>MEDIA</b>	2.83	2.83	2.5	1.83	3	2.5	_____
	<b>DESVÍO</b>	1,835	2,317	2,258	1,169	2,757	2,258	_____
<b>ESCUCHAR Y HABLAR</b>	<b>TOTAL</b>	9	12	11	7	11	11	61
	<b>MÁXIMO POSIBLE</b>	21	21	21	21	21	21	126
	<b>MEDIA</b>	3	4	3.66	2.33	3.66	3.66	_____
	<b>DESVÍO</b>	1	2	2,517	1,528	2,517	2,517	_____
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TOTAL</b>	13	12	14	7	12	15	73
	<b>MÁXIMO POSIBLE</b>	56	56	56	56	56	56	336
	<b>MEDIA</b>	1.62	1.5	1.75	1.16	1.5	1.87	_____
	<b>DESVÍO</b>	0,518	0,535	0,707	0,408	0,535	0,641	_____
<b>INTERACCIÓN</b>	<b>TOTAL</b>	16	14	23	12	14	25	104
	<b>MÁXIMO POSIBLE</b>	28	28	28	28	28	28	168
	<b>MEDIA</b>	4	3.5	5.75	3	3.5	6.25	_____
	<b>DESVÍO</b>	1,414	1,915	1,258	0,816	1	0,957	_____
<b>ESTRUCTURA DEL PROGRAMA</b>	<b>TOTAL</b>	14	6	10	6	5	10	51
	<b>MÁXIMO POSIBLE</b>	21	21	21	21	21	21	126

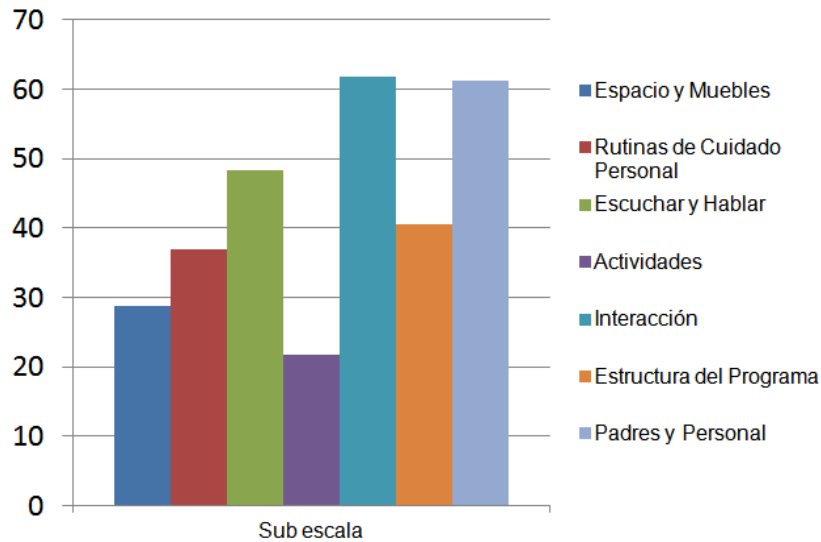
	<b>MEDIA</b>	4.66	2	3.33	2	2.5	3.33	_____
	<b>DESVÍO</b>	2,0817	1,732	2,517	1,732	2,121	2,517	_____
<b>PADRES Y PERSONAL</b>	<b>TOTAL</b>	35	24	34	33	33	21	180
	<b>MÁXIMO POSIBLE</b>	49	49	49	49	49	49	294
	<b>MEDIA</b>	5	3.42	4.85	5	4.71	3	_____
	<b>DESVÍO</b>	1,732	1,512	1,864	1,704	1,113	2,309	_____

Fuente: elaboración propia en base a los resultados obtenidos de la aplicación.

Posteriormente, para calcular el puntaje total máximo que podría obtener cada sub escala, se calculó en primera instancia el puntaje máximo de la sub escala que se obtuvo de multiplicar 7 (puntaje de calidad máximo) por la cantidad de ítems que conforman la sub escala. Al multiplicar este valor por las 6 salas evaluadas se obtuvo el puntaje total máximo de cada sub escala (Tabla 2). Debido a que cada sub escala tiene puntajes máximos diferentes, fue necesario calcular el porcentaje obtenido por cada sub escala.

A continuación se presenta el gráfico 1, el cual expone los porcentajes obtenidos por cada sub escala. Del mismo se desprende que las sub escalas que obtienen resultados en porcentaje más descendidos y más elevados son: Actividades con (21.73%), Padres y Personal (61.22%) e Interacción (61.90%) respectivamente.

Gráfico 1. Porcentaje de resultados totales obtenidos en cada sub escala sobre el total máximo de cada sub escala.



Fuente: elaboración propia en base a los resultados obtenidos.

Sin embargo, resulta necesario calcular la media y el desvío estándar para ver cómo respondieron estas sub escalas en cada sala evaluada. A continuación se presenta la tabla 3 la cual expone la media, y el desvío para las 3 sub escalas mencionadas. El desvío estándar de la subescala Actividades, evidencia que los resultados obtenidos en las distintas salas son más homogéneos que los obtenidos en las subescalas Padres y Personal e Interacción. Esto permite afirmar que en la totalidad del Jardín evaluado, la calidad del ambiente en lo que refiere a las actividades que se presentan a los niños, la frecuencia de las mismas, el material disponible para llevarlas a cabo, entre otros aspectos; es muy bajo. En lo referente a las subescalas Interacción y Padres y Personal, el desvío estándar como muestra la tabla 3 evidencia mayor variación en los resultados obtenidos en cada sala evaluada. Esto muestra que en las distintas salas, las mismas sub escalas responden de manera diferente.

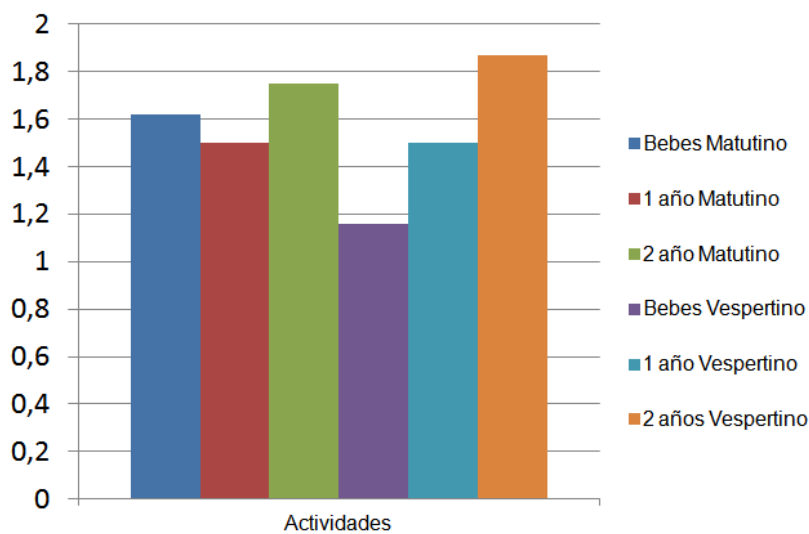
Tabla 3. Media y desvío de las subescalas Actividades, Interacción y Padres y Personal.

		SALA								
		Bebés Mat.	1 año Mat.	2 años Mat.	Bebés Vesp.	1 año Vesp.	2 años Vesp.	Máximo por sala	Media	Desvío
SUB-ESCALA	Actividades	13	12	14	7	12	15	56	12,16	2,787
	Interacción	16	14	23	12	14	25	28	17,33	5,354
	Padres y Personal	35	24	34	33	33	21	49	30,00	5,933

Fuente: elaboración propia en base a los resultados obtenidos.

Como se considera pertinente profundizar en los resultados obtenidos en estas sub escalas, se presenta posteriormente el gráfico 2 que permite adentrarse en la sub escala Actividades que es la que obtiene el porcentaje más descendido. De este gráfico se desprende que el promedio que obtiene dicha sub escala en cada una de las 6 salas evaluadas no alcanza el nivel mínimo de calidad.

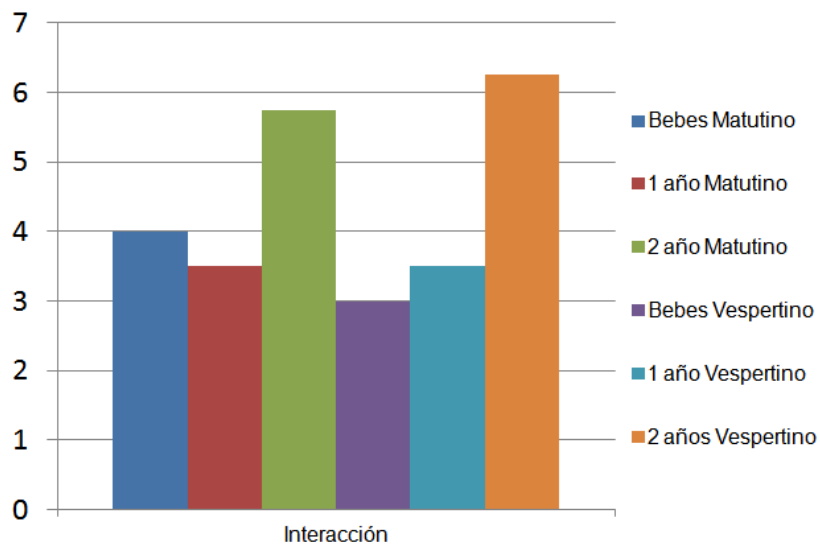
Gráfico 2. Resultados promedio obtenidos en la subescala Actividades en cada una de las salas evaluadas.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

Por su parte, el gráfico 3 que se presenta a continuación, permite profundizar en los resultados promedios que obtuvo la subescala Interacción en cada una de las salas evaluadas.

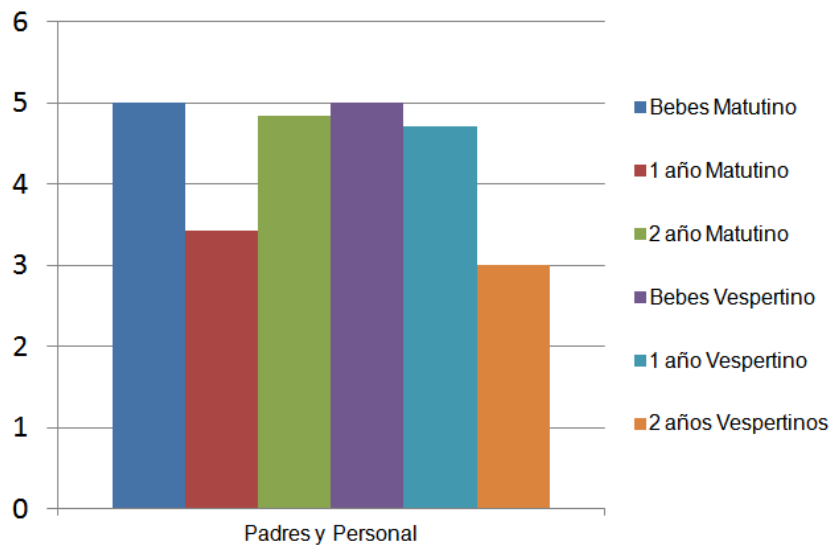
Gráfico 3. Resultados promedio obtenidos en la subescala Interacción en cada una de las salas evaluadas.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

De este gráfico se desprende que el 100% de las salas evaluadas obtiene en la subescala Interacción, resultados promedio por encima del nivel mínimo de calidad. Asimismo ambas salas de nivel 2 años alcanzan el nivel bueno. Mientras que en la subescala Padres y Personal que se muestra en el gráfico 4 que se presenta a continuación, son ambas salas de nivel Bebés las que alcanzan resultados promedio de nivel bueno. Este último hecho haría pensar en que, cuanto más temprana es la edad de los niños que conforman la sala, más fluida y continua es la comunicación entre la Institución y la familia.

Gráfico 4. Resultados promedio obtenidos en la subescala Padres y Personal en cada una de las salas evaluadas.

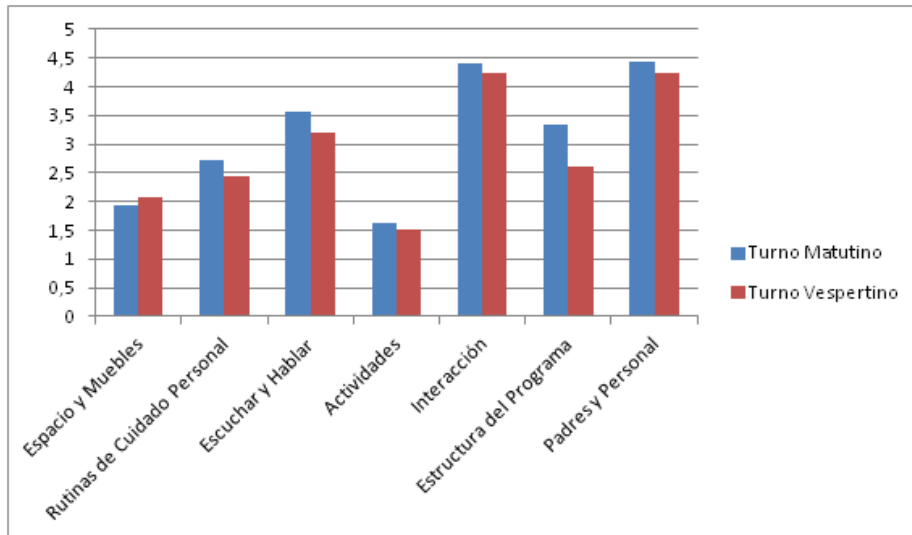


Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos.

Para analizar los resultados en función del turno, se presenta a continuación el gráfico 5. El mismo que muestra los resultados promedio de cada subescala en cada turno, evidencia que en 6 de las 7 subescalas el turno matutino obtiene resultados promedio por encima del turno vespertino.

Gráfico 5. Resultados promedio por turno

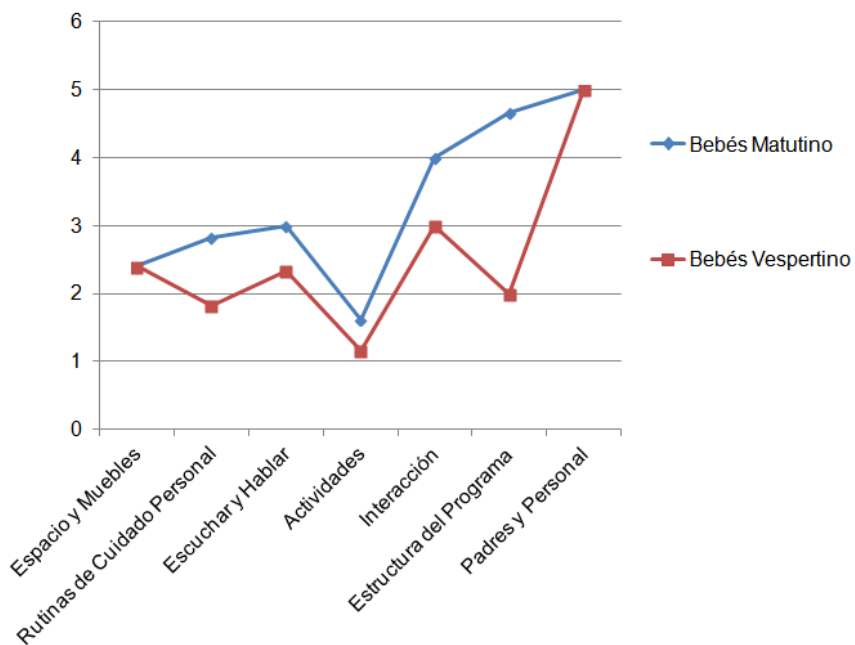




Fuente: elaboración propia en base a los resultados obtenidos.

Para profundizar estos resultados por nivel, el gráfico 6 que a continuación se presenta, muestra que si se comparan ambas salas de Bebés, en todas las sub escalas la sala Bebés Matutino obtiene resultados superiores a Bebés Vespertino.

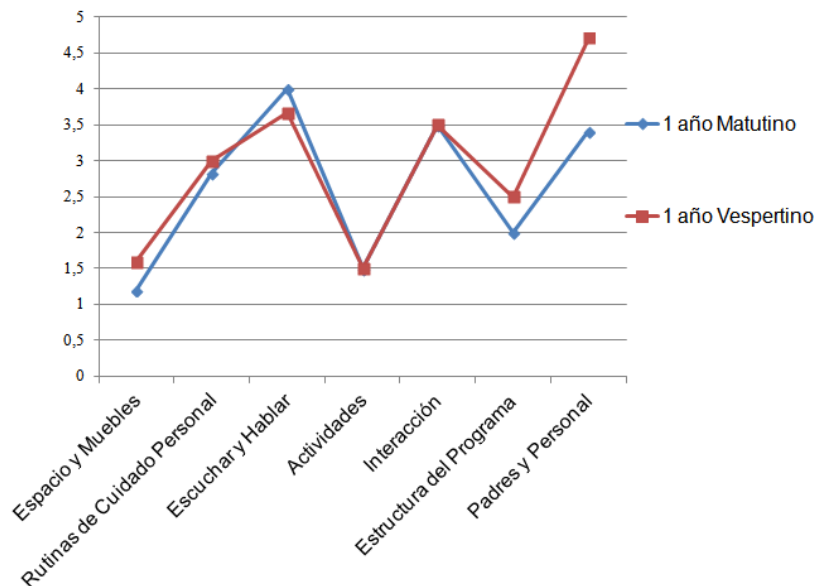
Gráfico 6. Resultados promedios obtenidos en cada subescala en ambas salas de nivel Bebés.



Fuente: elaboración propia en base a los resultados obtenidos.

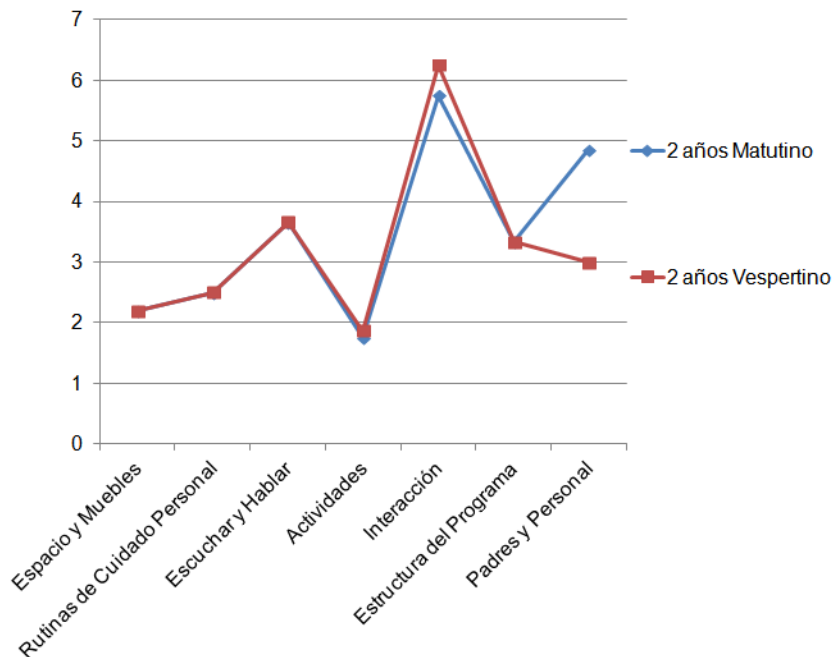
Por su parte los gráficos 7 y 8 que a continuación se presentan, muestran que las salas de nivel 1 y 2 años obtienen en ambos turnos resultados similares. Obteniendo las salas de nivel 2 años resultados idénticos en todas las subescalas a excepción de la subescala Padres y Personal. Este hecho hace pensar en un posible trabajo coordinado por parte de los docentes del nivel 2 años en contrapartida con los docentes de nivel Bebés. También se podría considerar como menciona la directora B, (anexo N° 2) que la formación académica y el desempeño de los docentes y auxiliares docentes a cargo de los grupos, podrían influir negativa o positivamente en algunos resultados de los ítems y por ende de algunas sub escalas, influyendo en la calidad. En esta misma línea Zucoloto, (2011) plantea que las prácticas de baja calidad son consecuencia de la falta de políticas de formación de los educadores en Educación Inicial. Lo que evidencia la relevancia de la formación específica de los docentes.

Gráfico 7. Resultados promedios obtenidos en cada subescala en ambas salas de nivel 1 año.



Fuente: elaboración propia en base a los resultados obtenidos.

Gráfico 8. Resultados promedios obtenidos en cada subescala en ambas salas de nivel 2 años.



Fuente: elaboración propia en base a los resultados obtenidos.

#### 4.4 Proceso de devolución y mejora

Una vez que se obtuvieron y analizaron los resultados de la aplicación de la escala ITERS-R en la institución elegida, éstos fueron presentados al equipo directivo, identificándose áreas a potenciar.

Las directoras ya tenían la intención de realizar una reforma institucional, y en base a los resultados obtenidos y sus reflexiones posteriores, decidieron en una primera instancia hacer una reforma de infraestructura y diseño. Luego como consecuencia de esto se plantearon un cambio conceptual, decidieron pasar a expresar la propuesta educativa en forma de programas, donde cada Programa representa un componente esencial en la propuesta de la institución e incluye diversas áreas temáticas. (anexo N° 1)

Cada área de un Programa, comprende a su vez, determinadas actividades que se cumplen en armonía con el resto de la programación y bajo la supervisión y ejecución de técnicos especializados en cada área. El logo institucional fue rediseñado a modo de expresar esta nueva concepción de la institución. (Proyecto de Centro, 2018)

A continuación se describen los distintos Programas Institucionales:

***“Programa de Calidad Educativa.** Es el programa institucional central que ejecuta la Dirección y comprende la planificación de todas las actividades. Se encarga de Áreas tales como: administración, recursos humanos, formación, capacitación, vínculos institucionales, dirección docente, planificación de actividades en base a los intereses de los niños, etc.*

***Programa de Talleres y Actividades.***

*-Recreación: organización de paseos, campamentos, dormilonas, colonia de vacaciones, visitas guiadas, circo, etc.*

*-Saberes, destrezas, habilidades: talleres de inglés, expresión, plástica, música, etc. Integración: actividades con padres y con instituciones.*

***Programa de Alimentación y Vida Saludable.** Comprende las siguientes*

*Áreas:*

*-Alimentación Saludable: programa de meriendas orgánicas y saludables a cargo de Nutricionista y Técnico de cocina. Se elaboran dietas saludables y*

*equilibradas preferentemente con productos orgánicos y elabora artesanalmente de las meriendas.*

*-Educación Física: mediante Taller de Educación Física a cargo de Profesor de Educación Física.*

*-Psicomotricidad: a cargo de Licenciado en la materia. Se realizan Sesiones de Educación Psicomotriz y evaluaciones del desarrollo psicomotor.*

*-Asesoramiento psicológico: a cargo de Licenciada en Psicología. Se realizan evaluaciones, consultas y asesoramientos.*

### ***Programa de Educación Medioambiental.***

*-Gestión Ambiental: ejecuta puertas adentro, su propio Programa de Gestión Ambiental en aspectos que implican la higiene de los locales, uso de insumos ecológicos, reciclaje de residuos, uso eficiente de agua y energía, etc. Es aplicado por todo el personal y se transmiten sus prácticas y valores a los alumnos.*

*-Educación Ambiental: mediante un Taller de Educación Ambiental a cargo de técnicos en la materia, se inculcan y transmiten valores y hábitos que tienen que ver con el cuidado del medio ambiente.*

*-Huerta Orgánica y Agroecología: se dicta taller práctico de Huerta Orgánica y se realizan capacitaciones para el personal docente. (Proyecto de Centro, 2018)*

Según las directoras (anexo N° 1 y 2) esta nueva forma de caracterizar a la institución, logró determinada organización en la propuesta educativa, aspecto que la dirección deseaba desarrollar.

La directora A, (anexo N° 1) relató que hasta el momento de la aplicación, la Institución contaba con dos locales los cuales atendían niveles etarios similares. El cambio generado a partir de la evaluación provocó también que se distinguieran los mismos en función de las edades de los niños, conformándose así un jardín maternal para niños de 0 a 2 años de edad (nivel bebés y nivel 1 año) y un local de educación inicial para niños de 2 a 5 años (nivel 2, 3 y 4 años). De esta manera se logró diferenciar las instituciones de acuerdo a las características y necesidades de los niños en las distintas edades, reacomodando y optimizando las características de la infraestructura de los centros en función de dichas necesidades.

Otro cambio que surge a partir de la evaluación refiere a aspectos de infraestructura. Se pasó de colores fuertes e impactantes en cada sala y pasillo, dibujos en las paredes, carteleras altas, a ser hoy en día una institución en colores neutros y suaves, con símbolos en el piso que identifican a cada sala, elementos “accesibles” a los niños, carteleras en las superficies bajas, plantas de interior, “espacios blandos” donde los niños puedan recostarse y juegos de patios específicos para cada edad. (anexo N° 1).

También se compraron materiales adecuados a la franja etaria que atiende la institución como por ejemplo: muñecos de raza, plantas de interior, libros, bibliotecas en salas, burritos saltarines, pelotas, pizarrones, materiales de motricidad fina, entre otros. ( anexo N° 2)

La integración de una Nutricionista a la institución es otra modificación que surge a raíz de este proceso de mejora. Esta profesional es la encargada de la dieta nutricional de los niños, cambiando el menú, y la “merienda” a “colación”. La propuesta de merienda (colación) se realizó en base a los grupos de alimentos y se planteó teniendo en cuenta el porcentaje de

tiempo asignado a esta comida que corresponde al 10 - 15% de la alimentación diaria. (anexo N° 6)

A partir de la evaluación realizada también se elaboraron bocetos de planes de mejora a aplicar en la institución, los que fueron confeccionados en el taller de devolución de resultados ya mencionado. En este taller se presentaron los resultados obtenidos de la aplicación de la escala ITERS-R en la institución y se seleccionaron las sub escalas y los ítems prioritarios a trabajar. Estos fueron elegidos por los presentes mediante 2 encuestas google durante la reunión. Cabe destacar que la presentación de los resultados generó asombro e intriga en el equipo, ya que distaban de sus propias percepciones (anexo N° 4).

De los bocetos de planes de mejora elaborados, se desprende que co-existen entre el personal niveles de formación muy diversos, habiendo bocetos que describen meramente actividades, y otros un poco más completos.

A continuación se presenta transcrito el boceto que se considera más completo y pertinente a llevarse a cabo en la institución. (todos los bocetos se encuentran en anexo N° 5)

#### **4.4.1. Boceto de plan de mejora elaborado en la reunión de devolución de resultados por el sub grupo 3:**

**Subescala:** Espacio y Muebles

**Item:** Organización de la sala

**Objetivo:** “Generar espacios adecuados que permitan la selección de los materiales.

**Actividad:** Identificar cada sala con determinados juegos y espacios que identifiquen las actividades.

**Ejemplo:**

- Sala 1: Descarga motora -movimiento libre: aros, pelotas, escaleras, tobogán, juegos con texturas en el piso.
- Sala 2: Juegos blandos: prismas, alfombras, muñecos, pelotas con pinchitos, telas, animales de peluches, títeres, etc.
- Sala 3: Relajación: música, luz tenue, telas, botellas sensoriales, etc.
- Sala 4: Descarga dirigida: masas, instrumentos, etc.

Plazo: de junio a diciembre

Recursos: varios

Responsables: Dirección y maestras”

El subgrupo que realiza este boceto reflexiona sobre la importancia de reorganizar los espacios físicos y los materiales de la institución para hacer un mejor uso de ellos, dada la falta de espacio. Una de las maestras plantea, “el docente queda atado a jugar siempre con lo mismo por pereza de salir a buscar o por no saber dónde están los juguetes. Si ya se sabe donde están es más práctico.” Asimismo otra docente expresa, “este proyecto parte de un problema actual que tiene el jardín y que la idea de este boceto consiste en poder identificar cada sala con un recurso, rotar por las diferentes salas para lograr una buena administración del tiempo y espacio... de esta forma se generan espacios para todo, incluso cuando llueve”. (anexo N° 4).

De todos los bocetos elaborados por los diferentes subgrupos en la reunión de devolución de resultados, éste es el que se considera no solo más completo sino también más interesante a llevarse a cabo en la institución. Es sabido que algunas instituciones utilizan esta modalidad de trabajo como parte de su metodología diaria. Por ejemplo en algunos centros privados y algunos centros CAIF se utiliza un dispositivo de trabajo en el que cada docente se especializa en un área. De esta manera los niños circulan por todas las salas y por ende trabajan con todos los docentes, realizando talleres en cada una. El boceto presentado anteriormente podría ubicarse



a medio camino de esta modalidad mencionada, ya que se plantea que el docente trabaje con su grupo en las distintas salas de la institución, cada una acondicionada intencionalmente para trabajar determinadas habilidades o destrezas. Para poder trabajar de acuerdo al boceto presentado resulta fundamental la coordinación fluida y constante entre los docentes, ya que los espacios físicos (principalmente las salas), como así también los materiales serán de alguna manera compartidos y utilizados por todos. Esta forma de trabajo obliga asimismo al docente a planificar anticipadamente su trabajo, organizando y regulando de algún modo la planificación didáctica, aspecto también de relevancia para una atención de calidad.

Finalmente, cabe mencionar a modo de reflexión y posible acción a futuro, que las autoras de la tesis se plantearon en una primera instancia y en base a los resultados extraídos de la aplicación de la herramienta, elaborar junto a los docentes planes de mejora por nivel, los cuales aún no fueron posibles de llevarse a cabo, debido a contratiempos de las autoras y de la propia institución. Para el año 2020-2021 el equipo directivo prevé aplicar la escala ITERS-R-nuevamente, a modo de autoevaluación, a modo de generar nuevos planes de mejora los cuales incluirán en esta instancia a los planes de mejora por nivel. (Anexo N° 2)

Estos últimos tendrán la finalidad de lograr una mejora significativa en la calidad del ambiente de cuidado, en las prácticas cotidianas, fomentar el sentido de pertenencia e involucramiento de cada uno de los docentes.

## CAPÍTULO 5

### Conclusiones

Como resultado de la investigación realizada en la elaboración de esta tesis se desprenden una serie de conclusiones. Las mismas se expresan en torno a 3 ejes centrales: la escala ITERS-R, el centro estudiado y los aportes a la política pública en primera infancia.

La escala ITERS-R, como se menciona en esta tesis, es una escala americana, que evalúa la calidad de los ambientes de cuidado de salas de niños de 0 a 30 meses. La bibliografía e investigaciones encontradas sobre el uso de dicha escala es vasta y variada, pudiendo afirmarse que es una escala que se usa a nivel mundial desde hace tres décadas. La misma ha sido ampliamente utilizada con distintos fines ya sea para evaluar la calidad de los ambientes de cuidado de las instituciones de primera infancia de un país, medir el impacto de un programa o política aplicada, como así también para verificar la validez de otros instrumentos. En virtud de que esta escala ha sido muy utilizada, en el año 2016 se realizó un meta-análisis (Vermeer et al., 2016) referido a la misma, tal como ya se mencionó en este trabajo. Del mismo se concluye que la escala ITERS-R es un instrumento fiable con validez intercultural. No se encontraron diferencias entre el uso de las distintas versiones: versión original-versión revisada, escala completa-escala abreviada. Al comparar la ITERS-R con la escala CIS Caregiver Interaction Scale de Arnett, se confirmó que la primera es fiable para medir la sensibilidad del cuidador, aspecto fundamental de la calidad de cuidado en primera infancia (Vermeer et al., 2016).

Esta tesis pretende contribuir a ese proceso de aplicación de la ITERS-R en diversos contextos. Contando con la experiencia previa de aplicación en centros CAIF, aquí se exploró la

implementación en otro tipo de centros, como es un centro privado autorizado y supervisado por el Ministerio de Educación y Cultura, desprendiéndose las siguientes conclusiones:

a) La ITERS-R es un instrumento viable para aplicar en las instituciones de atención a la primera infancia de nuestro país, dadas determinadas condiciones; se observó que es un instrumento con validez establecida, de fácil y rápida aplicación y de relativo bajo costo.

Su aplicación no tiene grandes dificultades tal como mencionan la directora de la Institución (anexo N° 1), requiriendo solamente la capacitación del evaluador en dicha herramienta, la observación durante 3-4 horas de una sala de niños de 0 a 36 meses y la realización de una entrevista al maestro de clase.

b) No evalúa directamente algunos aspectos pedagógicos tales como la planificación, sin embargo se evidenció que sí incide en aspectos relacionados a ella, al generar en los docentes la motivación necesaria para mejorar su hacer. (Anexo N° 1).

c) Aplicada en una institución privada, con cultura previa de mejora, da insumos relevantes sobre la situación en que se encuentra, identificando con rigurosidad fortalezas y debilidades. Se observó que es un instrumento que a modo de evaluación da importantes aportes, permitiendo enfocar y centralizar los esfuerzos hacia dónde debe apuntar la mejora.

En lo que refiere a la institución estudiada, se evidenció que la cultura previa de la institución en busca de la calidad y mejora, facilitó este proceso de evaluación. La institución, como se mencionó en este trabajo, ya había dado pasos importantes en la búsqueda continua de mejorar la atención que brindaba, por lo que el personal docente se encontraba en alguna medida familiarizado con procesos de mejora. Cómo plantean Lasida et al. (2015) se espera que los integrantes del centro se apropien y comprometan con el mismo, identificando el cambio como necesidad. La relevancia y necesidad de informar al equipo docente sobre la evaluación, objetivos y metodología para lograr el éxito en el proceso evaluativo se evidenció en dicho

trabajo. En este sentido parece necesario tener en cuenta la cultura institucional, que como plantea Sarasola (2013), podrá ser barrera o puente para la mejora. A la hora de pensar y planificar una evaluación de calidad, es importante también cuestionarse si el centro presenta las condiciones necesarias y si se encuentra en el momento adecuado para iniciar este proceso. Sarasola (2013), tomando los aportes de Aristimuño (1999), plantea que los factores de mayor incidencia en los procesos de cambio e innovación son la cultura organizacional y el liderazgo. En torno al liderazgo cabe destacar que, este trabajo fue posible de realizar gracias al espíritu de crecimiento de las directoras de la Institución, a su búsqueda constante por encontrar caminos que las conduzcan a brindar una mejor atención a los niños, siendo ellas, el motor para el cambio. Como plantea Román, (2008, p.7) “la conducción y gestión directiva institucional adquiere centralidad y total relevancia para el cambio y la mejora. El cambio significativo y estable se sostiene en un liderazgo democrático y desafiante. Conducción que orienta y promueve el cambio”.

Por lo anteriormente expuesto puede afirmarse entonces que la institución contaba con las condiciones internas necesarias para llevar adelante un proceso de estas características.

En referencia a los resultados se destaca que los mejores puntajes se obtienen en aquellas sub escalas que miden variables de procesos. Siguiendo a Vermeer, et al. (2008), se puede decir que éstas son factores determinantes de la calidad de cuidado en primera infancia.

En relación a los planes de mejora, se concluye que para el éxito, pertinencia y adecuación de los mismos a la realidad institucional, resulta clave la evaluación como etapa inicial y diagnóstica, lo que va a permitir planificar, ejecutar y direccionar las acciones de dichos planes.

En este sentido Bolívar (1997) tomando a Hopkins y Ainscow (1993) plantea la necesidad de definir prioridades teniendo en cuenta las condiciones internas que puedan ayudar a dicho cambio.

Asimismo, en base al estudio realizado, se considera conveniente que estos planes sean elaborados junto a los docentes, logrando así adhesión y mayor compromiso, siendo ellos actores fundamentales de la enseñanza. De este trabajo se desprende que se formularon bocetos de planes de mejora de distinta calidad, lo que parecería asociarse a la formación recibida por sus autores y a que se contó previamente con el aporte de la evaluación.

De la experiencia recabada constatamos al cambio como un proceso complejo, que involucra a toda la comunidad educativa. Este proceso que implica visión compartida, compromiso y acción, requiere motivación, involucramiento, tiempo y recursos e impactará en los saberes y prácticas cotidianas.

En referencia a la política pública en primera infancia, la evidencia científica sobre la importancia de esta etapa de la vida como crucial para el posterior desarrollo del individuo, hace que los estados inviertan esfuerzos y recursos en esta etapa. Se requiere asegurar que las instituciones educativas en primera infancia brinden una atención de calidad a todos los niños, ya que tal como plantea Valverde Forttes, P. (2015) tomando los aportes de Clark-Stewart, Goleman y Pence, Howes, Kontos y Fienes, la asistencia a un centro educativo no es sinónimo de tener efectos positivos sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños, pudiendo incluso tener un efecto negativo o neutro.

Por ende, el estado tiene un papel fundamental, debiendo tomar un rol activo en la creación de marcos jurídicos e institucionales que apoyen al sistema educativo y apunten a la calidad como pilar fundamental, y donde una de las preocupaciones del estado sea, no solo lograr una inversión sostenida, sino que además ésta sea óptima en su planificación, ejecución y evaluación. De lograrse esto, se esperan efectos positivos en el futuro de la población, en diversas dimensiones tales como: el aprendizaje, el empleo, la productividad e incluso la convivencia social. Asimismo también tendrá repercusiones sobre el propio estado al reducir

el gasto público, lograr mayor cohesión social, equidad de oportunidades, menor índice de violencia ciudadana y dinamismo en el mercado laboral. Al decir de Berlinsky y Schady (2015) se obtendrán retornos a largo plazo.

Si bien de la bibliografía sobre el tema y de la propia investigación se desprende que los procesos de mejora deben surgir de la necesidad del propio centro, se requiere del apoyo, sostén y exigencia del estado para llevarlos a cabo. La autonomía de los centros es un aspecto crucial que debe darse bajo un marco claro y reglamentado y que a la vez exige mecanismos de rendición de cuentas (OCDE-PISA, 2011).

Por todo lo anteriormente expuesto, que el estado dé prioridad a la educación y a la calidad educativa, son objetivos centrales para lograr cambios a futuro. Contar con herramientas específicas para la primera infancia, validadas, que evalúen la calidad de la atención que brindan las instituciones educativas, resulta un elemento esencial. Estas herramientas permitirán disponer de parámetros y estándares claros, validados, precisos y medibles, lo cual generará unicidad de criterios para los supervisores de los centros, ayudando a clarificar la mirada a la hora de ir a una institución educativa de primera infancia. Por esto es de suma necesidad contar con una normativa específica en primera infancia, clara, y precisa. Poner énfasis en dicha necesidad es uno de los aportes que se quiere realizar en esta tesis.

Finalmente y a modo de cierre de este trabajo de investigación, se destaca el haber estudiado una innovación consistente en la autoevaluación en la totalidad de las salas de una institución en primera infancia de nuestro país, de lo cual no se registra ningún antecedente. Dicha afirmación se fundamenta en 2 hechos: a) se evaluó con la escala ITERS-R a la totalidad de las salas de la institución, a diferencia de otras experiencias con ITERS-R en Uruguay, en las que se evaluaron solamente alguna salas de las instituciones (no a la institución en su totalidad), b) también constituye una innovación a escala uruguaya la utilización de la herramienta para

un ciclo completo, incluyendo la autoevaluación y luego la definición e implementación de planes de mejora, como ocurrió en este caso; a ello contribuyó tanto la capacitación y aplicación del instrumento por parte de las directoras como el involucramiento de todo el equipo profesional del centro. Complementariamente también representa una innovación la aplicación de una herramienta sistemática de evaluación en un centro de primera infancia, supervisado por el MEC. Como expresó la directora B (anexo N° 1) estos centros reciben una supervisión escasa, sin estándares o referencias técnicas y carecen de incentivos a la evaluación y mejora de calidad. Por lo tanto es interesante la demostración que es viable y útil la aplicación de una herramienta sistemática, global y rigurosa de evaluación. Se consideran a estos puntos mencionados como pilares centrales que identifican y caracterizan este trabajo. El hecho de ser una autoevaluación permitió anticipar y predecir resultados, a la vez que generó mayor compromiso y apropiación con respecto a los planes de mejora. La directora B (anexo N° 2) señala que la autoevaluación aportó a la institución en cuanto a la organización y reorganización del centro, mostrando con evidencias, debilidades y fortalezas y dejando así de lado suposiciones e impresiones. Asimismo generó mayor compromiso con la tarea en todo el equipo de trabajo y modificó prácticas cotidianas.

El trabajo realizado lleva a considerar la importancia que tiene la evaluación como base para desarrollar posteriores cambios. Brindar y exigir evaluaciones a las instituciones educativas, parecería ser un elemento central para poder generar cambios, no sólo en las propias instituciones, sino en el sistema educativo en su conjunto, al conocer la situación en que se encuentra.

Por ende el estado tiene un papel central, apoyando y sosteniendo a las instituciones, brindando oportunidades de formación para los equipos de trabajo, motivando para la evaluación, pero

principalmente basándose en una forma de hacer para las instituciones que sea clara, precisa, regulada y contextualizada.



## Bibliografía

- Álvarez Núñez, Q. (2003). Los centros educativos como organizaciones: características y disfunciones básicas (módulo I) Innovación Educativa, N° 13. Pp. 272-289, ISSN 1130-8656
- Amores Fernández, J., Moral Santaella, C., Ritacco Real, M. (2015). El Desarrollo de Procesos de Autoevaluación como Capacidad del Liderazgo Pedagógico. Un Estudio en Educación Secundaria en Andalucía. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa , 8 (2), 57-76
- Berlinsky, S, Schady, N. (2015). Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bolívar, A (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. Liderazgo en educación, UNED 25-46. Madrid-España
- Bolívar, M. R. (2012). La cultura de aprendizaje de las Organizaciones Educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación, 10 (1).
- Blanco Guijarro, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Revista Enfoques Educativos, 7(1), 11-33. Consultado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175/50806>
- Blanco, M. R. (2012). Una Atención y educación de calidad en la primera Infancia puede hacer la diferencia. Revista Docencia. 48 Chile.
- Campos, A. L. (2011). La importancia de la Primera Infancia desde la mirada de las neurociencias. Encuentro Nacional de Primera Infancia, formación de figuras educativas. Distrito Federal-Mexico

- Cárcamo, R., Vermeer, H., Harpe, C., Veer, R., & IJzendoorn, M. (2014). The Quality of Childcare in Chile: Its Stability and International Ranking. *Child & Youth Care Forum*, 43(6), 747–761. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9264-z>
- Cleman, S. (2004). Autoevaluación institucional. Sentidos y Conflictos. *Educación, lenguaje y sociedad* 2(2) 203-215
- Crozier, M. (1992). Estado modesto, Estado moderno: estrategia para el cambio: México, Fondo de Cultura Económica
- Didonet, V. (2000). Calidad en educación infantil. Peralta, MV y Salazar, R. (Comps.)(2000). Calidad y modalidades alternativas en educación inicial. La Paz: CERID/MAYSAL
- Gajardo, M. (2012). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?. Chile: Preal.
- Gallardo Córdova, K. E., Alvarado García, M. A., Lozano Rodríguez, A., López Cruz, C.S, Gudiño Paredes, S. (2017). Materiales Digitales para Fortalecer el Aprendizaje Disciplinar en Educación Media Superior: Un Estudio para Comprender cómo se Suscita el Cambio Educativo Digital. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(2), 89-109
- Harms T., Cryer D., Clifford R. (2004). Escala de Calificación del Ambiente para Bebés y Niños Pequeños. Edición revisada. Nueva York: Teachers College Press
- Harms T., Cryer D., Clifford R. (2003). All about the ITERS-R. Nueva York: Kaplan Early Learning Company
- Lasida, J., Isola, R., Sarasola, M. (2016). Estudio de impacto de instrumentos de evaluación y mejora de centros educativos. *Páginas de Educación*, 9 (1). Montevideo Recuperado de

[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682016000100002](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000100002)

- Lasida, J., Podestá, M., Sandoya, J. (2008). La Calidad Educativa, Sistemas y Potencialidades. Páginas de Educación. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. 1(1). Montevideo
- Lasida, J., Podestá, M., Sarasola, M. (2015). La calidad pedagógica en los centros educativos. Montevideo: Santillana
- López Boo, F., Araujo, M., Tomé, R.. (2016). ¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil? Guía de herramientas. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Protección Social y Salud
- Norman, V. J., Christiansen, K. (2013). Validity of the PICCOLO Tool in Child Care Settings: Can it Assess Caregiver Interaction Behaviors? *Infant Mental Health Journal*, 34(4), 319–329. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/imhj.21391>
- OCDE-PISA (2011) Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes?. OCDE-PISA. In focus N° 9. París.
- Ortiz, J.A. (2016). Adaptación y Evaluación de Efectos de la Intervención con Video-feedback para la Promoción del Cuidado de Calidad en la Educación Inicial. (Tesis de doctorado) Universidad Federal de Río Grande del Sur, Instituto de Psicología. Brasil. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157460/001017517.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pascual, R. (s.f). La gestión educativa ante la innovación y el cambio.
- Podestá, N. (2018). *El liderazgo de gestión de la calidad en el cambio y la mejora*

- de centros educativos*. (Tesis Maestría). Universidad Católica del Uruguay, Montevideo
- Quirós Domínguez, C. (2013). Competencias Evaluativas del Profesorado de Educación Primaria. Diseño de un instrumento de autoevaluación para maestros y maestras de Chile. Tesis doctoral, Universitat Barcelona, Facultad de Pedagogía, Doctorado en Educación y Sociedad.
  - Ravilla Figueroa, D.M. (2008). Modelo de autoevaluación institucional global con apoyo externo en un centro educativo particular de Lima. Un estudio de caso. *Educación* 17(33), 63-80
  - Real Academia Española. Recuperado de <http://www.rae.es>
  - Real Academia Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=H8KIdC6>
  - Real Academia Española. Recuperado de <https://dirae.es/palabras/innovaci%C3%B3n>
  - Real Academia Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=Onrxgkw>
  - Real Academia Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=6vf6IVu>
  - Rentzou, K. (2010). Using the ACEI Global Guidelines Assessment to Evaluate the Quality of Early Child Care in Greek Settings. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 75–80. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0382-4>
  - Román, M.(2008) Planes de Mejoramiento: Estrategias e instrumentos para la mejora de la eficacia de la escuela. MINEDUC. Chile
  - Rossman, G.B., Corbett, H.D., Firestone, W.A. (1988). Cambio y efectividad en las escuelas. Una perspectiva cultural. Traducido por Adriana Aristimuño, Universidad Católica del Uruguay.
  - Sarasola, M. (2007). Estándares de la calidad pedagógica en el marco del Proyecto de Calidad Integrado, Manual de gestión de la calidad. Montevideo: CLAEH Subsecretaría de Planeación y Coordinación.

- Sarasola, M. (2013). Las disciplinas de las Comunidades de Aprendizaje Profesionales. Universidad Católica del Uruguay, Facultad de Ciencias Humanas. (material del curso)
- FLACSI, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Católica del Uruguay, (s.f) Sistema para la Calidad en la Gestión Escolar, Plataforma de Acompañamiento y Supervisión. Guía de Autoevaluación.
- UNICEF, (2015). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Valverde-Forttes, P. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Pensando Psicología*, 11(18), 141-151.
- Recuperado de doi:<http://dx.doi.org/10.16925/pe.v11i18.1224>
- Vázquez, E. et al. (2010). Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar. Secretaría de Educación Pública. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Vermeer, H. J., van Ijzendoorn, M. H., de Kruif, R. E. L., Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W. C., Riksen-Walraven, J. M., van Zeijl, J. (2008). Child Care in The Netherlands: Trends in Quality Over the Years 1995-2005. *Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 360–385. Recuperado de <https://doi.org/10.3200/GNTP.169.4.360-385>
- Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A., Harrison, L. J. (2016). Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33–60. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1098905&lang=es&site=ehost-live>
- Zucoloto, K.A. (2011). *Educação infantil em creches – uma experiência com a escala ITERS-R* (Tesis doctoral). Universidad de San Pablo, Facultad de Educación, San Pablo. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1712?sh>

## **Anexos**

**Anexo N° 1 Entrevista directora A (Audio)**

**Anexo N° 2 Entrevista directora B (Audio)**

**Anexo N° 3 Entrevista Licenciada Nora Uturbey (Audio)**

**Anexo N° 4 Taller de devolución de resultados**

- **Guión**
- **Presentación de ppt**
- **Encuestas (link)**
- **Audio**

**Anexo N° 5 Bocetos planes de mejora**

**Anexo N° 6 Proyecto de Meriendas Saludables**

**Anexo N° 7 Proyecto de centro**

