

**UNED**

**EIDUNED**  
Escuela  
Internacional  
de Doctorado

# **TESIS DOCTORAL**

**2022**

**ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
INFANTIL: SITUACIÓN ACTUAL, INSTRUMENTOS DE  
EVALUACIÓN, CONTRIBUCIÓN DE FAMILIAS Y  
DOCENTES**

**ANDREA EVA OTERO MAYER**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**Directoras: CONSUELO VÉLAZ DE MEDRANO URETA**

**EVA EXPÓSITO CASAS**



## AGRADECIMIENTOS

El poder presentar esta tesis doctoral es gracias a haber tenido la enorme suerte de tener a mi alrededor a unas personas magníficas, a todas ellas estaré siempre muy agradecida.

Quiero comenzar estos agradecimientos por mi directora, la Dra. **Consuelo Vélaz de Medrano**, por haber confiado en mí desde el primer momento, impulsándome a investigar lo que me apasiona. Sin su apoyo nada de esto hubiera sido posible.

A mi otra directora, la Dra. **Eva Expósito Casas**. Ha sido un verdadero placer trabajar a su lado. Siempre con una sonrisa, con una disposición inmediata y además con una mente maravillosa capaz de dar luz en todo momento.

A las coautoras que firman los artículos conmigo, que siento como compañeras y amigas, las profesoras Dra. **Ana González Benito** y **Belén Gutiérrez de Rozas**, que son un referente a seguir. Es un placer aprender de vosotras y con vosotras.

Deseo expresar también mi agradecimiento a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (**UNED**) y en especial a todo el profesorado del Departamento **Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (OEDIP)**, por crear día a día un ambiente de trabajo del que da gusto participar.

Quisiera también agradecer a las profesoras Dra. **Isabel Pinto** y **Teresa Leal** la excelente acogida recibida en mi estancia en la facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Oporto, así como a las profesoras Dra. **Joana Cadima**, Dra. **Carolina Guedes** y al Dr. **Javier Morentin** por hacer esta estancia tan agradable y enriquecedora.

También quisiera agradecer a todas las **escuelas infantiles y familias** que han participado de los cuestionarios y observaciones de esta tesis en un momento tan complicado como el vivido. Gracias.

A mi **padre** por inculcarme el tesón para alcanzar nuestras metas, el espíritu crítico y la curiosidad por aprender. A mi **madre**, que tristemente falleció un poco antes de que me concedieran el contrato FPI-UNED y no ha podido disfrutar con nosotros de esta maravillosa etapa.

A **Irati**, **Tora** y **Martín**, por ser los verdaderos responsables de despertar en mí el compromiso de querer una Educación Infantil de calidad para todos.

A **Germán**, por apoyarme de manera incondicional, aportando siempre serenidad y haciendo que esta tesis sea posible. La vida es más fácil a tu lado.



# ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	5
2.	HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	11
3.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLOGÍA	14
	3.1 <i>Fundamentación teórica</i>	15
	3.2 <i>Metodología</i>	21
4.	ARTÍCULOS	29
	<b>Artículo 1.</b>	30
	Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C. & Expósito-Casas, E. (2021). Evaluación de la calidad educativa en el ciclo 0-3: estado de la cuestión. <i>Revista de Educación</i> , 394, 215-240	30
	<b>Artículo 2.</b>	57
	Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., & Vélaz-de-Medrano, C. (2021). Family-School Cooperation: An Online Survey of Parents and Teachers of Young Children in Spain. <i>Early Childhood Education Journal</i> , 49,977-985.	57
	<b>Artículo 3.</b>	67
	Otero-Mayer, A., Gutiérrez-de-Rozas, B. & González-Benito, A. (2021). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. <i>Revista Complutense de Educación</i> , 32(4), 617-626	67
	<b>Artículo 4.</b>	78
	Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C. & Expósito-Casas, E. (2021). Reforzar las competencias docentes en Educación Infantil: una mirada desde las actividades del aula. <i>Revista de Educación</i> , 393, 181-206	78
5.	CONCLUSIONES	105
	5.1 <i>Conclusions</i>	106
	5.2 <i>Conclusiones</i>	110
6.	RESUMEN	114
	6.1 <i>Abstract</i>	115
	6.2 <i>Resumen</i>	118
7.	OTRAS APORTACIONES	121
8.	INFORME DEL FACTOR DE IMPACTO	123
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
	ANEXO I. Normativa de Tesis por compendio de publicaciones	138

# 1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de investigar sobre la calidad en Educación Infantil se justifica siempre, pero más cuando en las actuales políticas educativas, nacionales e internacionales, está muy presente el objetivo de cubrir la demanda de plazas accesibles, asequibles e inclusivas en el primer ciclo de Educación Infantil (Comisión Europea, 2021; OCDE, 2020). En el caso español, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), contempla este avance en la Disposición adicional vigesimocuarta:

“Los Presupuestos Generales del Estado (...) incorporarán progresivamente los créditos necesarios para hacer efectiva la gratuidad del primer ciclo de la Educación Infantil a la que se refiere el artículo 15.2”. También en la Disposición adicional tercera, establece que “en el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta Ley, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará un plan de ocho años de duración para la extensión del primer ciclo de Educación Infantil de manera que avance hacia una oferta pública suficiente y asequible con equidad y calidad y garantice su carácter educativo”.

La nueva Ley contempla la equidad en el acceso y la calidad de los procesos, retomando el carácter educativo del primer ciclo de Educación Infantil, que la anterior Ley (LOMCE, 2013) había limitado mucho, cuando no eliminado. En este sentido, supone un avance importante la incorporación de un principio general de control de calidad:

Artículo 15.1.:“...Todos los centros habrán de estar autorizados por la Administración educativa correspondiente y supervisados por ella”. Este propósito coincide con el objetivo 4.2 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, que sitúa en la Agenda internacional asegurar que, de aquí a 2030, todos los niños y niñas<sup>1</sup> tengan acceso a una educación infantil de calidad.

---

<sup>1</sup> En consonancia con la Ley 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, este texto intenta emplear un lenguaje no sexista y lo más inclusivo posible. Sin embargo, es posible que en alguna ocasión se recurra al masculino genérico para facilitar la lectura de una frase, teniendo plena conciencia de la necesidad de verbalizar ambos géneros en la exposición práctica.

La escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil en España, que comprende desde los cuatro meses de edad hasta los 3 años, se ha duplicado en los últimos 10 años según las cifras del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2019a), pasando en gran medida de tener una función asistencial a cumplir una función educativa, aunque sigue siendo fundamental para posibilitar la conciliación familiar (Llorent, 2013).

Las administraciones de ámbito estatal, autonómico y local están trabajando para garantizar el acceso al primer ciclo de la etapa, pero queda amplio espacio de mejora. Mientras que la tasa neta de escolarización en el segundo ciclo está cercana el 100%, en el primero es muy inferior; en menores de 1 año es del 12,3%, del 40,2% al año, y del 60% a los 2 años (MEFP, 2020b). También existen diferencias notables entre Comunidades Autónomas (CC.AA.) desde el 18,3% en Murcia hasta el 53,8% de País Vasco. Si se toma la tasa de escolarización en 2 años, alcanza al 92,9% en el País Vasco, en Madrid al 71,5%, y situándose en Canarias por debajo del 30% (MEFP, 2020a). El Gobierno de España se ha comprometido en la LOMLOE (2020) al impulso de una oferta suficiente y accesible del primer ciclo en el plazo de 8 años, y en las CCAA también se ven avances.

Con respecto a la titularidad, en España hay 9952 escuelas infantiles de primer ciclo, de las cuales un 52.5% son privadas y, en un 73% de las públicas la titularidad corresponde a la Administración local (MEFP, 2020a). En el desigual panorama entre CC.AA., cabe destacar el caso de Canarias, donde casi el 80% son privadas, o en el lado opuesto Navarra, donde lo son solo el 20% (MEFP, 2019b).

Las evidencias sobre los beneficios de la Educación Infantil en aspectos como la mejora del rendimiento académico, del bienestar, de los futuros salarios e incluso de la esperanza de vida está ampliamente argumentada por numerosos autores y organismos internacionales (Blanco, 2008; Guijo, 2008; Heckman, 2017; OCDE, 2019a; Perlman, et al. 2017; UNICEF, 2019). El inicio de la escolarización a una edad temprana, esto es, en Educación Infantil, conlleva mejores resultados por parte del alumnado escolarizado con respecto a aquellos que empiezan su escolarización posteriormente, con la educación obligatoria, incluso después de considerar la influencia del entorno socioeconómico (OCDE, 2019a). De acuerdo con el estudio llevado a cabo por UNICEF en el año 2019, las niñas y los niños que reciben por lo menos un año de educación preescolar tienen una



mayor probabilidad de desarrollar las aptitudes necesarias para tener éxito en el colegio y menos posibilidades de repetir curso o de abandonar la enseñanza, siendo, por lo tanto, más capaces de realizar contribuciones a unas sociedades y economías pacíficas y prósperas al alcanzar la edad adulta (UNICEF, 2019). Pero también se ha comprobado que, para que estos beneficios tengan lugar, la Educación Infantil debe ser de calidad, dado que la baja calidad en esta etapa puede no tener efectos o que estos lleguen a ser negativos (Clarke-Steward, 1987; Heckman, 2017; Heckman & Mossos, 2014; Larrea et al., 2010; Lera, 2007; NICHD ECCRN, 2006).

La idea primaria de esta investigación era analizar la normativa relativa a la evaluación de la calidad de la Educación Infantil en España, estudiar cuáles eran los instrumentos indicados para poder medirla, aplicar un instrumento que permitiera medir esta calidad, y analizar los aspectos más destacables que sirvieran como revisión y mejora para la formación inicial del profesorado en esta etapa. Durante el desarrollo de la investigación, los objetivos inicialmente previstos fueron adaptados y ampliados atendiendo a la realidad sanitaria y a la crisis social.

Esta investigación, realizada mediante una beca-contrato de Formación del personal Investigador (FPI) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), se ha llevado a cabo en el periodo 2019-2021 durante el cual el mundo entero ha padecido una pandemia con importantes repercusiones en la práctica totalidad de nuestras vidas. El cierre de las escuelas infantiles, el confinamiento vivido y el posterior cierre de parques, entre otros, ha influido en el desarrollo de los niños y niñas que cursan Educación Infantil. Esta circunstancia tan extraordinaria se ha tomado en la presente investigación como una oportunidad para enriquecer esta tesis doctoral, evaluando el tipo de cooperación establecida entre las escuelas infantiles y las familias durante el confinamiento a fin de continuar brindando una atención educativa de calidad durante este periodo, así como el tipo de actividades que han sido propuestas por parte de las escuelas a las familias.

El **primer artículo** que conforma esta tesis doctoral aborda la evaluación de la calidad del primer ciclo de Educación Infantil en España, combinando la información procedente de una **revisión normativa** de tipo comparado y una **revisión sistemática** de la literatura (meta síntesis). Del análisis legislativo se desprende un panorama heterogéneo desde el punto de vista autonómico y, al mismo tiempo, un rasgo común

en la normativa de las distintas comunidades autónomas, su falta de especificidad. Por su parte, la revisión sistemática de la literatura ha permitido esclarecer cuáles son los instrumentos más empleados a nivel internacional a la hora de analizar la calidad del ambiente en Educación Infantil, observando que en España existe una ausencia de investigaciones que analicen la calidad del ambiente de aprendizaje en este ciclo.

Siendo la **cooperación familia-escuela** un rasgo característico de una Educación Infantil de calidad, y atendiendo a los acontecimientos mundiales sobrevenidos en marzo de 2020 a consecuencia de la pandemia mundial producida por el COVID-19, en el **segundo artículo** se aborda la falta de preparación por parte de los maestros y familias para trabajar de manera coordinada en la educación de los niños en la etapa de infantil. Se diseñaron, validaron y aplicaron dos cuestionarios -a familias y centros de Educación Infantil de todas las comunidades autónomas de España-, y los resultados muestran que la cooperación familia-escuela está asociada a varias características familiares y escolares, tales como el nivel educativo de los progenitores y el tipo de escuela teniendo en cuenta su titularidad (públicas, concertadas o privadas).

Según la ley de Educación española, LOMLOE (2020), las **actividades de aprendizaje** son uno de los ejes principales que vertebran la metodología y el proceso educativo en Educación Infantil, y el elemento más importante para garantizar los principios de bienestar y desarrollo infantil y de calidad en esta etapa. Es por esto por lo que, en el **tercer artículo** se ha aprovechado la oportunidad que ha brindado la pandemia para realizar un análisis crítico del tipo de actividades que se han desarrollado por las escuelas, así como la valoración por parte de las familias para hacer frente a este contexto. En cuanto al envío de actividades, los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro, señalando casi la mitad de las familias encuestadas que necesitan recibir más indicaciones por parte de las escuelas para poder acompañar a sus hijos/as de manera adecuada en esta etapa educativa.

Además de la cooperación familia-escuela y el desarrollo de actividades, otro de los ejes que vertebran la calidad de la Educación Infantil es la **competencia docente de su profesorado**, abordada en el **cuarto artículo**. Tras el análisis normativo y documental realizado en el primer estudio, se identificó el instrumento ITERS-3 como una herramienta útil para evaluar la calidad del ambiente en Educación Infantil, aplicando

dicho instrumento a una muestra incidental de 31 aulas de 21 centros de cuatro comunidades autónomas españolas, lo que ha permitido observar el desempeño docente a través del desarrollo de actividades de aprendizaje en el primer ciclo de Educación Infantil, a partir del tipo de actividades más frecuentes que se desarrollan en estas aulas.

.

## 2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

**La pregunta de investigación que ha impulsado esta tesis doctoral es conocer el estado de la calidad del primer ciclo de Educación Infantil en España.**

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se han marcado una serie de objetivos:

**Objetivo 1 (O<sub>1</sub>):** Analizar el estado de la cuestión en España sobre evaluación de la calidad de la Educación Infantil, con especial referencia al primer ciclo (0-3).

**Objetivo 2 (O<sub>2</sub>):** Realizar una revisión y síntesis comparada de la normativa sobre evaluación de la calidad de la Educación Infantil, con especial referencia al primer ciclo, publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) y las Comunidades y Ciudades autónomas.

**Objetivo 3 (O<sub>3</sub>):** Realizar una revisión y síntesis comparada de las metodologías de evaluación de la calidad de la Educación Infantil más empleados a nivel nacional e internacional, con especial referencia a instrumentos utilizados en el primer ciclo.

**Objetivo 4 (O<sub>4</sub>):** Analizar la cooperación entre familias y escuela en Educación Infantil.

**Objetivo 5 (O<sub>5</sub>):** Examinar el tipo de actividades de aprendizaje y las indicaciones proporcionadas por los centros a las familias durante el periodo de confinamiento por el COVID-19.

**Objetivo 6 (O<sub>6</sub>):** Analizar el desempeño docente en el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en el aula.

**Objetivo 7 (O<sub>7</sub>):** Aportar evidencia empírica que contribuya a repensar la formación inicial de estos docentes desde la perspectiva del bienestar y desarrollo integral de los menores de 3 años.

Los objetivos **O<sub>1</sub>, O<sub>2</sub> y O<sub>3</sub>** están incluidos en el **primer artículo** de la presente tesis.

El objetivo **O<sub>4</sub>** está incluido en el **segundo artículo** de la presente tesis.

El objetivo **O<sub>5</sub>** está incluido en el **tercer artículo** de la presente tesis.

Los objetivos **O<sub>6</sub> y O<sub>7</sub>** están incluidos en el **cuarto artículo** de la presente tesis.

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLOGÍA

### 3.1 Fundamentación teórica

#### **Calidad del ambiente en Educación Infantil**

El debate acerca del acceso (gratuito e inclusivo) universal a la Educación Infantil ha ido en aumento a medida que se ha demostrado su impacto en el desarrollo infantil y se ha producido una incorporación progresiva de la mujer en el empleo fuera del hogar. Diferentes organismos e instituciones nacionales, internacionales y supranacionales han mostrado su preocupación por la inequidad en el acceso y la calidad, reflejándola entre sus principales líneas de acción (Comisión Europea, 2021; LOMLOE, 2020; UNICEF, 2019). Como ocurrió con la universalización de la educación obligatoria, el primer paso fue garantizar el acceso, y el segundo asegurar su calidad, pero en esta época ambos movimientos deben ser simultáneos. De esta manera se cumplirá con el Pilar Europeo de Derechos Sociales: “Los niños tienen derecho a disfrutar de una educación y unos cuidados de la primera infancia asequibles y de buena calidad” (Unión Europea, 2017, p.19), con la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y con el Objetivo 4.2. de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ONU, 2015):

“en 2030 todos los niños y niñas tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación infantil de calidad”.

Ciertamente, invertir en una primera etapa de calidad es más eficaz y eficiente que tratar de compensar las desigualdades en etapas educativas posteriores (Heckman 2017; OCDE, 2017; Save the Children, 2019).

La evidencia teórica y empírica demuestran que la Educación Infantil de calidad repercute en el desarrollo positivo de los menores de 6 años, mientras que una educación de baja calidad puede no tener efectos o, incluso, ser perjudicial (Clarke-Steward, 1987; Felfe, et al., 2012; Heckman & Mossos, 2014; Larrea et al., 2010; Lera,



2007; Rolla & Rivadeniera, 2006; Melhuish et al., 2015; NICHD ECCRN, 2006; Phillips, et al., 1987). Algunos estudios longitudinales (Dickinson, 2006; Pungello et al., 2010; McLean et al., 2016; Heckman, 2017), muestran que las intervenciones educativas de alta calidad durante los primeros años pueden tener efectos de larga duración, en el éxito escolar posterior, previniendo el fracaso escolar y el abandono temprano.

El concepto de calidad en educación no es unívoco “La propia noción de calidad educativa constituye un ejemplo de concepto polifacético y polimórfico que, adoptando una perspectiva analítica, se manifiesta en una pluralidad de componentes o de factores de calidad: sin embargo, ninguno de ellos resulta suficiente para aprehender el concepto” (Borrell et al., 2005, p.518). Siendo esto cierto, existen conceptualizaciones ampliamente refrendadas. El estudio de Ruopp & Travers (1982), supuso el inicio de la línea de investigación sobre calidad de la Educación Infantil y es empleado profusamente en la actualidad (Valverde-Forttes, 2015). Los autores dividen las dimensiones de calidad en dos grupos de variables: las estructurales, cuya regulación es financieramente costosa pero más sencilla -e.g. tamaño del aula, ratio docente/alumno, formación, experiencia y salario del docente- y las referidas al proceso educativo -e.g. la calidad del clima y las relaciones en el aula o con las familias, la metodología o el currículo. Concretamente, la evaluación del ambiente o clima (procesos) está muy extendida a nivel institucional en países como Estados Unidos (Zellman & Perlman, 2008) o Escocia (Bradshaw et al., 2020) y sirve como predictor de la calidad en Educación Infantil (Sylva et al., 2006).

Por su parte, la Comisión Europea ha adoptado una Recomendación del Consejo (2018) que apoya los esfuerzos de los Estados miembros por mejorar el acceso y la calidad en este nivel educativo. Incluye un “marco de calidad” que enumera cinco componentes clave:

- Acceso a la educación y los cuidados de la primera infancia.
- Condiciones de formación y trabajo del personal responsable de educación y cuidados de la primera infancia.
- Definición de planes de estudios y gobernanza adecuados.
- Financiación.
- Control y evaluación de los sistemas.

Ciertamente, solo a través del control y la evaluación podremos analizar sus fortalezas y debilidades y fundamentar el proceso de mejora. No obstante, hay que prever la complejidad inherente a la evaluación en la etapa de Educación Infantil, por los motivos que señala el Instituto de Evaluación<sup>2</sup> (2008).

- Escasez de estudios previos de referencia que permitan partir de una base sólida y probada en aspectos teóricos y prácticos.
- Dificultad para aplicar instrumentos de evaluación a amplias muestras de niños/as en esta etapa.
- Complejidad de la aplicación, en la que se requiere contar con aplicadores expertos y con experiencia en esta etapa educativa o, en su caso, formar a los propios docentes haciéndoles partícipes del procedimiento y sistema de evaluación.

Atendiendo al **Objetivo 3 (O<sub>3</sub>)** “Realizar una revisión y síntesis comparada de las metodologías de evaluación de la calidad de la Educación Infantil más empleados a nivel nacional e internacional, con especial referencia a instrumentos utilizados en el primer ciclo”, del trabajo de síntesis de investigación se desprende que, el uso de instrumentos que miden el ambiente de aprendizaje en el primer ciclo, desde el nacimiento hasta los tres años, puede resultar un recurso útil para juzgar la calidad de la atención educativa que se brinda en esta etapa. De los diferentes instrumentos analizados, el más empleado a nivel internacional en Educación Infantil es el *ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale)*, diseñado para evaluar la calidad del ambiente en escuelas infantiles desde el nacimiento hasta los 36 meses, y el *ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale)*, el instrumento más empleado también en España, para evaluar la calidad del ambiente en las escuelas infantiles y colegios cuyo alumnado tiene desde los 3 años de edad hasta los 6 o inicio de la etapa de Educación Primaria.

---

<sup>2</sup> Actual Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

## **La cooperación familia escuela como indicador de calidad en Educación Infantil**

Numerosos estudios respaldan la necesidad y los efectos positivos de la cooperación entre las familias y las escuelas, ya que se considera que constituyen uno de los factores determinantes de la calidad de la educación (European Comission, 2000). En un sistema educativo moderno, es esencial que las relaciones entre progenitores y escuela se entiendan como una cooperación proactiva, establecida entre las familias y maestros para promover el desarrollo integral de los niños. Entendemos la cooperación como sinónimo de compromiso, definiéndola como las metas del aprendizaje de los niños que son compartidas por maestros y padres (Pushor, 2012). Cuando los padres están más comprometidos, los niños tienden a estar mejor en la escuela (Van Voorhis et al., 2013). También que progenitores y maestros trabajen juntos puede proporcionar "oportunidades óptimas a los niños para aprender y desarrollarse" (Whalley, 2017, p. 66). Por lo tanto, esta cooperación tiende a estar asociada con mejoras en diversas variables, tales como el rendimiento académico (Castro et al., 2015) en la competencia socioemocional, conllevando la reducción de problemas de comportamiento (Thomson & Carlson, 2017), así como una interacción más positiva entre pares durante el juego (Besler & Kurt, 2016).

La responsabilidad de iniciar este acercamiento debe ser asumida por la escuela como institución educativa (Rodríguez-Ruiz, et al. 2016, Triana, et al., 2019). No obstante, para que verdaderamente se obtengan esos resultados, la participación de las familias en la escuela no puede reducirse a una mera representatividad en las estructuras de gobierno de los centros (Medina, 1990). Debe tratarse de una dinámica y de una filosofía que tienda a inspirar y a transformar no solo la vida de la escuela, sino la naturaleza misma de la enseñanza (Sánchez de Horcajo, 1979), en la que los padres y madres se sientan interesados e implicados en los procesos educativos de sus hijos. Además, requiere esforzarse especialmente para integrar en la "cultura democrática" del centro a los estudiantes de los sectores de la población más desfavorecidos a nivel

social, económico y cultural (Gil,1995), pues suelen ser los más reticentes a la participación escolar. En consecuencia, para involucrar a las familias en los centros educativos favoreciendo una colaboración fluida (Duddy, 2019), los educadores deben estar particularmente preparados para poder responder con estrategias adecuadas, que hagan viable la relación familia-escuela en cualquier situación, como los cambios en la estructura y la dinámica, en su composición o el desempeño de los roles (Rivas-Borrell & Ugarte-Artal, 2014), o de cualquier otra índole, como en la situación actual derivada de la pandemia por el COVID-19. De este modo, para una adecuada interacción entre los profesionales de la primera infancia y los padres de los niños se necesita contar con apoyo (Ward, 2018) como el que pueden brindar los profesionales de la orientación.

### **Las actividades de aprendizaje en Educación Infantil**

Según la Ley de educación española (LOMLOE, 2020), las actividades de aprendizaje son uno de los ejes principales que vertebran la metodología y el proceso educativo en esta etapa, y el elemento más importante -junto con las relaciones y el clima de aula- para garantizar los principios de bienestar y desarrollo infantil. Así, con respecto a la ordenación y principios pedagógicos de ambos ciclos de la etapa, la LOMLOE (2020) establece en su artículo 14.6: “Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego, y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro”. De igual manera, en el apartado 3, Objetivos, de la mencionada ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula la formación docente requerida, se establece que los docentes de Educación Infantil deben adquirir una serie de competencias para poder desarrollar de manera adecuada estas actividades, a través del diseño y la adecuación de espacios de aprendizaje, la reflexión sobre las prácticas que se llevan a cabo en el aula, y el fomento de hábitos de aprendizaje autónomo en los estudiantes. Por su parte, la Comisión Europea (2019) también destaca que el docente debe planificar las actividades más necesarias y satisfactorias a esta edad, como jugar, correr, cantar, bailar, cuidar las plantas, explorar y escuchar cuentos para, entre otros fines, “ofrecerles experiencias de aprendizaje positivas”. La riqueza y variedad de las actividades –basadas en objetivos

bien definidos que aseguren el progreso hacia los resultados de aprendizaje deseados, que fomenten la comunicación entre los niños/as y los educadores, y alienten la participación de las familias– son un elemento esencial de una educación y atención de alta calidad (Comisión Europea, 2014).

Numerosas investigaciones destacan la importancia que tienen ciertas actividades infantiles para sentar las bases del desarrollo integral; aquellas que promueven la inclusión y la interculturalidad (Barreto et al., 2017), la competencia matemática (Clements, 2001; Espinoza et al., 2019; Rosales et al., 2020; Watts et al., 2018), las nociones de espacio y tiempo, o la creatividad (Castro et al., 2011; Román & Cardemil, 2014, Sáez-Sánchez et al., 2021), entre otras.

En consecuencia con estos planteamientos, el aumento de plazas asequibles y accesibles en el primer ciclo de EI previsto en la LOMLOE, unido a la próxima promulgación de un Real Decreto que desarrolle y concrete sus principios en unos requisitos mínimos de estas enseñanzas que garantice su función educativa y su calidad, exigirán la revisión y actualización de los planes de estudios del Grado de Magisterio en Educación Infantil, de forma que consideren de manera muy especial las metodologías basadas en los principios de bienestar, actividad y desarrollo infantil integral.

### **La formación del maestro como indicador de calidad**

El Informe TALIS 2018 (OCDE, 2019b) señala que el aumento o la mejora de la calidad en Educación Infantil se ve influida por el incremento del nivel formativo de los docentes, siendo los que tienen un grado universitario o superior quienes suelen crear ambientes de aprendizaje más enriquecedores, llevando a cabo actividades más estimulantes (Comisión Europea, 2019). Asimismo, en el Marco de Calidad para la Educación y los Cuidados en la Primera Infancia (Diario Oficial de la Unión Europea, 2019), la formación inicial del profesorado es uno de los 5 componentes necesarios para crear un sistema de Educación Infantil de calidad. Esto coincide con el metaanálisis de Manning et al. (2019), que muestra una correlación positiva entre el nivel formativo del docente y la calidad de los programas de Educación Infantil. En él se recogen los estudios, desde 1980 hasta 2015, que analizan la titulación del educador en relación con

la evaluación de la calidad del ambiente en el aula a través de las escalas: ECERS, ECERS-R, ITERS e ITERS-R. Pero sigue siendo objeto de preocupación y debate la adecuación de esa formación. Ya en 2009, un informe del Consejo Escolar del Estado español visibilizaba un desajuste entre su planteamiento “demasiado teórico”, y la posterior práctica educativa. Ciertamente, la clave para impulsar el desarrollo profesional docente es identificar las estrategias adecuadas para ayudar a estos profesionales a mantenerse actualizados sobre los métodos pedagógicos más idóneos en esta etapa (Peterson et al., 2016). En el desempeño de la labor docente, uno de los aspectos esenciales para trabajar con niños/as y de 0 a 6 años, es aplicar los principios de bienestar, actividad y desarrollo integral y, en consecuencia, seleccionar y planificar adecuadamente las actividades de enseñanza y de aprendizaje. En el contexto de reformas estructurales impulsado por la nueva Ley (LOMLOE, 2020) -que alcanza a la profesión docente- es importante revisar si la norma que regula el Grado de Magisterio en Educación Infantil da respuesta a los retos a los que se van a enfrentar estos docentes en las escuelas.

### *3.2 Metodología*

Para responder a la pregunta de investigación, se llevaron a cabo las siguientes medidas:

- Revisión normativa sobre la evaluación de la Educación Infantil (primer artículo).
- revisión sistemática de la literatura sobre instrumentos de evaluación del ambiente en Educación Infantil (primer artículo).
- Diseño, validación y aplicación de dos cuestionarios para medir la cooperación entre familias y escuelas, así como el tipo de actividades de aprendizaje y la percepción de las familias sobre cómo de preparadas se sentían para hacer frente a la etapa de confinamiento (segundo y tercer artículos).
- Aplicación del instrumento ITERS-3 para evaluar la calidad del ambiente en Educación Infantil, con especial interés en las actividades de aprendizaje (cuarto artículo).

## **Revisión normativa**

Para el estudio comparado (Raventós, 1991; Velloso & Pedró, 1991) entre enero y marzo de 2020 se realizó una revisión de la normativa reguladora de la evaluación del primer ciclo de esta etapa, referida a las Comunidades y Ciudades autónomas. Se consultaron, tanto el BOE, como los boletines oficiales de las distintas comunidades, las páginas web de las Consejerías de Educación y los informes oficiales disponibles que la recogen. La revisión se circunscribe a la normativa vigente en enero de 2020. Los descriptores utilizados fueron: “evaluación Educación Infantil primer ciclo”, “supervisión Educación Infantil”, “calidad en Educación Infantil”, “Inspección educativa”, “evaluación externa/ interna” y “práctica docente”, y se analizaron los términos empleados en la normativa.

En las Comunidades y Ciudades autónomas en las que se regula la evaluación, se analizaron tres categorías: ejecución (interna/externa), quién la llevaba a cabo, así como su obligatoriedad. A continuación, se confrontaron la información y datos obtenidos, y se analizaron las semejanzas y diferencias encontradas en los territorios.

La documentación empleada en este estudio comparado fue la normativa publicada por las administraciones autonómicas, y por el MEFP para Ceuta y Melilla en enero de 2020

## **Revisión sistemática de la literatura**

Siguiendo las pautas de Gough et al. (2013), se realizó una revisión sistemática para identificar y valorar los estudios sobre evaluación de la calidad de la Educación Infantil, con especial referencia al primer ciclo. Se realizó de enero a marzo de 2020, consultando las bases de datos Dialnet, ERIC, Scopus y Web of Science. Para precisar la búsqueda se emplearon palabras clave y categorías (Tabla I), junto a operadores

booleanos y entruncamientos<sup>3</sup>

TABLA I. Categorías y palabras clave empleados en la revisión sistemática de la literatura.

<b>Categoría</b>	<b>Palabras clave</b>
<b>Etapa educativa</b>	Toddler, pre-k, early childhood, preschool, Educación Infantil
<b>Medida</b>	Measurement, assess*, evaluation, questionnaire. Evaluación, cuestionario, instrumento.
<b>Ubicación geográfica</b>	Spain, spani*, Autonomous Communit*. Comunidad* autónoma*, españ*.
<b>Otros</b>	Education*. Quality. Calidad

Posteriormente se aplicaron criterios de inclusión y exclusión de los estudios identificados:

De inclusión:

- Artículos revisados por pares o libros en editoriales SPI.
- Estudios en España (todo el país o alguna Comunidad Autónoma).
- Internacional pero que incluya España.
- Ambos ciclos de Educación Infantil.
- Instrumentos para evaluar calidad en esta etapa.

De exclusión:

- Artículos que miden un aspecto de la calidad, un programa o asignatura.
- Artículos cuya investigación no sea en España o no incluya España.

---

<sup>3</sup> Operador para manejar los símbolos utilizados en la elaboración de una ecuación de búsqueda y que permiten combinar diferentes términos entre sí y establecer relaciones lógicas entre los términos. Reduce el número de dígitos a la derecha del separador decimal, descartando los menos significativos.



- Artículos que no empleen instrumentos para la evaluación.

## **Cuestionarios**

### *Instrumentos*

En este caso, los instrumentos empleados eran dos cuestionarios específicamente diseñados para la presente investigación.

El primero de ellos, destinado a los docentes, contó con 19 ítems entre los que se encontraban preguntas de respuesta cerrada y escalas Likert (1-6), en las que la puntuación 6 correspondía a “totalmente de acuerdo” y 1 a “totalmente en desacuerdo”. Las dimensiones que conformaron este cuestionario eran: características de los docentes (5 ítems), características del centro educativo (3 ítems), acceso a Internet en los hogares (2 ítems), contacto con las familias y actividades (6 ítems) y herramientas educativas de los docentes (3 ítems).

El segundo cuestionario, dirigido a las familias, estuvo compuesto de 28 preguntas entre las que también se encuentran preguntas de respuesta cerrada y escalas Likert. En este caso, las dimensiones consideradas se vincularon con las características personales y familiares (6 ítems), las características del centro educativo (1 ítem), el acceso a Internet en los hogares (1 ítem), las herramientas educativas de las familias (6 ítems), las rutinas durante el confinamiento (3 ítems), el contacto con el centro y las actividades (5 ítems), las consecuencias del confinamiento (2 ítems) y los cambios en el bienestar familiar (4 ítems).

La primera versión del instrumento se diseñó a partir de la revisión teórica del tema objeto de estudio y sometida a un proceso de validación de contenido por grupo de expertos. Para ello, se contó con la participación de 5 profesionales especialistas en los ámbitos de la evaluación educativa y de la Educación Infantil, quienes valoraron los diferentes ítems de acuerdo con los siguientes criterios: claridad (ambigüedad, formulación clara y de fácil comprensión), idoneidad (adecuación en relación con lo que intenta medir y suficiencia para inferir la información buscada) y relevancia

(representatividad de lo que intenta medir y aportación de información significativa respecto al objeto evaluado). Atendiendo al análisis de las valoraciones y sugerencias de los expertos, se llevaron a cabo modificaciones en la formulación de algunos ítems a fin de mejorar la claridad en su redacción y de emplear una terminología neutra de género. Además, se incluyó la escala tipo Likert en algunos de los ítems y se añadieron 3 nuevas preguntas: una en el cuestionario dirigido a los centros (*“En la escuela que trabaja o dirige, ¿han hecho un ERTE o han despedido al personal debido a la situación generada por el Estado de Alarma?”*) y otras dos en el cuestionario para las familias (*“He notado algún cambio en el estado de ánimo de mi hijo/a en este periodo”* y *“He notado algún cambio en mi estado de ánimo en este periodo”*). Por su parte, en el análisis de la fiabilidad para el total de la escala y para las diferentes dimensiones se obtuvieron valores del alfa de Cronbach en torno a 0.6, por lo que se trata de valores aceptables para estudios exploratorios en los que un valor de consistencia interna de 0.6 o 0.5 se considera suficiente (Huh et al., 2006; Nunnally, 1967).

### *Muestra*

La muestra está compuesta por 1235 docentes de centros de Educación Infantil de todas las comunidades autónomas de España y de 1266 familias con hijos que asisten a dichos centros (Tabla II).

El 90.7% de los educadores que conformaron la muestra son mujeres, siendo hombres el 9.3% restante. Además, el 72% de los docentes trabajaba en centros públicos, el 18.9% en colegios concertados y el 7.9%, en centros privados, impartiendo primer ciclo en el 35.7% de los casos, segundo ciclo en el 56.4% y ambos ciclos en el 7.9%. En lo que respecta a su situación laboral a raíz de la crisis del COVID-19, el 82.6% mantuvo su puesto de trabajo sin cambios, mientras que el 16.1% vivió situaciones de ERTE y el 1.3% fue despedido.

Por otro lado, los familiares que respondieron el cuestionario eran madres en un 87.5% de los casos, mientras que el 12,3% eran padres y el 0.02%, tutores legales. Todos ellos eran familiares de menores nacidos entre los años 2014 y 2019 que asistían a centros públicos (59.2%), concertados (29.3%) y privados (11.5%).

Tabla. II. Muestra de centros y familias por Comunidad/Ciudad Autónoma.

<b>Comunidad/ Ciudad Autónoma</b>	<b>Centros</b>	<b>Familias</b>
Andalucía	244	184
Aragón	78	24
Asturias	64	47
Baleares	102	147
Canarias	61	14
Cantabria	22	5
Castilla La Mancha	141	171
Castilla y León	17	9
Cataluña	168	144
Ceuta	13	10
Comunidad Valenciana	59	171
Extremadura	41	20
Galicia	26	12
Comunidad de Madrid	57	200
Melilla	3	0
Murcia	8	3
Comunidad Foral Navarra	21	2
País Vasco	97	100
Rioja	3	0
No indicado	10	3
<b>Total</b>	<b>1235</b>	<b>1266</b>

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, accidental o incidental para la selección de los centros, motivado por su accesibilidad. Este tipo de muestreo, utilizado con gran frecuencia en el ámbito de la investigación en ciencias sociales, no permite obtener muestras representativas de la población, pero posibilita el estudio en

profundidad del tema objeto de interés dentro de un contexto determinado (Martínez, 2007). Se accedió a estos centros contactando a través de un correo electrónico en el que se solicitaba su participación. La muestra, obtenida en España, se compuso por 31 aulas de 21 centros de Educación Infantil y Casas de Niños, lo que supuso un total de 340 niños, y 58 docentes. Por comunidades autónomas la composición muestral fue: 5 aulas en Andalucía, 4 aulas en Castilla La Mancha, 5 aulas en Comunidad Foral de Navarra y 17 aulas en la Comunidad de Madrid. La titularidad de los centros que se observó fue 38,7% públicos, 22,6% privados y 38,7% concertados. La edad de los niños estuvo comprendida entre los 4 meses y los 34 meses de edad. El promedio de niños por aula es 10,91, siendo de 3 alumnos/as el aula con menor ratio y 20 la que más. Con respecto a la formación inicial del profesorado, del total de docentes, el 6,5% tenía el título de máster universitario, el 67,7% el título universitario de Grado en Educación Infantil y el 25,8% tenía el título de Formación Profesional de Grado Superior. El porcentaje de aulas observadas por niveles fue el siguiente: Aula Bebés (0-1 años) 9,7%, Aula 1-2 años 25,8%, Aula 2-3 años 48,4% y Aula Mixta (en la que se encuentran agrupados bebés y/o niños de diferentes edades) 16,1%. En la mayoría de las aulas había dos educadores (64,5%), seguidas de sólo un educador (22,6%). La presencia de tres educadores por aula solo se dio en el 9,7% de los casos. Por último, con un educador principal y otro para actividades específicas como por ejemplo música, un 3,2% de las unidades. El número de alumnos con necesidades educativas especiales fue anecdótico (N=2). La observación se llevó a cabo durante los meses de octubre a diciembre de 2020.

### **ITERS-3**

Se seleccionó el instrumento ITERS-3 (Harms et al., 2020) *-Infant/Toddler Environment Rating Scale*, tercera edición- en su versión en español. Es un cuestionario ampliamente utilizado dada su fiabilidad y validez. Las medidas de fiabilidad que aporta el cuestionario son: (1) fiabilidad del indicador -porcentaje de calificaciones que coinciden exactamente para cada indicador asignadas por dos observadores independientes-. La fiabilidad media fue de 86,9% a lo largo de todos los indicadores y entre parejas de observadores, (2) fiabilidad del ítem, para lo que se calcularon la concordancia a nivel de ítem entre parejas de observadores -concordancia dentro del mismo punto del 86,1% y el coeficiente Kappa de Cohen -0.600-.(3) correlación

intraclase, en la que se obtuvo una puntuación media de 0.83 y por último la validez, a través de un análisis de la consistencia interna, con un Alfa de Cronbach de 0.914, lo que conlleva un alto nivel de consistencia interna (Harms et al, 2020). El instrumento fue diseñado para medir la calidad del ambiente en las aulas de Educación Infantil, desde el nacimiento hasta los 36 meses de edad. La escala está compuesta por 6 subescalas: Espacio y muebles (4 ítems), Rutinas de cuidado personal (4 ítems), Lenguaje y libros (6 ítems), Actividades (10 ítems), Interacción (6 ítems) y Estructura del programa (3 ítems) formadas por un total de 33 ítems. Cada ítem está compuesto por una serie de indicadores, dando lugar a un total de 457 indicadores en la escala global. Estos están organizados jerárquicamente, centrados en necesidades básicas en los niveles bajos y en aspectos más educativos e interactivos en los niveles superiores. Se califican en una escala del 1 al 7 (1 = inadecuado, 3 = mínimo, 5 = bueno y 7 = excelente) y su puntuación es eliminatoria; si un indicador se valora como negativo ese ítem ya no obtendrá una puntuación superior.

## 4. ARTÍCULOS

## Artículo 1.

Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C. & Expósito-Casas, E.  
(2021). Evaluación de la calidad educativa en el ciclo 0-3: estado  
de la cuestión. *Revista de Educación*, 394, 215-240  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-506>

## Evaluación de la calidad educativa en el ciclo 0-3: estado de la cuestión

## Evaluation of the educational quality in cycle 0-3: state of the question

DOI: 10.4188/1988-592X-RE-2021-394-506

Andrea Otero-Mayer  
Consuelo Velaz-de-Medrano  
Eva Expósito-Casas

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

### Resumen

**Introducción:** el debate hacia la universalización la Educación Infantil (EI) desde el ciclo 0-3 exige garantizar, no solo una plaza escolar accesible y asequible, sino la calidad de la misma. Este trabajo aborda un diagnóstico de situación de la evaluación de la calidad en EI, para contribuir a visibilizar lo realizado y lo por hacer en España. **Método:** diseño de tipo documental, que incluye una revisión normativa de tipo comparado con descriptores y categorías de análisis, así como una revisión sistemática (RS) de la literatura (meta-síntesis) en profundidad. En la RS se consultan bases de datos utilizando palabras clave y categorías. **Resultados:** la normativa, cuando existe, es muy heterogénea en tipología y aplicación de la evaluación. No refiere a un sistema de indicadores de calidad. La LOMI.OE (2020) pone nuevas bases para avanzar. Solo se han identificado un estudio piloto (2005) y 5 estudios (el más reciente de 2012), que evalúan de manera global y con instrumentos validados la calidad de la educación infantil en España, y ninguno se aplica en el ciclo 0-3. **Discusión:** Mathiesen y Domínguez (2006) muestran que, si bien la relación entre la cobertura y la calidad en la etapa 3-6 está avalada por suficiente evidencia, parece que esto no se cumple en la etapa 0-3, lo que concuerda con los resultados obtenidos en el presente estudio y nos sitúa lejos de la actividad científica en otros países. **Conclusiones:** es urgente trabajar en un sistema de indicadores de la calidad de procesos y re-



sultados en los dos ciclos de esta etapa, y de unos instrumentos válidos y fiables que permitan obtener resultados comparables, como se hace en otros países. Se evidencia la necesidad de mayor cooperación territorial para garantizar que el derecho a la EI no solo sea suficiente y accesible, sino de calidad para todos.

*Palabras clave:* educación de la primera infancia, calidad de la educación, evaluación de la educación, indicadores educativos, método de evaluación, instrumentos de medida.

#### **Abstract**

*Introduction:* the debate towards universalization of Early Childhood Education (ECE) from cycle 0-3 requires ensuring not only an accessible and affordable school place, but the quality of it. This work addresses a situation diagnosis of quality assessment in ECE, to help make visible what has been done and what to do in Spain. *Method:* documentary type design, which includes a type regulatory review compared to descriptors and categories of analysis, as well as a systematic review (SR) of literature (meta-synthesis) in depth. Databases are queried in the SR using keywords and categories. *Results:* the regulations, when it exists, are very heterogeneous in typology and application of the evaluation. It does not refer to a system of quality indicators. The LOMLOE (2020) lays new foundations for moving forward. Only one pilot study (2005) and 5 studies (most recently 2012) have been identified, which evaluates globally and with validated instruments the quality of children's education in Spain, and none apply in cycle 0-3. *Discussion:* Mathiesen and Domínguez (2006) show that, while the relationship between coverage and quality in cycle 3-6 is supported by sufficient evidence, it appears that this is not true in cycle 0-3, which is consistent with the results obtained in this study and places us away from scientific activity in other countries. *Conclusions:* work is urgently needed on a system of process quality indicators and results in the two cycles of this stage, and of valid and reliable instruments to achieve comparable results, as is done in other countries. The need for greater territorial cooperation is evident to ensure that the right to ECE is not only sufficient and accessible, but of quality for all.

*Key words:* Early childhood education, Educational quality, Educational evaluation, Educational indicators, Evaluation methods, Measuring instruments.

## Introducción

El debate acerca del acceso (gratuito) universal a la educación infantil ha ido en aumento a medida que se ha demostrado su impacto en el desarrollo infantil y la mujer se ha incorporado al empleo. Diferentes organismos e instituciones nacionales, internacionales y supranacionales han mostrado su preocupación por la inequidad en el acceso y la calidad, reflejándola entre sus principales líneas de acción. Como ocurrió con la universalización de la educación obligatoria, el primer paso fue garantizar el acceso, y el segundo asegurar su calidad, pero en esta época ambos movimientos deben ser simultáneos. De esta manera se cumplirá con el Pilar Europeo de Derechos Sociales: “Los niños tienen derecho a disfrutar de una educación y unos cuidados de la primera infancia asequibles y de buena calidad” (Unión Europea, 2017, p.19), con la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y con el Objetivo 4.2. de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ONU, 2015): en 2030 todos los niños y niñas tengan acceso a un desarrollo, unos cuidados y una enseñanza preprimaria de calidad. Ciertamente, invertir en una primera etapa de calidad es más eficaz y eficiente que tratar de compensar las desigualdades en etapas educativas posteriores (Heckman 2017; OCDE, 2017; Save the Children, 2019).

La importancia de la educación temprana en el desarrollo infantil dispone de sólida evidencia: el 87% del cerebro se forma durante los primeros tres años de vida de un niño (UNICEF, 2014); las conexiones neuronales se ven afectadas tanto por aspectos de salud y nutrición, como por el tipo de interacción del niño o niña con personas y objetos de su entorno (Herrerea, Mathiensen y Domínguez, 2006). En este periodo también se desarrollan las habilidades sociales básicas y algunos códigos clave del comportamiento. Así mismo, el Consejo Europeo (2018), afirma que en el ciclo 0-3 se precisan políticas públicas que sean herramientas clave para prevenir y combatir la pobreza y la exclusión social, romper el ciclo intergeneracional de desventaja y promover la movilidad social. Este breve lapso de tiempo tiene carácter propio, e influye en el resto de nuestras vidas.

La escolarización en el primer ciclo de educación infantil en España se ha duplicado en los últimos 10 años según las cifras del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2019a), pasando en gran medida de tener una función asistencial a cumplir una función educativa,

aunque sigue siendo fundamental para la conciliación familiar (Llorent, 2013).

Las administraciones de ámbito estatal, autonómico y local están trabajando para garantizar el acceso al primer ciclo de la etapa, pero queda amplio espacio de mejora. Mientras que la tasa neta de escolarización en el segundo ciclo está cercana el 100%, en el primero es muy inferior; en menores de 1 año es del 12,3%, del 40,2% al año, y del 60% a los 2 años (MEFP, 2020b). También existen diferencias notables entre Comunidades Autónomas (CC.AA.) desde el 18,3% en Murcia hasta el 53,8% de País Vasco. Si se toma la tasa de escolarización en 2 años, alcanza al 92,9% en el País Vasco, en Madrid al 71,5% , y situándose en Canarias por debajo del 30% (MEFP, 2020a). El Gobierno de España se ha comprometido en la LOMLOE (2020) al impulso de una oferta suficiente y accesible del primer ciclo en el plazo de 8 años, y en las CCAA también se ven avances.

Con respecto a la titularidad, en España hay 9952 escuelas infantiles de primer ciclo, de las cuales un 52.5% son privadas y, en un 73% de las públicas la titularidad corresponde a la Administración local (MEFP, 2020a). En el desigual panorama entre CC.AA., cabe destacar el caso de Canarias, donde casi el 80% son privadas, o en el lado opuesto Navarra, donde lo son solo el 20% (MEFP, 2019b).

Es competencia del MEFP la normativa básica sobre currículo y requisitos mínimos de los centros, siendo su desarrollo competencia de la administración educativa autonómica. Solo Galicia presenta la particularidad de compartir esta competencia entre la Consejería de Educación y la de Política Social.

Con carácter general, el segundo ciclo es gratuito -con distintas fórmulas- en los centros públicos y privado-concertados, a diferencia del primero, por lo que la nueva Ley de educación (LOMLOE, 2020) da un paso adelante incorporando la "Disposición adicional vigesimocuarta. Los Presupuestos Generales del Estado correspondientes al ámbito temporal de aplicación de la presente Ley incorporarán progresivamente los créditos necesarios para hacer efectiva la gratuidad del segundo ciclo de la educación infantil a la que se refiere el artículo 15.2". También la Disposición adicional tercera, que establece que "en el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta Ley, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará un plan de ocho años de duración para la extensión del primer ciclo de educación infantil de manera que avance hacia una oferta pública suficiente y asequible con

equidad y calidad y garantice su carácter educativo. En su progresiva implantación se tenderá a la extensión de su gratuidad, priorizando el acceso del alumnado en situación de riesgo de pobreza y exclusión social y la situación de baja tasa de escolarización”.

Entrando en el objeto de este artículo, la evidencia teórica y empírica demuestran que la educación infantil de calidad repercute en el desarrollo positivo de los menores de 6 años, mientras que una educación de baja calidad puede no tener efectos o, incluso, ser perjudicial (Clarke-Steward, 1987; Felfe, Nollenberger y Rodríguez-Planas, 2012; Heckman y Mossos, 2014; Larrea, López de Arana, Barandiarán y Vitoria, 2010; Lera, 2007; Rolla y Rivadeniera, 2006; Melhuish et al., 2015; NICHD ECCRN, 2006; Phillips, Scars y McCartney, 1987). Algunos estudios longitudinales (Dickinson, 2006; Pungello et al., 2010; McLean, Sparapani, Toste y McDonald-Connor, 2016; Heckman, 2017), muestran que las intervenciones educativas de alta calidad durante los primeros años pueden tener efectos de larga duración, en el éxito escolar posterior, previniendo el fracaso escolar y el abandono temprano.

El concepto de calidad en educación no es unívoco. “La propia noción de calidad educativa constituye un ejemplo de concepto polifacético y polimórfico que, adoptando una perspectiva analítica, se manifiesta en una pluralidad de componentes o de factores de calidad: sin embargo, ninguno de ellos resulta suficiente para aprehender el concepto” (Borrell, Morrás y López, 2005, p.518). Siendo esto cierto, existen conceptualizaciones ampliamente refrendadas. El estudio de Ruopp y Travers (1982), supuso el inicio de la línea de investigación sobre calidad de la educación infantil y es empleado profusamente en la actualidad (Valverde-Forttes, 2015). Los autores dividen las dimensiones de calidad en dos grupos de variables: las estructurales, cuya regulación es financieramente costosa pero más sencilla-e.g. tamaño del aula, ratio maestro/alumno, formación, experiencia y salario del maestro- y las referidas al proceso educativo -e.g. la calidad del clima y las relaciones en el aula, la metodología o el currículo. Concretamente, la evaluación del ambiente o clima (procesos) está muy extendida a nivel institucional en países como EEUU (Zelman y Perlman, 2008) o Escocia (Bradshaw, P. Hinchliffe & Scholes, 2020) y sirve como predictor de la calidad en educación infantil (Sylva et al., 2006).

Por su parte, la Comisión Europea ha adoptado una Recomendación del Consejo (2018) sobre que apoya los esfuerzos de los Estados miembros

por mejorar el acceso y la calidad en este nivel educativo. Incluye un "marco de calidad" que enumera cinco componentes clave:

- Acceso a la educación y los cuidados de la primera infancia.
- Condiciones de formación y trabajo del personal responsable de educación y cuidados de la primera infancia.
- Definición de planes de estudios y gobernanza adecuados.
- Financiación.
- Control y evaluación de los sistemas.

Ciertamente, solo a través del control y la evaluación podremos analizar sus fortalezas y debilidades y fundamentar el proceso de mejora. No obstante, hay que prever la complejidad inherente a la evaluación en la etapa de educación infantil, por los motivos que señala el Instituto de Evaluación (INE, 2008).

Escasez de estudios previos de referencia que permitan partir de una base sólida y probada en aspectos teóricos y prácticos.

- Dificultad para aplicar instrumentos de evaluación a amplias muestras de niños/as en esta etapa.
- Complejidad de la aplicación, en la que se requiere contar con aplicadores expertos y con experiencia en esta etapa educativa o, en su caso, formar a los propios docentes haciéndoles partícipes del procedimiento y sistema de evaluación.

Esto influirá sin duda en la evidencia disponible sobre evaluación de la calidad de la educación infantil en España.

Siendo España un país fuertemente descentralizado, es obligado revisar también la normativa vigente en las Comunidades y Ciudades autónomas.

En función de lo señalado se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué establece la normativa en el Estado español sobre evaluación de la calidad de la educación infantil?
- ¿Qué evidencia teórica y empírica hay con respecto a la evaluación de la calidad de la educación infantil, y qué metodologías e instrumentos se utilizan?

Partiendo de estos interrogantes, los objetivos de investigación han sido:

Objetivo general:

Analizar el estado de la cuestión en España sobre evaluación de la calidad de la educación infantil, con especial referencia al 1º ciclo (0-3).

Objetivos específicos:

1. Realizar una revisión y síntesis comparada de la normativa sobre evaluación de la calidad de la educación infantil, con especial referencia al primer ciclo, publicada por el MEFP y las Comunidades y Ciudades autónomas.
2. Realizar una revisión y síntesis comparada de las metodologías de evaluación de la calidad de la educación infantil más empleados a nivel nacional e internacional, con especial referencia a instrumentos utilizados en el primer ciclo.

## Método

El estudio se realiza con un diseño metodológico de tipo documental (Payne y Payne, 2004), que incluye una revisión normativa de tipo comparado, así como una revisión sistemática de la literatura (meta-síntesis) en profundidad.

## Revisión normativa

Para el estudio comparado (Raventós, 1991; Velloso & Pedró, 1991) entre enero y marzo de 2020 se realiza una revisión de la normativa reguladora de la evaluación del primer ciclo de esta etapa, referida a las Comunidades y Ciudades autónomas. Se han consultado, tanto el BOE, como los boletines oficiales de las distintas comunidades, las páginas web de las Consejerías de Educación y los informes oficiales disponibles que la recogen. La revisión se circunscribe a la normativa vigente en enero de 2020. Los descriptores utilizados son: "evaluación educación infantil primer ciclo", "supervisión educación infantil", "calidad en educación infantil", "Inspección educativa", "evaluación externa/interna" y "práctica docente", y se analizan los términos empleados en la normativa. A continuación, se llevaron a cabo las cuatro fases del método comparado (Bereday, 1968; Hilker, 1964); descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición y comparativa.

En las Comunidades y Ciudades autónomas en las que se regula la evaluación, se han analizado 3 categorías: ejecución (interna/externa),

quién la lleva a cabo, así como su obligatoriedad. A continuación, se confrontaron la información y datos obtenidos, y se analizaron las semejanzas y diferencias encontradas en los territorios.

La documentación empleada en este estudio comparado ha sido la normativa publicada por las administraciones autonómicas, y por el MEFP para Ceuta y Melilla en enero de 2020 (tabla I).

TABLA I. Normativa objeto de revisión comparada sobre evaluación de la calidad de la educación infantil en las Comunidades y Ciudades autónomas.

Comunidades/Ciudades autónomas	Normativa de referencia revisada
Andalucía	Decreto 149/2009, de 12 de mayo
Aragón	Orden de 28 de marzo de 2008
Asturias	Decreto 113/2014, de 3 de diciembre Decreto 27/2015, de 15 de abril
Baleares	Decreto 60/2008, de 2 de mayo
Canarias	Decreto 201/2008, de 30 de septiembre Orden de 5 de febrero de 2009
Cantabria	Decreto 143/2007, de 31 de octubre Decreto 144/2007, de 31 de octubre
Castilla y León	Decreto 12/2008, de 14 de febrero Orden EDU/958/2007, de 25 de mayo
Castilla-La Mancha	Decreto 88/2009, de 7 de julio Ley 7/2010, de 20 de julio
Cataluña	Decreto 101/2010, de 3 de agosto Decreto 282/2006, de 4 de julio
Comunidad Valenciana	Orden de 22 de marzo de 2005 Decreto 253/2019, de 29 de noviembre
Extremadura	Decreto 4/2008, de 11 de enero
Galicia	Decreto 330/2009, de 4 de junio
Madrid	Orden 680/2009, de 19 de febrero
Murcia	Resolución de 16 de junio de 2010
Navarra	Decreto Foral 80/2008, de 30 de junio Orden Foral 63/2013, de 5 de julio
País Vasco	Decreto 237/2015, de 22 de diciembre
La Rioja	Decreto 49/2009, de 3 de julio
Ceuta	Orden EDU/1965/2010, de 14 de julio
Melilla	Orden EDU/1965/2010, de 14 de julio

Fuente: elaboración propia



## Revisión sistemática de la literatura

Siguiendo las pautas de Gough, Oliver y Thomas (2013), se ha realizado una revisión sistemática para identificar y valorar los estudios sobre evaluación de la calidad de la educación infantil, con especial referencia al 1º ciclo. Se realizó de enero a marzo de 2020, consultando las bases de datos Dialnet, ERIC, Scopus y Web of Science. Para precisar la búsqueda se emplean palabras clave y categorías (tabla II), junto a operadores booleanos y entrecamios<sup>1</sup>.

TABLA II. Categorías y palabras clave empleados en la revisión sistemática de la literatura

Categoría	Palabras clave
Etapa educativa	Toddler, pre-k, early childhood, preschool. Educación infantil.
Medida	Measurement, assess <sup>1</sup> , evaluation, questionnaire. Evaluación, cuestionario, instrumento.
Ubicación geográfica	Spain, spani <sup>1</sup> , Autonomous Communit <sup>1</sup> . Comunidad <sup>1</sup> autónoma <sup>1</sup> , españ <sup>1</sup> .
Otros	Education <sup>1</sup> . Quality. Calidad

Fuente: elaboración propia

Posteriormente se aplican criterios de inclusión y exclusión de los estudios identificados:

De inclusión:

- a) Artículos revisados por pares o libros en editoriales SPI.
- b) Estudios en España (todo el país o alguna Comunidad Autónoma).
- c) Internacional pero que incluya España.
- d) Ambos ciclos de educación infantil.
- e) Instrumentos para evaluar calidad en esta etapa.

<sup>1)</sup> Operador para manejar los símbolos utilizados en la elaboración de una ecuación de búsqueda y que permiten combinar diferentes términos entre sí y establecer relaciones lógicas entre los términos. Reduce el número de dígitos a la derecha del separador decimal, descartando los menos significativos.



De exclusión:

- a) Artículos que miden un aspecto de la calidad, un programa o asignatura.
- b) Artículos cuya investigación no sea en España o no incluya España.
- c) Artículos que no empleen instrumentos para la evaluación.

## Resultados

### Regulación de la evaluación de la Educación Infantil en las Comunidades y Ciudades autónomas

La LOE (2006), y la LOMLOE (2020) que la modifica, establecen que la Inspección y la evaluación diagnóstica del sistema y de los centros, son las vías para mejorar la calidad de los sistemas de educación y de formación. Su concreción y desarrollo corresponde a las Administraciones educativas autonómicas. Más allá de esto, tras la revisión se concluye que en España no hay normativa básica específica que regule la evaluación de la calidad en el primer ciclo de educación infantil, aunque la nueva Ley de educación sienta las bases para poder elaborar un sistema de indicadores de calidad.

La Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), ordena la educación infantil en el sistema educativo español. La LOE (2006) ya recogía elementos básicos de la calidad de esta etapa, mantenidos por la LOMCE (2013) y ahora por la LOMLOE (2020). Así, en el Título I Capítulo I se establecen como principios generales que "...es la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad" (Art.12.1); "...su finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo del alumnado", a lo que la LOMLOE (2020) añade el desarrollo artístico, así como la educación en valores cívicos para la convivencia (Art.12.3); y se mantiene que "...para respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores legales en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos (Art. 12.4). "El Gobierno, en colaboración con las CCAA, determinará los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo.

Asimismo, regulará los requisitos de titulación de sus profesionales y los que hayan de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumno-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares (Art. 14.7). Por su parte, el currículo y los requisitos de los centros de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla y los centros educativos españoles en el exterior son regulados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP).

Asimismo, la LOMLOE refuerza su carácter preventivo y compensador, especificando: "La programación, la gestión y el desarrollo de la educación infantil atenderán, en todo caso, a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo (Art. 12.5). También es destacable la regulación en el Artículo 14 (ordenación y principios pedagógicos) de los métodos de trabajo en ambos ciclos, que "...se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro" (14.6). Además, enfatiza su misión: "El carácter educativo de uno y otro ciclo será recogido en una propuesta pedagógica por todos los centros que impartan educación infantil (Art. 14.2.) y la transición entre etapas "Para garantizar la continuidad del proceso de formación y una transición y evolución positiva de todo el alumnado, se reflejará en el desarrollo curricular la necesaria continuidad entre esta etapa y la Educación Primaria, lo que requerirá la estrecha coordinación entre el profesorado de ambas etapas. A tal fin, al finalizar la etapa el tutor o tutora emitirá un informe sobre el desarrollo y necesidades de cada alumno o alumna" (Art. 14.8). Destaca otra importante novedad del articulado de la Ley 2020 para controlar la calidad de la oferta, añadiendo un principio general: "Los centros que acojan de manera regular durante el calendario escolar a niños y niñas con edades entre cero y seis años deberán ser autorizados por las Administraciones educativas como centros de educación infantil" (Art.12.2.) y un requisito en el Artículo 15.1.:<sup>6</sup> "...Todos los centros habrán de estar autorizados por la Administración educativa correspondiente y supervisados por ella".

Por su parte, la regulación autonómica es muy dispar. En tres CCAA no consta una regulación de la evaluación (Galicia, Madrid y Murcia), y

en otras ésta se contempla en la normativa reguladora de las funciones de organismos específicos (Institutos o Centros) para la evaluación de su sistema educativo, como Aragón, Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco.

En la tabla III se presenta una comparación de la normativa de aquellos territorios con mención específica a la evaluación del ciclo 0-3. El análisis comparado se centra en el tipo, carácter, agente y procedimiento de la evaluación. En nueve Comunidades y en Ceuta y Melilla se regula una evaluación externa e interna -siendo responsable el maestro o la maestra de hacer una Memoria de autoevaluación de su práctica docente y elevarla a Inspección. Por su parte, Aragón, Canarias, País Vasco y La Rioja solo regulan la evaluación externa. Navarra y Valencia establecen que la evaluación sea voluntaria, tanto la externa (las escuelas pueden postularse para ser evaluadas) como la interna.

TABLA III. Características de la evaluación en 1º ciclo de Educación Infantil en las Comunidades y Ciudades Autónomas que la regulan

CC. y CCAA	Tipo	Carácter	Agente	Procedimiento
<b>Andalucía</b>	Interna Externa	Obligatoria Obligatoria	Escuela (solo titularidad pública) Inspección Educativa	Autoevaluación No consta
<b>Aragón</b>	Externa	Obligatoria	Inspección Educativa	No consta
<b>Asturias</b>	Interna Externa	Obligatoria Obligatoria	Escuela Inspección Educativa	Autoevaluación No consta
<b>Baleares</b>	Interna Externa	Obligatoria Obligatoria	Escuelas Inspección Educativa	No consta Plan de evaluación de centros
<b>Canarias</b>	Externa	Obligatoria	Inspección Educativa	No consta
<b>Cantabria</b>	Interna Externa	Obligatoria Obligatoria	Profesorado Inspección Educativa	Autoevaluación No consta
<b>Castilla y León</b>	Interna Externa	Voluntaria Obligatoria	Escuela Inspección Educativa	Autoevaluación No consta
<b>Castilla La Mancha</b>	Interna Externa	Obligatoria Obligatoria	Centros Inspección Educativa	Autoevaluación No consta

<b>Comunidad Valenciana</b>	Interna Externa Int/Ext	Obligatoria Obligatoria Voluntaria	Centros Inspección Educativa Inspección Educativa	Autoevaluación No consta Sistema de gestión de calidad
<b>Extremadura</b>	Interna Externa	Obligatoria Obligatoria	Maestros Inspección Educativa	Autoevaluación No consta
<b>Navarra</b>	Externa Int/ext	Obligatoria Voluntaria	Inspección Educativa Inspección Educativa	No consta Sistema de gestión de calidad
<b>País Vasco</b>	Externa	Obligatoria	Inspección Educativa	No consta
<b>Rioja</b>	Externa	Obligatoria	Inspección Educativa	No consta
<b>Ceuta Melilla</b>	Interna Externa	Obligatoria Obligatoria	Escuelas Inspección Educativa	Autoevaluación No consta

Fuente: elaboración propia.

La tabla III pone de manifiesto la variabilidad en la regulación de la evaluación de la calidad en esta primera etapa. En el resto de Europa la situación es muy parecida: un tercio de los sistemas educativos europeos carecen de normativa sobre la evaluación interna de los centros de EI para niños menores de 3 años, y la mayoría de los países realizan el seguimiento del conjunto del sistema de EI a partir de las conclusiones individuales de los centros (Eurydice, 2019).

### Revisión sistemática de la literatura

La selección final de los trabajos que forman parte de esta revisión ha tenido lugar tras el análisis sistemático de los estudios relevantes de acuerdo con los criterios establecidos.

La primera selección de textos dio lugar a dos libros y 285 artículos.

Los libros presentan un modelo y un estudio piloto, y los análisis de este estudio, respectivamente y se centran en el segundo ciclo de EI. El primero, titulado Modelo de Evaluación para la Educación infantil (INECSE, 2005), presenta una propuesta para la evaluación de la EI que incluye tres dimensiones: evaluación de los aprendizajes del alumnado al finalizar la etapa, los procesos educativos desarrollados en el aula y los contextos escolar y familiar. Pretende ser un punto de partida hacia un marco estable de la evaluación en esta etapa que sirva de referencia para

estudios posteriores e impulse el desarrollo de la evaluación externa durante los primeros años de escolaridad. El segundo libro, titulado *Evaluación de la educación infantil en España. Informe del estudio piloto 2007* (INE, 2008), es el informe del estudio piloto previo. Presenta un marco para la evaluación externa de la EI. Incluye una profunda reflexión sobre el currículo que ha permitido la construcción de los instrumentos de evaluación que se validan en el estudio piloto. No se llegó a realizar el estudio extenso.

Con respecto a los 285 artículos, aplicando los criterios de selección/exclusión a la lectura de su resumen se procedió al descarte de 264 trabajos. De los 21 artículos restantes, la lectura en profundidad llevó a descartar 16, por no cumplir los criterios mencionados, si bien 10 de ellos los cumplían al menos parcialmente. Los trabajos descartados no hacían una evaluación integral de la calidad educativa del ciclo o etapa, o no empleaban un instrumento de evaluación validado, o evaluaban de manera poco solvente aspectos tan relevantes como la comunicación e implicación de las familias. La muestra de artículos seleccionados se expone en la tabla IV -presentan estudios que cumplen todos los criterios- y en la tabla V -aquellos que los cumplen solo parcialmente-, lo que aporta una primera visión del panorama investigador sobre el tema.

Cabe destacar que hasta la fecha de redacción de este artículo solo se han identificado 5 estudios que evalúen de manera global y con instrumentos validados la calidad de la educación infantil en España (tabla IV).

En todos ellos se ha utilizado la *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS, 1980), en dos la *Observación de Actividades Preescolares* (OAP, 1995) y/o la *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised version* (ECERS-R, 1998) y en un caso la *Caregiver Interactions Scale* (CIS, 1989). Una primera limitación para nuestro propósito estriba en que los cuatro instrumentos están desarrollados para el ciclo 3-6. Además, su fecha de publicación, en el mejor de los casos (ECERS-R) es de hace más de 20 años. En los tres casos que no han empleado el ECERS-R, emplean una versión de los instrumentos previa a la última versión revisada. También llama poderosamente la atención que el estudio más reciente es del año 2012, por lo que no recoge los años en los que la Educación Infantil más ha evolucionado. Por último, los resultados obtenidos evidencian que la calidad del 2º ciclo es baja o mínima (tabla IV).

**TABLA IV.** Artículos que evalúan de manera global y con instrumentos validados la calidad de la educación infantil en España.

Autor	Ciclo	Participantes	Aplicación	Instrumentos	Resultados
Sandstrom (2012)	2º (3-6)	25 aulas	Andalucía	ECERS, ECERS-R, OAP	Calidad baja
Lera (2007)	2º (3-6)	380 aulas	España	ECERS, ECERS-R, OAP	Calidad mínima
Lera (1996)	2º (3-6)	59 aulas	Sevilla	ECERS, OAP	Calidad baja
Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios & Wetzel (1996)	2º (3-6)	80 aulas (en España)	Austria, Alemania, España, EEUU y Portugal	ECERS, CIS	España: puntuación más baja de la muestra de países
Calder (1996)	2º (3-6)	Mínimo 5 aulas por país	España, EEUU, Italia y Suecia	ECERS	Calidad baja

Fuente: Elaboración propia

La selección de artículos que cumplieran parcialmente con los criterios de selección establecidos, y completan nuestra revisión, se presenta en la tabla V.

**TABLA V.** Artículos/estudios que cumplen solo parcialmente los criterios de selección

Autor	Ciclo	Participantes	Aplicación	Técnicas /Instrumentos	Aspectos de la calidad evaluados
Sobrino Morrás, & Rivas Borrell (2011)	1º	1 centro	País Vasco	Protocolo	Programa educativo (la formación de los profesores, su identificación con los métodos pedagógicos, la importancia del clima escolar y la comunicación en el tandem progenitores-equipo docente).

Pineda Herrero, Moreno Andrés, Ucar & Belvis Pons (2008)	1º y 2º	1000 centros	España	Encuestas, entrevistas y foros.	Formación permanente del profesorado
Izagirre, Hernandez & Garcia (2014)	1º	325 docentes	País Vasco	Cuestionario Cuidando 0-2 Validado y ad hoc	Actitud docente hacia la autonomía infantil
Vendrell Maños, Geis Balague, Angles Virgili, & Dalmau Montaña (2019)	1º y 2º	150 docentes	Barcelona	Cuestionario validado y ad hoc	Percepción importancia juego libre
Parra, Gomariz, Hernández-Prados & Garcia-Sanz (2017)	No se precisa	1.953 familias	España	Cuestionario validado y ad hoc	Implicación familias en proceso educativo
Melgar Alcantud (2015)	No se precisa	Estudio de caso	España	Cuestionarios, relatos comunicativos, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y observaciones comunicativas.	Participación familia escuela
Paz-Albo Prieto (2018)	No se precisa	120 tutores	España	Cuestionario validado	Participación familias
Muela, Larrea, Miranda, & Barandiaran (2019)	2º	1.001 niños, 54 padres y 94 maestros	País Vasco	Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (POEMS), observación participante, imágenes, fotografías y dibujos, así como conversaciones y entrevistas con niños, padres y maestros.	Participación familias, maestros y niños calidad al aire libre
Lebrero Baena & Fernández Pérez (2009)	1º y 2º	250 centros	España	Cuestionario validado ad hoc aplicado a los docentes sobre los aspectos de calidad que consideran importantes:	Circunstancias familiares del alumnado, necesidades del profesorado especializado, personal no docente, financiación y recursos materiales, clima, objetivos institucionales y planificación
de Miguel & Garcia (2004)	2º	96.206 alumnos	Madrid	Cuestionario ad hoc validado	Implicación padres, actividades, relaciones entre niños y con el profesor, desarrollo personal, lecto-escritor, social, cognitivo y motor fino

Fuente: elaboración propia.

Por último, señalaremos que la revisión de la literatura científica sobre el conjunto de instrumentos más empleados para evaluar la calidad en el primer ciclo de educación infantil (tabla VI), muestra que hay 3 con mayor peso a nivel internacional (ITERS, CLASS y GGA), mientras que hay 2 que sólo se han aplicado en EEUU (CCIS y ORCE).

TABLA VI. Comparación de instrumentos de evaluación para la evaluación de calidad educativa del 1º ciclo de EI

Instrumento	Año última versión	Países en lo que se ha aplicado	Traducido al español	Validado en España	Buenos resultados de fiabilidad	Edad
ITERS Infant/Toddler Rating Scale	2017	Entre otros: EEUU, Chile, Brasil, Colombia, Ecuador, Finlandia, Noruega, Alemania, Italia	No. Versiones anteriores si	No	La Paro, Williamson & Hatfield (2014).	0-36 meses
CLASS Classroom Assessment Scoring System	2012	EEUU, Chile, Ecuador, China, Finlandia, Alemania, Portugal	Si	No	Hu, Fan, Gu, & Yang (2016)	Infant: 0-18 meses Toddler: 18-36 meses Pre-k: 3-5 años
GGA Guías Globales de Evaluación ACEI	2011	Entre otros: EEUU, India, Grecia, Italia	Si	No	Hardin, Bergen, & Hung (2013)	0-6 años
CCIS Child Caregiver Interaction Scale	2010	EEUU	No	No	Carl (2017).	0-5 años
ORCE Observational Record of the Caregiving Environment	2000	EEUU	No	No	De Schipper, Tavecchio & Van Ijzendoorn (2008).	0-5 años

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

La Educación Infantil en España está inmersa en un proceso de cambio. Tanto la regulación de ámbito estatal como la desarrollada en las CCAA



muestra una fuerte tendencia a la universalización del primer ciclo de educación infantil, y a la preocupación por mejorar su calidad. Ello demanda una reacción rápida en lo que a normativa se refiere.

Atendiendo a esta situación, el presente estudio ha pretendido visibilizar el estado de la evaluación de la educación infantil en España, con especial atención al 1º ciclo, y a los instrumentos de evaluación utilizados.

Herrera, Mathiesen y Domínguez (2006) muestran que, si bien la relación entre la cobertura y la calidad en la etapa 3-6 está avalada por suficiente evidencia, y esto no se cumple en la etapa 0-3, lo que concuerda con los resultados obtenidos en el presente estudio.

El panorama dibujado a través de la revisión normativa no resulta satisfactorio, puesto que en las Administraciones autonómicas no hay un sistema de indicadores de calidad consensuado, ni confluencia en los criterios sobre el tipo de evaluación necesaria, los procedimientos, agentes y responsables. Incluso hay Comunidades sin regulación específica. Estas prácticas difieren sustancialmente de las políticas o recomendaciones europeas e internacionales que abogan por una normativa homogénea que asegure unos estándares de calidad. El Consejo de Europa ha establecido un marco para la evaluación de la calidad (2018). La OCDE (2019) afirma que la mayoría de los países deben desarrollar estándares mínimos y prácticas de evaluación de la educación de los menores de 3 años, asegurando cierto nivel de consenso y homogeneidad. Por su parte, Save the Children (2019) destaca la ausencia, hasta el momento, de un registro sistemático de datos fiables y válidos sobre la calidad de la educación en la etapa 0-3. Y si se analizan los últimos metaanálisis –como el *Engaging Young Children* (OCDE, 2018)– se evidencia que hay estudios de varios países europeos, pero no de España. Solo hay un estudio piloto de 2005 realizado por el Instituto de Evaluación (INECSE; 2005; INE, 2008). Esto refuerza la necesidad de proponer un sistema de evaluación periódica y específica para el conjunto de esta etapa que asegure la calidad y favorezca la mejora continua del proceso educativo.

En contraste con la ausencia de criterios comunes detectada en el análisis normativo del caso de España, cabe mencionar una política prometedora llevada a cabo en EEUU, donde el Departamento de Salud y Servicios Sociales ha creado el Centro Nacional de Garantía de Calidad de la Primera Infancia. En él se ha desarrollado un sistema de calificación y mejora de la calidad en esta etapa, el *Quality Rating and Improvement*

*System* (QRIS) (Zellman y Perlman, 2008) con el fin de evaluar, mejorar y comunicar su nivel de calidad.

La revisión de la literatura muestra también que, lamentablemente, no disponemos de evidencia empírica suficiente en España para sustentar las directrices de un sistema de evaluación en esta etapa, lo que exige un rápido esfuerzo en esta línea de investigación por parte de los organismos responsables y de la comunidad investigadora. Solo se han identificado 5 estudios que evalúen de manera global y con instrumentos validados la calidad de la educación infantil en España, y ninguno de estos trabajos se centraba de manera específica en el ciclo 0-3, lo que nos sitúa distantes de la actividad científica en otros países. De hecho, en la base de datos WoS aparecen 20 publicaciones académicas con las palabras “ECERS” y “United States/States/EEUU/America” y 11 artículos si cambiamos al instrumento “ITERS” (elaborado para evaluar la calidad desde el nacimiento hasta los tres años).

Unido a ello, merece especial mención la baja o mínima calidad de la educación infantil hallada en los 5 artículos mencionados, resultados especialmente preocupantes si tomamos en consideración los estudios de Belsky, (1988), Howes, Phillips y Whitebook (1992) y Rolla y Rivadeneira (2006), en los que se observó la existencia de una correlación negativa entre el cuidado y la educación de baja calidad, y el desarrollo infantil, destacando los aspectos cognitivos y socioemocionales.

Los hallazgos del presente estudio permiten afirmar que nos encontramos en el momento oportuno para seguir el impulso de otros países y comenzar un proceso adecuado de evaluación que acompañe a la extensión de la etapa 0-3. Dicha evaluación proporcionará información fiable y válida para desarrollar estrategias de mejora y así poder ofrecer y garantizar el derecho a una educación de calidad desde la primera infancia que nos acerque a los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS- (ONU, 2015), más concretamente, a la meta 4.2 que establece como objetivo para 2030: “velar por que todas las niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad (...)”.

Como propuestas de mejora y avance en esta línea de investigación, se plantea tener en consideración las iniciativas de otros países, intensificar la cooperación territorial entre administraciones y desarrollar un sistema de indicadores y unos instrumentos de recogida de información consensuados, válidos y fiables que puedan ser empleados a nivel

estatal y autonómico con finalidad diagnóstica. Su incidencia en el diseño de políticas públicas para la educación de la primera infancia desde el enfoque de derechos, superador del enfoque de servicios, nos acercará también al cumplimiento de los requisitos de los ODS y al marco europeo de calidad e igualdad de oportunidades. Disponer de resultados comparables nos permitirá, no solo tener una referencia sólida que nos impulse a mejorar de manera individual, sino también compartir los resultados y poder nutrirnos mutuamente de las buenas prácticas. La existencia en España de unas estructuras participadas y articuladas como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa –antes Instituto Nacional de Evaluación– y el Instituto de Desarrollo Curricular previsto en la LOMLOE- han de conceder la importancia debida a la calidad de la Educación Infantil.

### Referencias bibliográficas

- Belsky, J. (1988). The effects of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 237-272.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- BOCM Decreto 28/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la financiación del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid.
- Borrell, S., Morrás, &, & López, F. (2005). La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar. *Revista Española De Pedagogía*, 63(232), 511-528.
- Bradshaw, P. Hinchliffe, S. & Scholes, A. (2020). *Scotish Study of Early Learning and Childcare*. NatCen ISBN:9781839600494
- Calder, P. (1996). Methodological reflections on using the Early Childhood Environment Rating Scale as a measure to make cross-national evaluations of quality. *Early Child Development and Care*, 126(1), 27-37.
- Carl, B. (2017). Child Caregiver Interaction Scale (CCIS) (Carl, 2010) Compared to Arnett CIS (Arnett, 1989): An Updated Measure to Assess

- Quality Child Caregiving. *International Journal of Education and Social Science* 4(8), 31-40
- Clarke-Stewart, A. (1987): Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study, in D. PHILLIPS (Ed.), *Quality in Child Care: what does research tell us?* (21-41). Washington DC: NAEYC.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2019). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa – Edición 2019*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
- Consejo Europeo (2018). *Integrated early childhood development policies as a tool for reducing poverty and promoting social inclusion - Council Conclusions*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union
- Dickinson, D.K. (2006). Cognitive and Linguistic Building Blocks of Early Literacy. En *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2. D.K. Dickinson & S.B. Neuman, Eds. New York: Guilford Publications.
- Eurydice/Comisión Europea (2020). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea.
- Eurydice (2020). *Evaluación de la calidad en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria en España*. [en línea]. Recuperado de [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-70\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-70_es)
- Felfe C., Nollenberger, N. & Rodríguez-Planas, N. (2012): *Can't Buy Mommy's Love? Universal Childcare and Children's Long-Term Cognitive Development*, IZA Discussion Paper No. 7053
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2013). *An Introduction to Systematic Reviews*. Los Angeles, CA: Sage.
- Hardin, B. J., Bergen, D., & Hung, H-F. (2013). Investigating the psychometric properties of the ACEI global guidelines assessment (GGA) in four countries. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 91-101.
- Heckman, J. (2017). *Early Childhood Education: Quality and Access Pay Off*. Chicago: The Heckman Equation
- Heckman, J., & Mosso, S. (2014). *The Economics of Human Development and Social HU*

- Herrera, M. O., Mathiesen, M. E., & Domínguez, P. (2006). Evaluación de entornos educativos en centros parvularios para menores de tres años: la Escala ITERS. *Investigaciones en Educación*, 6(1), 141-168.
- Hilker, F. (1964). *La pédagogie comparée. Introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*. Paris: Institut Pédagogique National.
- Howes, C., Phillips, D. & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Hu, B. Y., Fan, X., Gu, C., & Yang, N. (2016). Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in Chinese Preschools Based on Psychometric Evidence. *Early Education and Development*, 27(5), 714-734.
- INECSE (2005). *Modelo de evaluación para la Educación Infantil*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Instituto de Evaluación (2008). *Evaluación de la educación infantil en España Informe del estudio piloto 2007*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Izagirre, E. H., Hernández, S. O., & García, M. B. O. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) Educators' Attitudes and Autonomy in Childhood Education Age 0-2: An exploratory Study in the Autonomous. *Revista de Educación*, 365, 150-176.
- Junta de Andalucía (2020). Consejo de Gobierno. Ley de medidas de apoyo a la Educación Infantil [en línea]. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/educacion/141401/ConsejodeGobierno/ConsejeriadeEducacion/LeydeMedidasdeApoyoalaEducacion/Infantil0a3anos/Primaria/FP>
- La Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875-893.
- Larrea, I., Lopez de Arana, E., Barandiaran, A., & Vitoria, J. R. (2010). La implicación del niño de 0 a 3 años en las experiencias del aula. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 157-167.
- Lebrero Baena, M. P. & Fernández Pérez, M. D. (2009). Indicadores organizativos para la calidad en Educación Infantil. *Acción Pedagógica*, 18(1), 66-77.

- Lera, M.J. (1996). Education under five in Spain: a study of preschool classes in Seville. *European Journal of Psychology of Education*, XI(2), 139-151.
- Lera, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE) 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado (BOE) 106, de 4 de mayo de 2006.
- Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra: Estudio comparado. *Revista Española De Educación Comparada*, 0(21), 29-58.
- McLean, L., Sparapani, N., Toste, J. R., & McDonald-Connor, C. (2016). Classroom quality as a predictor of first graders' time in non-instructional activities and literacy achievement. *Journal of School Psychology*, 56, 45-48. doi:10.1016/j.jsp.2016.03.004
- Melgar Alcantud, P. (2015). Grupos interactivos en educación infantil: Primer paso para el éxito educativo. *Intangible Capital*, 11(3), 316-332.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Leseman, P. & Broekhuisen, M. (2015). *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care on Child Development*. CARE Project Report.
- De Miguel, C. R., & García, M. G. (2004). Modelo explicativo de factores vinculados a la calidad en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 497-518.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2019*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a). *El primer ciclo de Educación Infantil en las CCAA a través de la revisión normativa*. Madrid, Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2020*. Madrid: Secretaría General Técnica.

- Muela, A., Larrea, I., Miranda, N., & Barandiaran, A. (2019). Improving the quality of preschool outdoor environments: getting children involved. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 385-396.
- NICHHD, National Institute Of Child Health And Human Development Early Child Care Research (NICHD). (2006). Child care effect sizes for the NICHD Study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61, 99-116.
- OCDE. (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.
- OCDE. (2018). *Engagin Young Children: lessons from Research about Quality in early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OCDE Publishing, Paris.
- OCDE (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OCDE.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Agenda 2030*. Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas.
- ONU.(1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas
- Parra, J., Gomariz, M-Á., Hernández-Prados, M.-Á. & Garcia-Sanz, M. (2017). La participación de las familias en educación infantil. *RELIEVE*, 23(1), 1-26 doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Payne, G. & Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. London: Sage Publications.
- Paz-Albo Prieto, J. (2018). Enhancing the quality of early childhood education and care: ECEC tutors' perspectives of family engagement in Spain. *Early Child Development and Care*, 188(5), 613-623.
- Phillips, D., Scarr, S. & McCartney, K. (1987): Dimensions and effects of child care quality: The Bermuda Study. In D. Phillips (Ed.), *Quality in child care: what does research tell us?* Washington, D.C.:NAEYC.
- Pineda Herrero, P., Moreno Andrés, M., Úcar, X., & Belvis Pons, E. (2008). Derecho a la calidad: Evaluación de la formación permanente en el sector de la educación infantil en España. *Revista De Educación*, 347, 101-126.
- Pungello, E., Kainz, K., Burchinal, M., Wasik, B., Sparling, J., Ramey, C., & Campbell, F. (2010). Early Educational Intervention, Early Cumulative Risk, and the Early Home Environment as Predictors of Young Adult



- Outcomes Within a High-Risk Sample. *Child Development*, 81(1), 410-426.
- Raventós, F. (1991). *Metodología Comparativa y Pedagogía Comparada*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?. *En foco*, 76, 1-16.
- Ruopp, R. R. & Travers, J. (1982). Janus faces day care: Perspective on quality and cost. In E.F. Zigler & E.W. Gordon (Eds.), *Day care: Scientific and social policy issues*, 72-101. Boston: Auburn House.
- Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 130-158.
- Save the Children. (2019). *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar las oportunidades*. Madrid: Save the Children España.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early childhood research quarterly*, 21(1), 76-92.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W., & Van IJzendoorn, M. H. (2008). Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament. *Social Development*, 17(3), 454-470.
- Sobрино Morrás, A. & Rivas Borrell, S. (2011). Determining quality of early childhood education programmes in Spain: A case study. *Revista De Educación*, (355), 193-194.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairráo, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 447-475.
- UNICEF. (2014). *Building Better Brains: New Frontiers in Early Childhood Development*. UNICEF: Nueva York.
- Unión Europea. (2017). *Pilar europeo de derechos sociales*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea. doi:10.2792/506887
- Valverde-Forttes, P. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Pensando Psicología*, 11(18), 141-151. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v11i18.1224>



- Velloso, A. & Pedró, F. (1991). Manual de educación comparada. Vol. 1 Conceptos básicos. Barcelona: PPU.
- Vendrell Mañós, R., Geis Balagué, À., Anglès Virgili, N., & Dalmau Montalá, M. (2019). Percepción de los maestros sobre el derecho al juego libre en educación infantil y educación primaria. Estudio desarrollado en Barcelona (España). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(4), 151-165. doi:<http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2019.71548>
- Xunta de Galicia (2020). Nota de prensa [en línea]. [https://www.xunta.gal/notas-de-prensa/-/nova/46090/las-escuelas-infantiles-galicia-seran-gratuitas-para-segundo-hijo-sucesivos-partir?langId=es\\_ES](https://www.xunta.gal/notas-de-prensa/-/nova/46090/las-escuelas-infantiles-galicia-seran-gratuitas-para-segundo-hijo-sucesivos-partir?langId=es_ES)
- Zellman, G. L. & Perlman, M. (2008). *Child-care quality rating and improvement systems in five pioneer states: Implementation issues and lessons learned*. Rand Corporation.

**Información de contacto:** Andrea Otero-Mayer. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. C/ Juan del Rosal, 14, 28040, Madrid. Despacho 2.26.

## Artículo 2.

Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., & Vélaz-de-Medrano, C. (2021). Family-School Cooperation: An Online Survey of Parents and Teachers of Young Children in Spain. *Early Childhood Education Journal*, 49,977-985.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01202-4>



## Family-School Cooperation: An Online Survey of Parents and Teachers of Young Children in Spain

Andrea Otero-Mayer<sup>1</sup> · Ana González-Benito<sup>1</sup> · Belén Gutiérrez-de-Rozas<sup>1</sup> · Consuelo Vélaz-de-Medrano<sup>1</sup>

Accepted: 29 April 2021 / Published online: 13 May 2021  
© The Author(s), under exclusive licence to Springer Nature B.V. 2021

### Abstract

Given the closure of schools due to the global confinement resulting from the COVID-19 crisis, family-school cooperation has become a priority in most educational stages, but especially in Early Childhood Education and Care. This research analysed how parents dealt with this new situation, as well as the way in which family-school cooperation was established. Two online questionnaires were developed by the researchers. Respondents included 1266 families with children between the ages of infancy and six years, as well as 1235 early childhood education teachers from all regions of Spain. Results show that family-school cooperation is associated with several family and school characteristics and that families have neither the tools to face this new situation, nor the time to educate their children at home. This, together with the fact that some households do not have Internet access, makes family-school cooperation a challenging matter, especially in times of pandemic.

**Keywords** COVID-19 · Digital divide · Early childhood education · Parent participation · Parent school relationship · Spain

### Introduction

The health crisis caused by the COVID-19 pandemic has been an exceptional scenario in the educational field, since, at the time of this writing, the closure of schools is affecting 89% of the student body worldwide (UNESCO, 2020a). This has meant that, suddenly, an alternative system of distance learning had to be implemented at all educational stages in an attempt to minimize the disruption caused by this interruption of the formal education process (United Nations, 2020). Faced with this situation, the Internet and technological media have played a very relevant role in establishing family-school collaboration and in the development of teaching-learning processes.

These measures have affected all levels of education, from the first years of schooling to higher education. The learning rhythm has also been altered in children in Early Childhood Education and Care. This constitutes an essential stage of education, given that 87% of the brain is formed in the first three years (UNICEF, 2014). Children's development is not

only affected by aspects of health and nutrition but also by the interactions that they have with people and objects in their environment (Herrera et al., 2006). During early childhood, the basis of human development and personality are established, from which the successive formative stages will be consolidated and perfected (Bodero, 2017).

In European countries, 34% of children under 3 and 95% of those over 4 attend school. In the case of Spain, schooling in the 0–3 cycle has doubled in the last 10 years (Ministry of Education and Vocational Training, 2019a). In Spain, as in some other countries, there are two types of educational centres, depending on their ownership; state, which is owned by the government (regional or autonomous) and private (owned by a company). There is a third intermediate option, the state-assisted centres, whose ownership is private, but their financing, at least partially, comes from the government. Likewise, there are first cycle centres (0–3), second cycle centres (3–6), and centres that offer both cycles (0–6).

In the 2020–2021 academic year, there are 9154 Early Childhood Education and Care schools in Spain, 50% of which are private, although they enroll only 32.1% of the children (Ministry of Education and Vocational Training, 2020). In the pre-school age group, as age increases, the percentage of children enrolled in centres increases. To illustrate, just 10% of 1-year-olds and 58.7% of 2 year-olds are in centres, but those percentages jump to 96.2% for 3-year-olds.

Andrea Otero-Mayer  
aotero@edu.uned.es

<sup>1</sup> MIDE II, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), C/Juan del Rosal 14, despacho 2.26, 28040 Madrid, Spain



and 97.1% for 5-year-olds (Ministry of Education and Vocational Training, 2019b). Thus, centre-based programs are practically universal for 3- to 5-year-olds in Spain.

These data show that the objective of having at least 95% of children between the ages of four and the starting age of compulsory primary education participating in preschool education by the end of 2020 (Official Journal of the European Union, 2009), has been reached.

The paradigm shift from the care-centre model to the educational model, as well as the increase in schooling in Early Childhood Education and Care, brings with it undeniable benefits for children. This is reflected by the results of the meta-analysis carried out by van Huizen and Plantenga (2018). Here, multiple positive effects are shown in the cognitive area, social-emotional development, or motor skills, especially in children with more unfavourable socio-economic conditions. Thus, a key role is played by the early childhood education stage as a compensator of differences from the very first moments of education (Bausela, 2019), and by contributing to the guarantee of an inclusive, equitable and quality education, while at the same time providing learning opportunities for all (UNESCO, 2015), and addressing inequities for this group.

Along the same lines, numerous studies support the need for, and the positive effects of cooperation among families and schools, as this is considered to constitute one of the determining factors of the quality of education (European Commission, 2000). In a modern educational system, it is essential that parent-school relationships be understood as proactive cooperation, established between families and teachers to promote the integral development of children. We understand cooperation as a synonym for engagement, defined as goals for children's learning that are shared by teachers and parents (Pushor, 2012). When parents are more engaged, children tend to perform better in school (Van Voorhis et al., 2013). Also when parents and teachers work together, they can provide "optimum opportunities for children to learn and develop" (Whalley, 2017, p. 66). On the other hand, the educational level of the parents constitutes a factor that can be associated with the academic and work development of the children (OECD, 2018) as well as with the degree of participation in the education of their children (Criado et al., 2000; Marchesi, 2003; Valdés et al., 2009), with maternal level of education identified as one of the factors that can most influence children's cognitive development (Reardon, 2011). Thus, this cooperation tends to be associated with improvements in diverse variables such as academic performance (Castro et al., 2015) and social-emotional functioning, leading to a reduction in behavioural problems (Thomson & Carlson, 2017), as well as more positive peer interaction during play (Besler & Kurt, 2016).

The responsibility for initiating this approach must be assumed by the school as an educational institution

(Rodríguez-Ruiz et al., 2016; Triana et al., 2019). However, for these results to be truly obtained, the participation of families in the school cannot be reduced to mere representation in the governing structures of the schools (Medina, 1990). The relationship between families and schools must be dynamic and inspiring in order to transform the life and very nature of the school (Horcajo, 1979), so that parents feel interested and involved in the educational processes of their children. Moreover, it requires a special effort to integrate students from the most socially, economically, and culturally disadvantaged sectors of the population into the "democratic culture" of the school (Gil, 1995). In order to involve families in schools and to foster a fluid collaboration (Duddy, 2019), educators must be particularly prepared to respond with appropriate strategies that make the family-school relationship viable in any situation. These strategies include changing the structure and dynamics, or the composition or performance of roles (Rivas-Borrell & Ugarte-Artal, 2014) and adapting to challenges such as the COVID-19 pandemic. In order to facilitate an adequate interaction between early childhood professionals and children's parents, both professional support and guidance is needed (Ward, 2018).

The consequences of the temporary suspension of activities in early childhood educational centres have affected both families and teachers, with the digital divide and the need to distribute available time between working and educating posing serious problems. Specifically, according to UNESCO (2020b), these consequences stem from unequal access to digital platforms and the lack of preparation of families for distance or home-based teaching. In this regard, UNICEF (2021) highlighted that between March 11th, 2020 and February 2nd, 2021, schools were completely closed for an average of 95 days, which is half an academic year. In addition, the countries that have had closed schools for the most days are the ones that have the least access to the Internet from home.

As seen in other investigations which have been performed in Spain, the school closure has increased inequalities among primary (Cabrera et al., 2020), secondary (Aznar-Sala, 2020), and university students (Rodicio García et al., 2020), and especially in those from disadvantaged families. Similarly, studies focused on early childhood education in other countries also indicate that the lockdown has exacerbated inequalities among low-income families and for children with disabilities (Atilas et al., 2021).

In addition, according UNICEF (2020), "emergencies are becoming more frequent around the world and, moreover, their virulence is increasing" (p.3) and, for this reason, they have proposed an Emergency Cycle. It will help us to be better prepared for future crises like the one being lived with COVID-19. This cycle is composed of the five stages: prevention, mitigation, preparedness, response and,

finally, recovery. The first stage is prevention, establishing the actions that are taken in advance and that are aimed at avoiding the impact of a possible crisis. The second stage is mitigation, being those actions that seek to limit or reduce the negative impact of the crisis in the first moments. In the third stage, the pillars for reconstruction begin to be put in place. The response to the crisis is the fourth stage of the emergency, which is characterized by the actions taken after the emergency is declared and which are aimed at reducing the impact of the crisis in the short and medium term. Finally, in the recovery stage, the new normal can be resumed, but without forgetting what happened to reduce the impact of future crises.

Therefore, the objective of this study is to analyse parent-teacher cooperation in the exceptional situation in which we find ourselves, with infants and toddlers restricted to home. Hence, this work explored how families have responded to this situation, whether they have established contact and collaboration with the schools, and how teachers' knowledge of the digital divide affected said collaboration.

## Materials and Methods

### Sample

The sample selection was carried out by creating a database with more than 5000 schools in all the Autonomous Communities and Cities of Spain that offer first, second cycle or both in Early Childhood Education, having sent them a questionnaire by e-mail during the months of April and May. Schools were requested to collaborate by re-sending it to the families of the children enrolled in this stage. Table 1 shows the distribution by Autonomous Community or City of the schools in the sample.

Specifically, the sample consisted of 1235 educators (90.7% women and 9.3% men), 35.7% of which taught in the first cycle (0–3 years), 56.4% in the second cycle (3–6 years) and 7.9% in both simultaneously. Furthermore, most of these teachers worked in state schools (72%), in contrast to private (9.1%) or state-assisted schools (18.9%). More than 80% have maintained their employment status during the COVID-19 health crisis, not having been dismissed or suffered any other relevant change in their employment status.

Information was also collected from 1266 family members of children enrolled in preschool education, of which 87.5% were mothers, 12.3% were fathers and 0.02% legal guardians, all of whom were in charge of children born after 2014. In addition, half of these families had two children, while 42.3% had one and 7.3% had three or more.

Finally, it should be noted that the distribution of children by type of school was higher in the case of state schools

**Table 1** Distribution (%) of schools and families by Autonomous Community/City

Autonomous community/ City	Frequency		Percentage	
	Schools	Families	Schools	Families
Andalusia	244	184	19.8	14.5
Aragón	78	24	6.3	1.9
Asturias	64	47	5.2	3.7
Balearic Islands	102	147	8.3	11.6
Canary Islands	61	14	4.9	1.1
Cantabria	22	5	1.8	0.4
Castile-La Mancha	141	171	11.4	13.5
Castile and Leon	17	9	1.4	0.7
Catalonia	168	144	13.6	11.4
Centa	13	10	1.1	0.8
Valencian Community	59	171	4.8	13.5
Extremadura	41	20	3.3	1.6
Galicia	26	12	2.1	0.9
Madrid	57	200	4.6	15.8
Melilla	3	0	0.2	0.0
Murcia	8	3	0.6	0.2
Navarra	21	2	1.7	0.2
The Basque Country	97	100	7.9	7.9
Rioja	3	0	0.2	0.0
Not specified	10	3	0.8	0.2

(59.2%), with 29.3% being state-assisted centres and 11.5% private centres.

### Materials

The present work is part of a survey-type study, so the information was collected through the design and application of two questionnaires: one designed for professionals in educational centres and the other, for families of young children. The teacher survey had 19 items, including closed-ended questions and Likert scales (1–6). It was organized in two sections as follows: the first section was linked to personal and social-labour characteristics of the teachers and consisted of closed-ended questions. The second section of the questionnaire consisted of Likert scale items that measured their own perception of their educational tools, the contact established with the families, and their knowledge of Internet possession of said families. In these scales, the score six corresponds to “totally agree” and one to “totally disagree”.

The second questionnaire was aimed at families. It consisted of 28 questions, which also included closed-ended questions and Likert scales. In this case, the dimensions considered in the closed-ended questions which formed the first section were linked to personal and socio-demographic variables of the families. The second section was composed



of Likert scales—1 to 6—which measured the perception of families about the contact established with schools, the activities and routines followed during the pandemic, their educational tools and wellbeing, and the educational consequences they believed the pandemic could have.

### Data Analysis

The data analysis was performed, firstly, by means of an exploratory examination of the main variables considered. Subsequently, an analysis was carried out by studying, on the one hand, the associations between the time that families have for the education of their children and their educational level. On the other hand, the associations between having or not established contact with the school with each of the following variables were considered: the number of children, their year of birth, the type of school, and the educational level of the families. Finally, the associations between teachers' knowledge of whether families had Internet access to establish said contact with the cycle taught and with the type of centre were studied. After studying the normality of the variables by the Kolmogorov–Smirnov test, a nonparametric analysis was established, using the Kruskal Wallis H-test for quantitative data and the Chi-square test for categorical variables, establishing a significance level of 0.05.

Finally, logistic regression analyses were carried out to further explore the associations that had proven to be statistically significant, helping to predict the contribution that the variables under consideration have made in predicting the results obtained in the sample. These analyses allowed studying the effects of the categories of independent variables on a dependent dichotomous variable by means of the odds ratio. The statistical package used was SPSS version 25.

## Results

### How Families Deal with It: Establishing Family-School Cooperation

Survey responses show that 58.2% of the families considered themselves prepared to become their children's teachers—answers 5 and 6 of the Likert Scale. However, this percentage leaves more than 40% of families not sufficiently prepared to deal with the changes.

In addition, 17.3% felt they did not have enough time—answers 1 and 2 of the Likert Scale—to spend with their children. Kruskal–Wallis H test showed the existence of statistically significant differences according to the educational level of the families, since  $p = 0.000 < 0.05$  ( $H = 57.733$ ;  $d.f. = 5$ ). In this sense, the data suggested that the families who had a higher level of agreement with the item about having sufficient time to dedicate to the education of their children during confinement were those who had achieved an educational level lower than University, while those who completed higher education had less time to do so (52.6% for Primary Education, 49% for Vocational Training, 50.3% for Baccalaureate 38% for Degree, 27.5% for Master's degree, and 40.7% for Doctorate).

Although 97.2% of the families stated that there was a communication channel on the part of the school, there was no communication in 7% of cases. The Chi-square test did not reveal statistically significant differences for the fact of having established contact with the educational centre according to the number of children ( $\chi^2 = 2.071$ ;  $d.f. = 2$ ;  $p = 0.355 > 0.05$ ) or their year of birth ( $\chi^2 = 1.249$ ;  $d.f. = 5$ ;  $p = 0.940 > 0.05$ ), but it did show differences in the type of the school attended ( $\chi^2 = 9.747$ ;  $d.f. = 2$ ;  $p = 0.008 < 0.05$ ) and the educational level of the families ( $\chi^2 = 12.541$ ;  $d.f. = 4$ ;  $p = 0.014 < 0.05$ ).

The results obtained in the association analyses are observed in more detail through the conditional distributions for families' level of contact with school in relation to the type of centre and educational attainment of the families, which are shown in the columns of Table 2.

**Table 2** Contact/no contact with families (%) in relation to type of school and the educational level of families

		Contact/no contact with families (%)								
		Type of school			Educational level					Whole sample
		State	Private	State-assisted	1	2	3	4	5	
Contact %	Yes	91.2	97.2	94.9	86.4	91.4	94	93.9	96	93
	No	8.8	2.8	5.1	13.6	8.6	6	6.1	4	7

Non-compliance with the minimum number of cases for the application of the Chi-square test contrast has made it necessary to group the Master's degree and Doctorate categories into a single Postgraduate category

Educational level: 1 Primary Education, 2 Vocational Training, 3 Baccalaureate, 4 Degree, 5 Postgraduate

Said analyses of the conditional distributions allow us to identify that state schools were contacted by families less frequently than expected, presenting a negative association (91.2% < 93%). However, this association was positive in the case of private (97.2% > 93%) and state-assisted schools (94.9% > 93%). Likewise, the odds ratios (OR) of the logistic regression (Table 3) show that, compared to having children enrolled in a state school, doing so in a private centre multiplies by 3.41 the probability of having contact with the school, while belonging to a state-assisted school multiplies this probability by 1.79.

On the other hand, the association between such contact and the educational level of the families was negative for parents who had a maximum educational level of Primary Education (86.4% < 93%) or Vocational Training (91.4% < 93%), while families with an educational level of Baccalaureate (94% > 93%), Degree (93.9% > 93%), or Postgraduate studies (96% > 93%) contacted schools to a greater extent than would be expected. Also, the odds ratios in Table 3 show that, compared to parents having an educational level of Primary, having a Baccalaureate level multiplied the probability of establishing contact with the school by 1.66, while having a Degree multiplies said probability by 2.41, and having Postgraduate studies multiplies it by 6.38.

**The Role of the Internet in Family–School Cooperation: Teachers’ Perceptions**

The role of the Internet at home was also analysed in this study, given its relevance not only in enabling children to adequately follow the academic year during confinement, but also in allowing for the establishment of parent-school collaboration. We found that although 97.9% of households had

Internet access in their homes, schools face difficulty with family communication with a small percentage of families, since 2.1% of households did not have this service.

Regarding teachers’ perception that the lack of Internet in homes was the main barrier to the establishment of contact: 35.5% considered that a lack of the Internet was not the main reason why families did not contact the school, 33.3% were of the opinion that around 10% of families did not establish contact with the school because of the lack of this service, 9.4% thought that 20% of the families did not contact the school because they did not have Internet, and the rest of the teachers considered that this was the main cause for a lack of contact in a higher percentage of families.

In addition, only 81% of the teachers knew the situation in which the families found themselves in relation to Internet ownership, and the Chi-square test revealed the existence of statistically significant differences in this fact between the different groups based on the ownership of the schools ( $\chi^2=41.344$ ; d.f.=2) and the type of program in which the teachers were working ( $\chi^2=129.063$ ; d.f.=2), since  $p=0.000 < 0.05$  in both cases.

Furthermore, columns in Table 4 show the conditional distributions for knowing or not knowing about the possession of the Internet by families for each school type and each cycle taught.

In this case, analyses of the type of association between the modalities of the characteristics have also been carried out. This analysis showed that there was a positive association between having knowledge of the families’ situations with respect to Internet access and the fact that the educational centre is state financed. Hence, teachers in state schools knew this information to a greater extent than expected (85.4% > 81%). However, this association was

**Table 3** Logistic regression for type of school and educational level depending on the establishment of contact with families

	Establishment of contact with families							
	Type of school			Educational level				
	State	Private	Stato-assisted	1	2	3	4	5
OR		3.41	1.79		1.66	2.48	2.41	6.38
95% CI		(1.22, 9.5)	(1.06, 3.03)		(0.84, 3.3)	(1.05, 5.82)	(1.28, 4.53)	(1.56, 9.1)
p-value		0.019	0.030		0.146	0.038	0.007	0.000

Educational level: 1 Primary Education, 2 Vocational Training, 3 Baccalaureate, 4 Degree, 5 Postgraduate

**Table 4** Knowledge/no knowledge (%) of Internet possession by families for type school and each cycle

	Knowledge/no knowledge (%) of internet possession by families							
		Type of school			Cycle			Whole sample
		State	Private	State-assisted	First (0–3)	Second (3–6)	Both	
Contact%	Yes	85.4	66.1	71.4	63.9	90.4	90.7	81
	No	14.6	33.9	28.6	36.1	9.6	9.3	19



negative in the case of private schools (66.1% < 81%) and state-assisted schools (71.4% < 81%). Furthermore, the OR of the logistic regression (Table 5) showed that working in a state-assisted school or in a state school seemed to hinder teachers in knowing about the Internet ownership of families by 0.334 and 0.427, respectively.

The association between having said knowledge and the cycle taught was positive for teachers who taught both cycles (infant—6 years) (90.7% > 81%) or second cycle (3–6 years) (90.4% > 81%), being lower than expected for those who taught in the youngest age group (infant—3 years) (63.9% < 81%). In this vein, the odds ratios in Table 5 show that teaching in the second cycle or in both cycles multiplies the probability of knowing this information by 5.3 and 5.51 respectively in relation to teaching in the first cycle.

## Discussion

These findings should impel us to work to improve family-school cooperation, and this relationship must begin at the start of the child's education. Numerous studies highlight the importance of this relationship, that has positive effects on children's academic performance and social development, and note that high levels of family engagement affect the entire educational community (Castro et al., 2015; Thompson & Carlson, 2017). Cooperation is based on communication—in this case through digital media—between teachers and parents. For this reason, we analysed the extent of this communication. The integral development of children is possible through the collaboration and commitment of all educational agents, including the children's families. For this to occur, the latter must feel that they are meaningfully involved in the educational project of their children's school.

Given the special situation of school closures and confinement, family-school cooperation has become a priority. We, therefore, decided to analyse the consequences of the closure of preschool centres in Spain, as recommended by UNESCO (2020b). We further considered the relationship established with families through the Internet and, given that confinement had forced families to assume responsibility for teaching, the ways that families dealt with this.

During situations of school closures and teleworking, there are studies (Giménez-Dasí et al., 2020; Jiao et al., 2020) showing that no differences in the psychological well-being of pre-schoolers have been observed, and that families with children reported greater well-being than families without children (Möhring et al., 2021). Our results show that the lack of preparation of families to face this situation (UNESCO, 2020b) has highlighted the educational role played by the schools in this stage (0–6), since the results show that 58.2% of families were prepared to become their children's teachers—answers 5 and 6 on the Likert scale. In this sense, Campos and Vieira (2021) observed how parents have missed school support and how teachers have not had sufficient technological skills to deal with this new situation. Also, time was an important variable and almost 20% of families reported that they did not have enough time to dedicate to the education of their children, especially among those parents who had attained graduate level education.

During this confinement situation, we analysed how contact with the centre was established and maintained. Only 7% of the families had no contact with the centre. Our results show that this was influenced, not by the number of children in the family or their year of birth but by the type of school and cycle. Families with higher education and whose children go to private schools are the ones that have had more contact with schools. At this point, it is necessary to stress that, although families with a lower level of education stated having more time for the education of their children, they were the ones who established less contact with schools. For all these reasons, improving the collaboration of families and schools has become a crucial issue in education.

Also, confinement has revealed two initial problems: firstly, the lack of preparation on the part of educators and families to work in a coordinated manner in the education of children since, as Cheng et al. (2020) state, school, teachers, families, and students were “passively separated in space” (p. 843) during confinement. Therefore, Buza and Hysa (2020) found that the use of appropriate communication channels had a positive impact on this communication. Secondly, the serious problem of the digital divide exacerbates inequities since, as pointed by Cabrera (2020), online education can contribute to the level of inequity of educational opportunities. It should also be noted that the role of gender

**Table 5** Logistic regression for type of school and cycle taught depending on the knowledge of Internet possession

	Knowledge/no knowledge (%) of Internet possession by families					
	Type of school			Cycle		
	State	Private	Private-state-assisted	First	Second	Both
OR		0.33	0.43		5.3	5.51
95% CI		(0.22, 0.51)	(0.3, 0.6)		(3.86, 7.29)	(2.7, 11.25)
p-value		0.000	0.000		0.000	0.000



continues to be very present in these initial stages, given that 87% of those answering the questionnaires were mothers and 90.7% of the educators in our sample were women.

The results show that 97.9% of the 1266 households had access to the internet; however, this is to be expected, given that an online survey was the method of data collection. These data coincide with those published by the National Institute of Statistics of Spain (INE, 2019), in which 97% of Spanish households with children are recorded to have access to the Internet. This leaves out 2.1% or 3% of children and families, who tend to be the ones with lower incomes (INE, 2019). The results also indicate that one in three teachers believe that 10% of families in their centre have not established contact due to lack of access, but 10% of educators believe that this figure corresponds to 20% of families. These data coincide with the results of the PISA 2018 report published by the High Commission for the fight against child poverty (2020), which indicate that, in Spain, one in every five children does not have a computer at home to do their homework. Furthermore, communication was only established in 93% of cases, meaning that 7% of the children did not receive any schooling during the last 4 months of the 2019–2020 academic year. These lost opportunities to learn surely will have long-term consequences.

The results show that the ownership and the cycle of the centres influences whether families have the possibility of being connected or not. Only 66% of private schools know the situation of the families and with respect to the cycle, 63% of the centres that teach the first cycle know the situation in which their children are with respect to the possibility of contacting the Internet.

### Implications and Recommendations

The data has been analysed, we can make a series of recommendations for various levels (political, educational, and research) that, following the stages of the Emergency Cycle provided by UNICEF (2020), allow us to have a better structured prevention stage, preparing us to face future emergencies in a more positive way for schools-families-students.

At the educational level, since most families do not feel prepared enough to be their children's teachers, the role of the teacher is foregrounded. Therefore, we propose that there be a strengthening of the tutoring in the classroom that allows personalized monitoring of children. Also, given the preventive approach adopted (UNICEF, 2020), to promote the same cooperation between families and schools in future emergencies, regardless of the level of training of families or the ownership of the centres, would be desirable. This improvement in cooperation between families and schools through the tutoring functions will allow families to feel ready to face possible future confinements. These tutoring

functions should be promoted through continuous training for teachers, as well as through initial training.

At the political level, we propose a provision of computer equipment to families in need, as well as aid to pay for Internet connections, in order to prevent the digital divide from exacerbating existing inequities.

As a future line of research, it would be interesting to know the state of the participation of families in Early Childhood Education in Spain, in order to promote concrete actions that lead to improved involvement. In this vein, it is also important to promote real cooperation between families and teachers and to prevent the digital divide from becoming an educational divide, as the lack of preparation of families and teachers to work together on improving the educational development of children in Early Childhood Education, as well as the digital divide, have made it difficult for families and teachers to cooperate and, thus, to achieve equal opportunities for children.

Lastly, this research has allowed to have an overview of the situation that has been experienced in Spain with respect to the cooperation between families and schools of Early Childhood Education during the school closures. We have also proposed future lines of action. Nevertheless, the fact that the sample has been collected in the Spanish territory can make it difficult to extrapolate the results to very different contexts, so more research is needed in other locations.

**Data Availability** Families' answers: Google Forms [https://docs.google.com/forms/d/1eLc1zaf6BmFEsBGtVu9834HYS9z2wSUbBghXuLDcHIQ/edit?usp=forms\\_home&this=true](https://docs.google.com/forms/d/1eLc1zaf6BmFEsBGtVu9834HYS9z2wSUbBghXuLDcHIQ/edit?usp=forms_home&this=true). Educators answers: Google Forms [https://docs.google.com/forms/d/1Qc0H9RaUwovrnMDXPVfQEx2ddA9\\_KpPqk1r5-5W77MY/edit?usp=forms\\_home&this=true](https://docs.google.com/forms/d/1Qc0H9RaUwovrnMDXPVfQEx2ddA9_KpPqk1r5-5W77MY/edit?usp=forms_home&this=true)

### References

- Atiles, J. T., Almódovar, M., Chavarría Vargas, A., Dias, M. J., & Zuniga Leon, I. M. (2021). International responses to COVID-19: Challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 66–78.
- Aznar-Sala, F. J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. *RISE*, 9(1), 53–78. <https://doi.org/10.17583/riase.2020.5749>
- Bausela, E. (2019). ¿Qué papel tiene la asistencia a Educación Infantil en la predicción del rendimiento matemático en PISA? *Magister*, 31(1), 1–16. <https://doi.org/10.17811/msg.31.1.2019.9-16>
- Besler, F., & Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 209–230.
- Bodero, C. (2017). La neurociencia en la primera infancia. *Aportes De Ciencia y Sociedad*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.18259/acs.2017002>
- Buza, V., & Hysa, M. (2020). School-family cooperation through different forms of communication in schools during the Covid-19 pandemic. *Thesis*, 9(2), 55–80.



- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 13(2), 114–139.
- Cabrera, L., Pérez, C., & Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la Enseñanza Primaria con el cierre escolar por el coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, 0, 27–52. <https://doi.org/10.17583/riase.2020.5613>
- Campos, M., & Vieira, L. (2021). COVID-19 and early childhood in Brazil: Impacts on children's well-being, education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 125–140. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872671>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Cheng, X., Pellegrini, M., Zhou, L., & Cheng, A. C. (2020). Not only survival but stronger: The impact of alarming invader of SARS-CoV-2 on global education. *Science Insights Education Frontiers*, 7(2), 835–860. <https://doi.org/10.15354/sief.20.or061>
- Criado, E., Palomares, F., & Bueno, C. (2000). Éxito escolar y familias de clase obrera. In L. Samper (Ed.), *Familia, cultura y educación*. (pp. 35–58). Universidad de Lleida.
- Duddy, E. (2019). Parent participation in early years settings in Northern Ireland: Identifying the key themes in 'becoming involved.' *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 675–692. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1652397>
- European Commission. (2000). *Indicators on the quality of school education*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Gil, F. (1995). Investigando las relaciones familia-escuela. La participación de los padres en el centro. *Aula*, 6, 67–76.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Lucas-Molina, B., & Sarmiento-Henrique, R. (2020). Six weeks of confinement: Psychological effects on a sample of children in early childhood and primary education. *Frontiers in Psychology*, 11, 590463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590463>
- Herrera, M. O., Mathiesen, M. E., & Domínguez, P. (2006). Evaluación de entornos educativos en centros parvularios para menores de tres años: la Escala ITERS. *Investigaciones En Educación*, 6(1), 141–168.
- High Commission for the fight against child poverty (2020). Brecha digital y pobreza infantil. Documento breve 14. Gobierno de España.
- INE. (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. INE Notas de prensa.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264–266.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Malta Campos, M., & Vieira, L. F. (2021). COVID-19 and early childhood in Brazil: Impacts on children's well-being, education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872671>
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España. Documento de trabajo*. Fundación Alternativas.
- Medina, R. (1990). *La educación personalizada en la familia*. Rialp.
- Ministry of Education and Vocational Training. (2019a). *Las cifras de la educación en España Estadísticas e indicadores. Edición 2019*. Secretaría General Técnica.
- Ministry of Education and Vocational Training (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Secretaría General Técnica. Retrieved from: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>
- Ministry of Education and Vocational Training (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2020–2021*. Madrid: Secretaría General Técnica. Retrieved from <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf>
- Möhring, K., Naumann, E., Reifenscheid, M., Wenz, A., Rettig, T., Krieger, U., Friedel, S., Finkel, M., Cornesse, C., & Blom, A. (2021). The COVID-19 pandemic and subjective well-being: Longitudinal evidence on satisfaction with work and family. *European Societies*, 23, S601–S617. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1833066>
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Official Journal of the European Union (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29>
- Pushor, D. (2012). Tracing my research on parent engagement: Working to interrupt the story of school as protectorate. *Action in Teacher Education*, 34(5), 464–479. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.729474>
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In G. J. Duncan & R. M. Murnane (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's 76 family life chances*. (pp. 91–116). Russell Sage Foundation.
- Rivas-Borrell, S., & Ugarte-Artal, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *ESE. Estudios Sobre Educación*, 27, 153–168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Rodicio García, M. L., Ríos-de Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., & Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 103–125.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., & Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 10(1), 79–98. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- de Horcajo, J. J. S. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Narcea.
- Thomson, R. N., & Carlson, J. S. (2017). A pilot study of a self-administered parent training intervention for building preschoolers' social-emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 419–426.
- Triana, B., Ceballos, E., & Rodríguez, J. A. (2019). Expectativas del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre el desarrollo infantil en distintas estructuras familiares. *Aula Abierta*, 48(1), 67–76. <https://doi.org/10.17811/riie.48.1.2019.67-76>
- UNESCO. (2015). *Education for all 2000–2015: Achievements and challenges*. UNESCO.
- UNESCO. (2020a). Covid-19 school closures around the world will hit girls hardest. Retrieved from: <https://en.unesco.org/news/covid-19-school-closures-around-world-will-hit-girls-hardest>
- UNESCO. (2020b). Adverse consequences of school closures. Retrieved from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- UNICEF. (2014). *Building better brains: New frontiers in early childhood development*. UNICEF.
- UNICEF. (2020). *COVID-19: reimaginar la educación. Aprendizajes de la pandemia sobre los que construir un pacto por la educación*. UNICEF España.
- UNICEF. (2021). *COVID 19 and school closures. One year of education disruption*. UNICEF.
- United Nations (2020). Diez recomendaciones para estudiar a distancia durante la emergencia del coronavirus Covid19. UN News,

- published March 14 2020. <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471342>
- Valdés, A. A., Martín, M. J., & Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 11(1), 1–17.
- van Huizen, T., & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206–222. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>
- van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. MDRC.
- Ward, U. (2018). How do early childhood practitioners define professionalism in their interactions with parents? *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 274–284. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442043>
- Whalley, M. (2017). Involving parents in their children's learning: A knowledge-sharing approach. *Sage*. <https://doi.org/10.4135/9781446278888>

**Publisher's Note** Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

### Artículo 3.

Otero-Mayer, A., Gutiérrez-de-Rozas, B. & González-Benito, A. (2021). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 617-626  
<https://dx.doi.org/10.5209/rced.70918>





## Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil

Andrea Otero-Mayer<sup>1</sup>; Belén Gutiérrez-de-Rozas<sup>2</sup>; Ana González-Benito<sup>3</sup>

Recibido: septiembre 2020 / Evaluado: octubre 2020 / Aceptado: noviembre 2020

**Resumen.** La situación generada por el COVID-19 ha puesto de manifiesto que, en educación infantil, el modelo asistencial se ha quedado atrás frente al educativo. Con esta investigación se ha analizado, en la situación excepcional de confinamiento, tanto la manera de afrontar esta situación de cierre de las aulas desde los centros educativos como las respuestas proporcionadas por las familias, teniendo en cuenta la titularidad de los centros, el ciclo impartido (primer ciclo, segundo ciclo o ambos), el año de nacimiento de los menores o el número de hijos en los hogares. Para ello, se han elaborado ad hoc dos cuestionarios contestados durante los meses de abril y mayo por 1235 docentes de esta etapa de todas las Comunidades y Ciudades Autónomas de España y por 1266 familias de menores que cursan educación infantil. Los datos recogidos se han analizado mediante un examen exploratorio de las respuestas y el cálculo de los principales porcentajes asociados a las variables consideradas para, posteriormente, realizar un análisis inferencial de la información disponible, empleando la prueba H de Kruskal-Wallis para analizar los datos procedentes de las escalas Likert y la prueba Chi-cuadrado para el estudio de las variables categóricas. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el envío de tareas en función del ciclo y de la titularidad del centro, siendo los centros privados los que menos actividades han enviado. Asimismo, casi la mitad de las familias encuestadas señala que necesitan recibir más indicaciones, siendo aquellas cuyos hijos asisten a escuelas públicas las que más lo demandan. Es por esto por lo que se puede concluir que las máximas establecidas en la legislación vigente no se han cumplido en todos los casos.

**Palabras clave:** educación de la primera infancia; enseñanza a distancia; participación de las familias; relación familias-escuela; tecnología de la educación.

### [en] Analysis of family and school actions during during pandemic: a view from Early Childhood Education

**Abstract.** The situation generated by COVID-19 has shown that, in early childhood education, the care model has lagged behind the educational one. This investigation has analyzed, in the exceptional situation of confinement, the way of dealing with this situation of closing the classrooms from the educational centers and the responses provided by the families, considering the ownership of the centers, the cycle (first cycle, second cycle or both), the year of birth of the minors, or the number of children in the households. Two questionnaires have been developed ad hoc for it and have been answered during the months of April and May by 1235 teachers of this stage, from all the Autonomous Cities and Communities of Spain, and by 1266 parents whose children at infant or preschool level. The collected data has been analyzed by an exploratory examination of the answers and the calculation of the main percentages associated with the variables considered, to subsequently carry out an inferential analysis of the available information, using the Kruskal-Wallis H test to analyze the data from the Likert scales and the Chi-square test for the study of categorical variables. The results show that there are statistically significant differences in the sending of tasks depending on the cycle and the ownership of the center, with the private centers being the ones that have sent the fewest activities. Likewise, almost half of the families surveyed indicate that they need to receive more indications, being those whose children go to public schools the ones that demand it the most. For this reason, it can be concluded that the maxims established in the current legislation have not been met in all cases.

**Keywords:** distance education; early childhood education; parent participation; educational technology; parent school relationship.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Otero-Mayer, A.; Gutiérrez-de-Rozas, B.; González-Benito, A. (2015). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 35-52.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).  
E-mail: [aotero@edu.uned.es](mailto:aotero@edu.uned.es) <https://orcid.org/0000-0002-6093-6543>

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).  
E-mail: [belgutierrezderozas@edu.uned.es](mailto:belgutierrezderozas@edu.uned.es) <https://orcid.org/0000-0003-4210-3270>

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).  
E-mail: [amgonzalez@edu.uned.es](mailto:amgonzalez@edu.uned.es) <https://orcid.org/0000-0001-8618-7504>

## 1. Introducción

En marzo del año 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró la situación de pandemia causada por el COVID-19, al extenderse rápidamente y de modo global, obligando a las administraciones de un gran número de países a establecer medidas drásticas para proteger la salud de los ciudadanos (Paricio y Pando, 2020). Además del confinamiento generalizado en los domicilios, esta situación supuso el cierre de las escuelas en todos los niveles educativos, afectando a más del 60% del alumnado a nivel mundial (ONU, 2020; UNESCO, 2020a).

Ante este escenario excepcional en el ámbito de la educación formal, el profesorado ha tenido que poner en marcha alternativas de educación a distancia para intentar garantizar la continuidad en el aprendizaje del alumnado (Luengo y Manso, 2020), adaptando de modo vertiginoso –y sin prácticamente instrucciones por parte de las administraciones– sus métodos de enseñanza a la inesperada coyuntura, lo que les ha llevado a multiplicar todos los esfuerzos al iniciarse en el empleo de recursos tecnológicos para impartir las clases online, así como para atender y comunicarse con el alumnado (Segura, 2020). A esto hay que añadir el nuevo marco de evaluación que ha tenido que transformarse, dejando atrás un carácter finalista (instaurado en las prácticas evaluativas de muchos docentes todavía en la actualidad), hacia un nuevo enfoque orientado al aprendizaje en el que el protagonismo es de la retroalimentación para contribuir a la mejora continua de dicho aprendizaje (García-Peñalvo, Corell, Abella-García y Grande, 2020).

Del mismo modo, este escenario ha supuesto cambios en las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, cobrando una mayor relevancia las familias, especialmente en los niveles educativos iniciales. En este sentido, “la enseñanza se ha separado de la copresencia en las aulas e instituciones educativas, y los hogares se han transformado en espacios de trabajo escolar” (Ruiz, 2020, p.50).

A raíz de esto, se han publicado numerosas investigaciones sobre las consecuencias derivadas del COVID-19, confirmando que las dificultades de todo tipo que pueden haber obstaculizado el aprendizaje han afectado a entre el 25% y el 35% del alumnado (Luengo y Manso, 2020), siendo especialmente destacables aquellas derivadas de la brecha digital (Rodríguez-García Ríos-de-Deus, Mosquera-González, y Penado Abilleira, 2020). Esta brecha digital se refiere tanto a la falta de acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación como a la ausencia de conocimientos para su uso, de modo que las personas que la sufren no pueden disfrutar de sus beneficios asociados y terminan siendo víctimas de un incremento de la desigualdad (Sunkel y Truecco, 2010). En consecuencia, contar con la posibilidad de acceder a la tecnología no es suficiente para solventar las diferencias derivadas del nivel socioeconómico del alumnado y sus familias (Rafalow, 2014) ni del empleo de recursos tecnológicos diversos por parte del profesorado, dependiendo de su competencia digital y docente. En este sentido, afrontar el desafío de la brecha digital se ha convertido en uno de los retos más decisivos para la educación del futuro y es una apuesta clara por la equidad (López Martín, 2020) ya que, además, esta situación es especialmente perjudicial para los menores que viven en condiciones desfavorecidas (Cifuentes-Faura, 2020).

Por otra parte, otros estudios se han centrado en reflexionar sobre el ejercicio del derecho a la educación en este contexto de crisis sanitaria –y educativa– mundial (Ruiz, 2020) o sobre las repercusiones del confinamiento en la salud mental y física de la población infanto-juvenil, proponiendo para reducirlas medidas de prevención en el ámbito familiar, tales como la comunicación positiva y la promoción de hábitos saludables (Paricio y Pando, 2020).

Algunas investigaciones se han centrado en la manera en que han abordado el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje los diferentes agentes educativos, como el profesorado y las familias, y los estudiantes de la etapa de Educación Primaria (Fernández-Rodrigo, 2020; Setiawan, 2020) y de Educación Secundaria (Berasategi, 2020; Mailizar, Almanthari, Maulina y Bruce, 2020). En esta línea se sitúa el trabajo de De la Cruz (2020), que se ocupa de analizar los principales obstáculos a los que se han enfrentado las familias para apoyar a sus hijos en la realización de las actividades escolares durante el confinamiento. Entre ellos, destacan la ausencia de estrategias para favorecer el aprendizaje, las dificultades para expresarse, y la poca comprensión sobre los métodos que utilizan los profesores en clase. En esta misma línea, desde la UNESCO (2020b) se sostiene que las consecuencias de la suspensión de la actividad presencial en los centros educativos que más han afectado a las familias son su falta de preparación para la enseñanza a distancia, la inseguridad y estrés por parte del profesorado y el acceso desigual a las plataformas digitales.

No obstante, no existen estudios que se ocupen específicamente del modo en que se ha producido la interacción entre los profesionales de la primera infancia y los padres de las niñas y los niños en educación infantil, así como, directamente, con el alumnado. Sin embargo, no cabe duda de que este alumnado también ha visto alterado su ritmo de aprendizaje, constituyendo una etapa en la que cada vez se incrementa más la escolarización. En Europa, más de un tercio de los menores de 3 años y un 95% de los mayores de 4 años están escolarizados. En el caso de España, la cifra de población escolarizada en educación infantil es similar, siendo a los 3 años prácticamente plena (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Cabe destacar los resultados de los estudios llevados a cabo por Lera (2007) sobre la evaluación de la calidad educativa en educación infantil, en los que se muestra que el profesorado integra el ordenador en su práctica educativa con dificultades y que existen diferencias significativas con otros países europeos. Esto parece ser debido, principalmente, a la ratio alumno-educador, la formación del profesorado en nuevas tecnologías, la calidad del entorno, y los métodos educativos desarrollados en el centro. Asimismo, en el caso de las edades más tempranas, la incidencia de los buenos educadores es un factor clave, requiriendo una adecuada cualificación profesional (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiría, 2011) y destrezas y comportamientos adecuados a la hora de interactuar con padres, colegas y niños

(Rivas y Sobrino, 2011). Este panorama ha podido verse reflejado en el modo de abordar la atención y seguimiento a distancia, debiendo “el sistema educativo español plantearse una forma muy distinta de comprender la primera infancia y sus instituciones” (Berresaluze, 2009, p. 129).

La educación que se presta durante los primeros años de vida ha de estar caracterizada por ser rigurosa, sistemática y adecuada a sus necesidades, constituyendo una etapa determinante para el desarrollo físico, psicológico, intelectual y de la personalidad armonioso (Gutiérrez, 1995). Por ello, en la presente investigación se profundiza en aspectos clave para fortalecer el enfoque educativo frente al asistencial en educación infantil, con el objetivo de analizar el tipo de actividades y las indicaciones proporcionadas por los centros a las familias durante el periodo de confinamiento por el COVID-19, así como la percepción de las familias acerca de si disponen de las competencias necesarias para abordar la actividad educativa de sus hijos en relación con los aspectos escolares en esta etapa educativa.

## 2. Método

A continuación, se describe de forma detallada el método empleado, incluyendo cuáles son los participantes, los instrumentos y el procedimiento tanto en la recolección de información como en su análisis.

### Participantes

La muestra del presente estudio se compone de 1235 docentes de centros de educación infantil situados a lo largo de todo el territorio nacional y de 1266 familias con hijos que asisten a dichos centros.

El 90.7% de los educadores que conforman la muestra son mujeres, siendo hombres el 9.3% restante. Además, el 72% de los docentes trabajan en centros públicos, el 18.9% en colegios concertados y el 7.9%, en centros privados, impartiendo primer ciclo en el 35.7% de los casos, segundo ciclo en el 56.4% y ambos ciclos en el 7.9%. En lo que respecta a su situación laboral a raíz de la crisis del COVID-19, el 82.6% ha mantenido su puesto de trabajo sin cambios, mientras que el 16.1% ha vivido situaciones de ERTE y el 1.3% ha sido despedido.

Por otro lado, los familiares que han respondido el cuestionario son madres en un 87.5% de los casos, mientras que el 12.3% son padres y el 0.02%, tutores legales. Todos ellos son familiares de menores nacidos entre los años 2014 y 2019 (Figura 1) que asisten a centros públicos (59.2%), concertados (29.3%) y privados (11.5%).

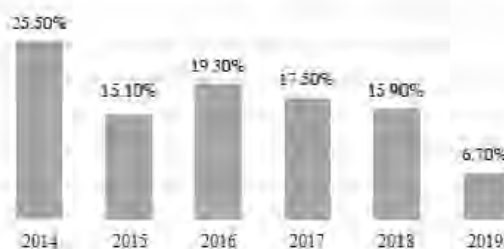


Figura 1. Distribución de las edades de los menores

### Instrumentos

Los instrumentos empleados son dos cuestionarios específicamente diseñados para la presente investigación. El primero de ellos, destinado a los docentes, cuenta con 19 ítems entre los que se encuentran preguntas de respuesta cerrada y escalas Likert (1-6), en las que la puntuación 6 corresponde a “totalmente de acuerdo” y 1 a “totalmente en desacuerdo”. Las dimensiones que componen este cuestionario son: características de los docentes (5 ítems), características del centro educativo (3 ítems), acceso a Internet en los hogares (2 ítems), contacto con las familias y actividades (6 ítems) y herramientas educativas de los docentes (3 ítems).

El segundo cuestionario, dirigido a las familias, se compone de 28 preguntas entre las que también se encuentran preguntas de respuesta cerrada y escalas Likert. En este caso, las dimensiones consideradas se vinculan con las características personales y familiares (6 ítems), las características del centro educativo (1 ítem), el acceso a Internet en los hogares (1 ítem), las herramientas educativas de las familias (6 ítems), las rutinas durante el confinamiento (3 ítems), el contacto con el centro y las actividades (5 ítems), las consecuencias del confinamiento (2 ítems) y los cambios en el bienestar familiar (4 ítems).

La primera versión del instrumento fue diseñada a partir de la revisión teórica del tema objeto de estudio y sometida a un proceso de validación de contenido por grupo de expertos. Para ello, se contó con la participación de 5 profesionales especialistas en los ámbitos de la evaluación educativa y de la educación infantil, quienes valoraron los diferentes ítems de acuerdo con los siguientes criterios: claridad (ambigüedad, formulación clara y de fácil comprensión), idoneidad (adecuación en relación con lo que intenta medir y suficiencia para inferir la información buscada) y relevancia (representatividad de lo que intenta medir y aportación de información significativa respecto al objeto evaluado). Atendiendo al análisis de las valoraciones y sugerencias de los expertos, se llevaron a cabo modificaciones en la formulación de algunos ítems a fin de mejorar la claridad en su redacción y de emplear una terminología neutra de género. Además, se incluyó la escala tipo Likert en algunos de los ítems y se añadieron 3 nuevas preguntas: una en el cuestionario dirigido a los centros (*“En la escuela que trabaja o dirige, ¿han hecho un ERITE o han despedido al personal debido a la situación generada por el Estado de Alarma?”*) y otras dos en el cuestionario para las familias (*“He notado algún cambio en el estado de ánimo de mi hijo/a en este periodo”* y *“He notado algún cambio en mi estado de ánimo en este periodo”*). Por su parte, en el análisis de la fiabilidad para el total de la escala y para las diferentes dimensiones se obtuvieron valores del alfa de Cronbach en torno a 0,6, por lo que se trata de valores aceptables para estudios exploratorios en los que un valor de consistencia interna de 0,6 o 0,5 se considera suficiente (Huh, Delorme, y Reid 2006; Nunnally, 1967).

#### *Procedimiento*

El presente trabajo se ha realizado durante la suspensión de la actividad educativa presencial a causa del COVID-19, enviándose el cuestionario a los centros educativos por correo electrónico durante los meses de abril y mayo y solicitando su colaboración para reenviar el segundo cuestionario a las familias de los estudiantes de educación infantil.

Para realizar dicho envío, se ha creado una base de datos con más de 5000 centros de todas las Comunidades y Ciudades Autónomas de España que imparten primer y segundo ciclo de educación infantil. Como resultado, se ha analizado la información procedente de todas las regiones españolas (Tabla 1).

Tabla 1. Muestra de centros y familias por Comunidad/Ciudad Autónoma.

Comunidad/Ciudad Autónoma	Centros	Familias
Andalucía	244	184
Aragón	78	24
Asturias	64	47
Baleares	102	147
Canarias	61	14
Cantabria	22	5
Castilla La Mancha	141	171
Castilla y León	17	9
Cataluña	168	144
Ceuta	13	10
Comunidad Valenciana	59	171
Extremadura	41	20
Galicia	26	12
Madrid	57	200
Melilla	3	0
Murcia	8	3
Navarra	21	2
País Vasco	97	100
Rioja	3	0
No indicado	10	3

#### *Análisis de los datos*

Los datos recogidos se han analizado, en primer lugar, mediante un examen exploratorio de las respuestas y el cálculo de los principales porcentajes asociados a las variables consideradas para, posteriormente, realizar un análisis inferencial de la información disponible.

A través de dicho análisis, se ha estudiado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el envío de pautas y actividades por parte de los docentes en función de la titularidad del centro y del ciclo impartido; en el



tipo de indicaciones recibidas por las familias en base a la titularidad del centro al que asisten sus hijos y de su año de nacimiento, y, por último, en la percepción de la capacidad educativa de las familias y en su necesidad de recibir más indicaciones por parte de los docentes en función de la titularidad del centro, de su número de hijos y del año de nacimiento de estos.

Se ha empleado la prueba de Kolmogorov-Smirnov para estudiar la distribución de las variables, la cual ha revelado que los datos no siguen una distribución normal. En consecuencia, se ha adoptado una perspectiva no paramétrica, empleando la prueba H de Kruskal-Wallis para analizar los datos procedentes de las escalas Likert y la prueba Chi-cuadrado para el estudio de las variables categóricas. En ambos casos, se ha establecido un nivel de significación de 0.05. El análisis de los datos se ha realizado a través del paquete estadístico SPSS versión 25.

### 3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con el envío de actividades e indicaciones por parte de los centros y con las herramientas educativas que poseen las familias.

#### Envío de actividades e indicaciones por los centros educativos

Dada la importancia del tipo de actividades realizadas durante los primeros años de escolarización, se ha analizado su envío por parte de los docentes durante el confinamiento. En este sentido, el 87.9% afirma haber enviado fichas o tareas a las familias, el 98.1% manifiesta haber proporcionado canciones o cuentos y el 95.2% haber dado pautas de acompañamiento a los progenitores, pero el tipo de actividades y pautas enviadas por los centros educativos a las familias durante el confinamiento presenta algunos aspectos diferenciales en función de las variables analizadas.

En primer lugar, en lo que respecta al envío de tareas o fichas, la prueba Chi-cuadrado con 2 grados de libertad muestra que existe una relación entre la titularidad del centro y esta variable, existiendo diferencias estadísticamente significativas para cada uno de los tipos de centro, sea público, privado o concertado ( $\chi^2 = 21.231$ ;  $p = 0.000$ ) (Tabla 2). En este sentido, el porcentaje de docentes que alegan haber enviado este tipo de actividades es mayor en los centros concertados (94%), seguido por los públicos (87.6%) y siendo menor en los de titularidad privada (76.8%).

Por otro lado, parece existir una relación entre el ciclo impartido y el envío de canciones o cuentos ( $\chi^2 = 18.725$ ;  $p = 0.000$ ) (Tabla 2). En este caso, la totalidad de los docentes que imparten ambos ciclos de educación infantil han enviado canciones o cuentos (100%), seguido de cerca del profesorado de segundo ciclo (99.3%), siendo los docentes de primer ciclo los que menos han enviado este tipo de actividades (95.9%).

Finalmente, el ciclo también está relacionado con el envío de pautas de acompañamiento a las familias ( $\chi^2 = 13.097$ ;  $p = 0.001$ ) (Tabla 2), ya que el profesorado con docencia en segundo ciclo de infantil ha presentado una mayor tendencia a enviar pautas de acompañamiento (97.1%), siendo de nuevo, en este caso, los docentes de primer ciclo quienes menos pautas han proporcionado a las familias (92.5%). Por último, aquellos que imparten ambos cursos han enviado pautas en un 93.8% de los casos.

Tabla 2. Prueba Chi-cuadrado para el envío de tareas o fichas, de canciones o cuentos y de pautas por parte los docentes en función de la titularidad del centro y del ciclo impartido.

		Chi-cuadrado	p-valor
Envío de tareas o fichas	Titularidad del centro	21.231	0.000
	Ciclo impartido	214.883	0.400
Envío de canciones o cuentos	Titularidad del centro	2.350	0.309
	Ciclo impartido	18.725	0.000
Envío de pautas de acompañamiento	Titularidad del centro	2.755	0.252
	Ciclo impartido	13.097	0.001

Tras analizar la percepción de las familias sobre la conformidad con el envío de indicaciones por parte de los centros educativos, se observa que más del 70% de los progenitores se muestran "totalmente de acuerdo" (32.5%), "bastante de acuerdo" (22.1%) o "de acuerdo" (16.6%) con haber recibido indicaciones sobre la fase de desarrollo de su hijo o hija. El 30% restante de las familias se sitúan en los valores inferiores de la escala, considerando que están "algo de acuerdo" (12.4%), "poco de acuerdo" (9.2%) o "nada de acuerdo" (7.2%) con la recepción de dicha información. La prueba H de Kruskal-Wallis muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable en función del año de nacimiento de los menores ( $H = 9.417$ ;  $g.l. = 5$ ;  $p = .090$ ) ni de la titularidad del centro en el que están matriculados ( $H = 1.831$ ;  $g.l. = 2$ ;  $p = .400$ ).

Por otro lado, se observa que casi el 90% de los progenitores se muestran conformes con las indicaciones recibidas para la adecuada realización de las actividades propuestas, manifestándose un 40.7% “totalmente de acuerdo”, un 25.1% “bastante de acuerdo” y un 22.2% “de acuerdo”. Únicamente el restante poco más del 10% de las familias se consideran disconformes con la recepción de esta información, opinando que están “algo” (5%), “poco” (4.4%) o “nada de acuerdo” (2.5%). En esta ocasión, la titularidad del centro no parece afectar a esta variable ( $H=4.900$ ;  $g.l.=5$ ;  $p=.080$ ), mientras que la prueba  $H$  de Kruskal-Wallis sí muestra diferencias estadísticamente significativas en función del año de nacimiento de los menores ( $H=24.978$ ;  $g.l.=2$ ;  $p=.000$ ). En este sentido, las familias que en mayor medida afirman haber recibido dichas indicaciones son las que tienen hijos nacidos en el año 2016, mientras que en el extremo opuesto se sitúan aquellas con menores nacidos en 2017. Sin embargo, no se observan tendencias de aumento o disminución del grado de acuerdo en esta variable a medida que lo hace la edad (Tabla 3).

Tabla 3. Grado de acuerdo (%) de las familias con la recepción de indicaciones de realización de actividades en una escala 1-6 para cada año de nacimiento.

Año de nacimiento	Grado de acuerdo (%)					
	1	2	3	4	5	6
2014	2.2	4.0	5.0	22.0	26.7	40.1
2015	2.1	3.1	4.2	25.7	27.2	37.7
2016	0.8	3.3	2.9	18.0	23.8	51.2
2017	4.5	3.2	7.2	22.5	18.5	44.1
2018	3.0	9.5	4.0	24.9	29.4	29.4
2019	3.5	3.5	9.4	20.0	25.9	37.6

#### Herramientas educativas de las familias

Complementariamente, se ha analizado la capacidad de las familias para abordar la actividad educativa de sus hijos en relación con los aspectos escolares y, en este caso, tan solo un 4,5% de ellas se muestra “nada de acuerdo” con poseer dicha capacidad. Además, tal y como se observa en la Figura 2, este porcentaje aumenta a medida que se incrementa el grado de acuerdo, llegando a alcanzar el 31,3% en el caso de los progenitores que consideran que cuentan con las herramientas necesarias para desempeñar esta labor. Por tanto, puede afirmarse que, en general, las familias opinan que poseen herramientas educativas suficientes para hacer frente a los requerimientos escolares durante una situación de confinamiento. En este sentido, la prueba  $H$  de Kruskal-Wallis no muestra diferencias estadísticamente significativas en el constructo analizado en función de ninguna de las variables consideradas: año de nacimiento ( $H=3.775$ ;  $g.l.=5$ ;  $p=.382$ ), número de hijos ( $H=0.746$ ;  $g.l.=2$ ;  $p=.689$ ), y titularidad del centro ( $H=1.672$ ;  $g.l.=2$ ;  $p=.433$ ).

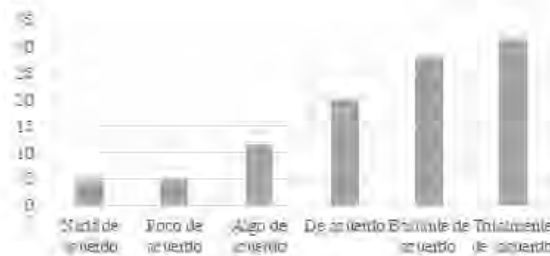


Figura 2. Grado de acuerdo (%) de las familias con la tenencia de herramientas necesarias para la realización de las actividades en una escala 1-6.

Por último, en base a ello, se analiza la necesidad de las familias de recibir más indicaciones por parte del centro educativo, observándose que tan solo el 14,7% se muestra “totalmente de acuerdo” con necesitar más indicaciones, estando el 23,1% “nada de acuerdo” (Figura 3).

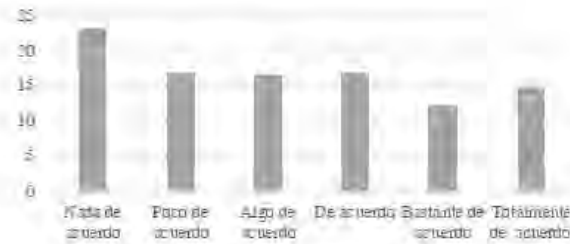


Figura 3. Grado de acuerdo (%) de las familias con necesidad de recibir más indicaciones por parte del centro educativo en una escala 1-6.

La prueba H de Kruskal-Wallis no muestra diferencias estadísticamente significativas en esta variable en función del número de hijos ( $H= 1.770$ ;  $g.l.=2$ ;  $p=.413$ ), pero sí del año de nacimiento del menor ( $H= 16.747$ ;  $g.l.=5$ ;  $p=.005$ ) y de la titularidad del centro al que asiste ( $H= 17.288$ ;  $g.l.=2$ ;  $p=.000$ ).

Tal y como se observa en la Tabla 4, las familias con menores nacidos en 2016 y en 2019 son las que se muestran más en desacuerdo con la necesidad de recibir más indicaciones (29.5% y 30.6%, respectivamente), mientras que aquellas con hijos nacidos en 2018 son quienes más de acuerdo están en relación con dicho aspecto (17.9%). Sin embargo, tampoco parece existir una tendencia clara de crecimiento en estas percepciones en relación con el aumento o disminución de la edad en este caso.

Tabla 4. Grado de acuerdo (%) de las familias a la necesidad de recibir más indicaciones por parte del centro en una escala 1-6 para cada año de nacimiento.

Año de nacimiento	Grado de acuerdo (%)					
	1	2	3	4	5	6
2014	18.0	19.6	16.5	15.2	14.6	16.1
2015	21.5	15.2	16.2	20.9	10.5	15.7
2016	29.5	19.7	13.1	17.6	10.2	9.8
2017	24.8	12.6	18.9	15.8	12.2	13.8
2018	19.9	14.9	19.9	13.9	13.4	17.9
2019	30.6	16.5	14.1	18.8	9.4	10.6

Finalmente, las familias cuyos hijos o hijas asisten a centros públicos son las que en mayor medida quieren recibir estas indicaciones por parte de los docentes (17.4%), mientras que las de aquellos matriculados en centros privados son quienes menos de acuerdo están con la idea (51.3% para las puntuaciones “poco de acuerdo” y “nada de acuerdo” de la escala Likert) (Figura 4).

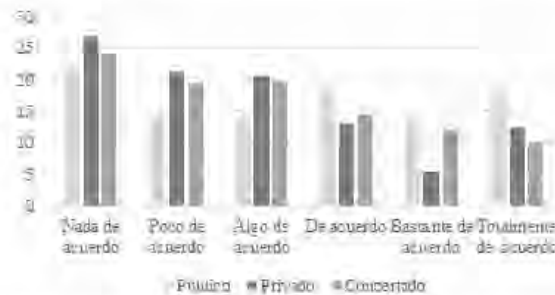


Figura 4. Grado de acuerdo (%) de las familias con la necesidad de recibir más indicaciones por parte del centro en una escala 1-6 para cada tipo de centro.

#### 4. Discusión y conclusiones

Las evidencias sobre los beneficios de la educación infantil en aspectos como la mejora del rendimiento académico, del bienestar, de los futuros salarios y de la esperanza de vida son cada vez mayores (OCDE, 2019; Perlman, Fletcher, Falenchuk, Brunsek, McMullen y Shah, 2017). El inicio de la escolarización a una edad temprana, esto es, en educación infantil, conlleva mejores resultados por parte del alumnado escolarizados con respecto a aquellos que empiezan su escolarización, posteriormente, con la educación obligatoria, incluso después de considerar la influencia del entorno socioeconómico (OCDE, 2019). Las niñas y los niños que reciben por lo menos un año de educación preescolar tienen una mayor probabilidad de desarrollar las aptitudes necesarias para tener éxito en el colegio y menos posibilidades de repetir curso o de abandonar la enseñanza, siendo, por lo tanto, más capaces de realizar contribuciones a unas sociedades y economías pacíficas y prósperas al alcanzar la edad adulta (UNICEF, 2019). Pero también se ha comprobado que, para que estos beneficios tengan lugar, la educación infantil debe ser de calidad (Clarke-Steward, 1987; Heckman, 2017; Heckman y Mossos, 2014; Larrea, López de Arana, Barandiaran y Vitoria, 2010; Lera, 2007; NICHD ECCRN, 2006).

Uno de los factores que más influyen en que la educación infantil sea de calidad es la participación de las familias (Comisión Europea, 2000; Hong, Bales y Wallinga, 2018). Los entornos familiares de las niñas y los niños son predictores importantes de sus habilidades cognitivas y socioemocionales, así como de una variedad de resultados relacionados con el crimen y la salud (Heckman, 2008) y en la situación generada por el COVID-19, donde más de un 60% de la población escolar mundial ha estado confinada en casa, el rol de la familia ha cobrado especial importancia.

Dado que el papel tan relevante que juega la educación infantil en el desarrollo posterior está demostrado, en este trabajo se ha perseguido analizar tanto la manera de afrontar esta situación de cierre de las aulas desde los centros educativos como las respuestas proporcionadas por las familias, teniendo en cuenta la titularidad de los centros, el ciclo impartido (primer ciclo, segundo ciclo o ambos), el año de nacimiento de los menores o el número de hijos en los hogares.

Tal y como se establece en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, la educación infantil en España tiene como finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de las niñas y los niños. Así mismo, el artículo 14.4 dispone que los contenidos educativos en esta etapa deben abordarse a través de actividades. En una situación de confinamiento, la responsabilidad de que esto se lleve a cabo recae sobre las familias, siguiendo las indicaciones de los docentes. En este sentido, los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el envío de tareas en función de la titularidad del centro, siendo los centros privados los que menos actividades han enviado (casi uno de cada cuatro centros de educación infantil de titularidad privada que ha contestado el cuestionario no ha enviado actividades a las familias). Esto contrasta con que la práctica totalidad de los centros concertados han enviado actividades a las familias para poder seguir con las programaciones de la mejor manera posible. Sin embargo, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en el envío de pautas de acompañamiento ni de canciones o cuentos a las familias en función de la titularidad de los centros.

Conviene recordar que en el segundo ciclo de esta etapa existe una evaluación obligatoria en la que se deben identificar los aprendizajes adquiridos, así como el ritmo y características de la evolución de los menores. En este sentido, existen diferencias estadísticamente significativas en el envío de pautas y de canciones o cuentos en función del ciclo impartido, aunque, en esta ocasión, la participación en todos los casos es superior al 90%, siendo la menor participación en los centros que imparten el primer ciclo. En contraposición, no se detectan diferencias estadísticamente significativas en el envío de tareas y fichas en función del ciclo.

La formación necesaria para ser docente está regulada en ambos ciclos, puesto que se trata de un periodo –desde el nacimiento hasta los 6 años– especialmente importante para el desarrollo posterior. Heckman (2000) afirma que esta etapa inicial en el desarrollo es de particular importancia, ya que las niñas y los niños se encuentran en un periodo especialmente sensible, lo que les permite tener una mayor capacidad para adquirir habilidades y destrezas que podrán emplear a lo largo de su vida. Es por ello por lo que las pautas para un acompañamiento adecuado son clave en una situación de confinamiento. Sin embargo, los resultados muestran que un 30% de las familias se siente escasamente de acuerdo con respecto a la adecuación de las indicaciones recibidas para realizar este acompañamiento. En este caso, la edad o la titularidad del centro no han influido en su percepción.

Por otro lado, se han analizado las herramientas educativas de las que disponen las familias. Los resultados muestran que el 20.7% de ellas responden estar escasamente de acuerdo con tener las herramientas necesarias para abordar las tareas escolares. Casi la mitad de las familias encuestadas señala que necesitan recibir más indicaciones, siendo aquellas cuyos hijos asisten a escuelas públicas las que más demandan estas indicaciones. Si volvemos a prestar atención a la ley vigente en materia educativa, en el artículo 12.3 se expone: “Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos”.

Esta situación de confinamiento generada por el COVID-19 ha puesto de manifiesto la necesidad urgente de que toda la comunidad educativa trabaje para tener una educación infantil de calidad, y esto no será posible sin la participación plena de las familias. Es por esto por lo que, una vez analizados los datos obtenidos, se propone (OCDE,



2020) que se preste apoyo –*support*– a las familias para que éstas, a su vez, se lo puedan dar a los menores. Esto se debe lograr aportando información fiable, rigurosa y sencilla, como se ha hecho a través de organismos internacionales como la UNESCO, que ha publicado unas infografías muy sencillas que pueden ayudar a las familias y al profesorado a afrontar una situación en la que el hogar se convierte en el único lugar de aprendizaje: *Recursos para padres y maestros: motivando y apoyando a los niños durante el aprendizaje a distancia* [Resources for Parents and Teachers: Motivating & supporting children during remote learning]. A su vez, estudios recientes (Fernández Freire, Martínez González y Rodríguez Ruiz, 2020; Gomariz, Parra, García y Hernández, 2019; Kurtulmus, 2016, muestran que la participación de las familias en la escuela es especialmente baja en educación infantil, por lo que se debe trazar una hoja de ruta que sirva para trabajar en favorecer esta relación familia-escuela, tan beneficiosa para el alumnado en general y, de manera especial, para el de educación infantil.

Una limitación detectada en el presente estudio es no haber podido contar con respuestas previas al confinamiento, tanto de las familias como de los centros. Con esta información se podría haber realizado un análisis comparativo del tipo de actividades que se han llevado a cabo en el confinamiento y las realizadas antes del mismo.

Como futuras líneas de investigación, tras el análisis de los resultados, se propone diseñar y aplicar un cuestionario que posibilite profundizar en la participación de las familias en la etapa de educación infantil y elaborar infografías o documentación muy sencilla que les permita tener un punto de partida en cuanto a la capacitación docente en esta etapa. El objetivo no sería formar a las familias como profesorado, sino que puedan contar con una base que les permita adquirir unas herramientas educativas básicas para poder acompañar a sus hijos e hijas desde el inicio de la escolarización.

## 5. Referencias Bibliográficas

- Berasategi, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Bilbao, España. Universidad del País Vasco.
- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-12.
- Clarke-Stewart, A. (1987). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study, in D. Phillips (Ed.), *Quality in Child Care: what does research tell us?* (21-41). Washington DC: NAEYC.
- Comisión Europea. (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas, Dirección General de Educación y Cultura.
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 39-46). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Fernández-Freire, L., Martínez-González, R. A., y Rodríguez-Ruiz, B. (2020). Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 36, 111-123 DOI: 10.7179/PSRI\_2020.36.07
- Fernández-Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por COVID-19. *Sociedad e Infancias*, 4, 191-194. <http://dx.doi.org/10.5209/soci.69266>.
- García-Peñalvoa, F.J., Corellb, A., Abella-García, V. Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gomariz, M. Á., Parra, J., García, M. P. y Hernández, M. Á. (2019). De lo formal a lo real: análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula abierta*, 48(1), 85-96. <https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.85-96>
- Gútiérrez, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 101-113.
- Heckman, J. (2000). *The real question is how to use the available funds wisely. The best evidence supports the policy prescription: Invest in the very young*. Chicago: Ounce of Prevention Fund.
- Heckman, J. (2017). *Early Childhood Education: Quality and Access Pay Off*. Chicago: The Heckman Equation
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324.
- Heckman, J., & Mosso, S. (2014). *The Economics of Human Development and Social Mobility*. NBER Working Paper Series. N/a.
- Huh J, Delorme D, y Reid L. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40, 90-116. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2006.00047.x>
- Hong, J., Bales, D. W., & Wallinga, C. R. (2018). Using Family Backpacks as a Tool to Involve Families in Teaching Young Children about Healthy Eating. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 209-221. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0848-8>
- Kurtulmus, Z. (2016). Analyzing parental involvement dimensions in early childhood education. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1149-1153. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2757>
- Larrea, I., López de Arana, E., Barandiaran, A., & Vitoria, J. R. (2010). La implicación del niño de 0 a 3 años en las experiencias del aula. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 157-167
- Lera, M.J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 04/05/2006.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López Martín, R. (2020). Reflexiones Educativas para el posCovid-19. Recordando el Futuro. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- Luengo, F. y Manso, J. (2020). *Informe de investigación COVID19. Voces de docentes y familias. Proyecto Atlántida*. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/informe-de-investigacion-covid19>
- Maulizar, M., Almanthari, A., Maulina, S. y Bruce, S. (2020) Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-9 doi.org/10.29333/ejmste/8240
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>
- NICHHD, National Institute Of Child Health And Human Development Early Child Care Research. (2006). Child care effect sizes for the NICHD Study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61, 99-116.
- Nunnally, J.C. (1967). *Psychometric methods*. McGraw-Hill.
- OCDE. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Recuperado el 25 de julio de 2020 de [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126\\_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020)
- ONU (2020). *Diez recomendaciones para estudiar a distancia durante la emergencia del coronavirus Covid19*. ONU. <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471342>
- Paricio, P. y Pando, M.F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría infanto-juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Perلمان, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E., & Shah, P. S. (2017). Child-Staff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 12(1), e0170256. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170256>
- Rafalow, M. (2014). The Digital Divide in Classroom Technology Use: A Comparison of Three Schools. *International Journal of Sociology of Education*, 3(1), 67-100. <https://doi.org/10.4471/rise.2014.04>
- Rivas, S. y Sobrino, A. (2011). Determinación de la calidad de los programas de Educación Infantil en España: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 355, 255-285. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-024>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 103-125.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Segura, I. (2020). La crisis sistémica provocada por el Covid-19 y su impacto en la universidad. *Aula de Encuentro*, 22(1), 1-4. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.0>
- Setiawan, A. R. (2020). Scientific literacy worksheets for distance learning in the topic of Coronavirus 2019 (COVID-19). *Educatif*, 1(2), 28-37. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v2i1.80>
- Sunkel, G. y Trucco, D. (2010). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades*. Chile: CEPAL.
- UNESCO. (2020a). *COVID-19 Impact on Education*. Recuperado de <https://bit.ly/2yJW4yy>
- UNESCO. (2020b). *Adverse consequences of school closures*. Recuperado el 25 de julio de 2020 en <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- UNICEF (2019). *Un mundo listo para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia*. New York: UNICEF
- Zabalza Beraza, M.A y Zabalza Cerdeirina, M.A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113.

#### **Artículo 4.**

Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C. & Expósito-Casas, E. (2021). Reforzar las competencias docentes en Educación Infantil: una mirada desde las actividades del aula. *Revista de Educación*, 393, 181-206  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-490>

# Reforzar las competencias docentes en Educación Infantil: una mirada desde las actividades del aula

## Strengthening teaching competencies in Early Childhood Education: a look at classroom activities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-490

Andrea Otero-Mayer  
Consuelo Vélaz-de-Medrano  
Eva Expósito-Casas  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

### Resumen

**Introducción:** el aumento en la oferta de plazas en Educación Infantil (EI) tras la aprobación de la nueva Ley de Educación (LOMLOE, 2020) debe conllevar una apuesta por mejorar la calidad, y uno de los pilares en los que ésta se sustenta es la competencia docente de su profesorado. El estudio que se presenta analiza el desempeño docente en el desarrollo de actividades de aprendizaje en el primer ciclo de EI, a partir del tipo de actividades más frecuentes observadas en las aulas de 0 a 3 años. De los resultados del estudio no se hacen inferencias sobre formación inicial recibida por los docentes que han participado, pero sí plantearán interrogantes que contribuyan a la revisión y mejora de la formación, muy especialmente en su vertiente práctica. **Metodología:** se realiza una observación sistemática empleando la escala ITERS-3 (Infant/Toddler Environment Rating Scale, third edition) en una muestra incidental de 31 aulas de 21 centros que imparten el primer ciclo de EI en 4 Comunidades Autónomas españolas, con un total de 340 alumnos/as y 58 maestros/as/as. **Resultados:** los datos muestran que la subescala “Actividades” es la que menor puntuación ha recibido, mostrando diferencias estadísticamente significativas respecto al resto de subescalas (Espacio y muebles, Rutinas de cuidado personal, Lenguaje y libros, Interacción y Estructura del programa). Dentro de dicha subescala, no se alcanza el nivel mínimo de calidad en 8 de los 10 ítems propuestas por la



escala: motricidad fina, arte, música y movimiento, bloques, juego dramático, naturaleza y ciencias, matemáticas y números, y aceptación de la diversidad. En los ítems “Uso apropiado de la tecnología” y “Motricidad gruesa” se alcanza una puntuación mínima y buena respectivamente. Discusión: estos resultados invitan a repensar la formación del profesorado de EI en España.

*Palabras clave:* actividades de aula, ambiente de la clase, calidad de la educación, Educación Infantil, docente de preescolar, formación de docentes de preescolar, ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale).

### **Abstract**

**Introduction:** the increase in the offer of places in Early Childhood Education (ECE) after the adoption of the new Education Law (LOMLOE, 2020) must entail a commitment to improve quality, and one of the pillars on which it is based is the teaching competence of its teachers. The study analyzes teaching performance in the development of learning activities in the first cycle of ECE, based on the type of most frequent activities observed in classrooms from 0 to 3 years. The results of the study do not make inferences about initial training received by the teachers who have participated, but without raising questions that contribute to the review and improvement of the training, especially in its practical aspect. **Methodology:** a systematic observation is carried out using the ITERS-3 (Infant/Toddler Environment Rating Scale, third edition) in an incidental sample of 31 classrooms from 21 ECE centres (0-3 years) in 4 Spanish Autonomous Communities, with a total of 340 students and 58 teachers. **Results:** The data show that the subscale “Activities” is the one that has received the lowest score, showing statistically significant differences from the other subscales (Space and Furnishings, Personal Care Routines, Language and Books, Interaction and Program Structure). Within this subscale, the minimum level of quality is not reached in 8 of the 10 items proposed by the scale: fine motor, art, music and movement, blocks, dramatic play, nature/science, math/number and promoting acceptance of diversity. In the items “Appropriate use of technology” and “Gross Motor” a minimum and good score is achieved respectively. **Discussion:** these results invite rethink the training of children’s education teachers in Spain.

*Key words:* class activities, early childhood education, initial training, ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale), preschool teacher, quality of education, teacher education.

## Introducción

En las políticas educativas actuales, nacionales e internacionales, está muy presente el objetivo de cubrir la demanda de plazas accesibles y asequibles en el primer ciclo de Educación Infantil (OCDE, 2020) . En el caso español, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), contempla este avance en la Disposición adicional vigesimocuarta: “Los Presupuestos Generales del Estado (...) incorporarán progresivamente los créditos necesarios para hacer efectiva la gratuidad del primer ciclo de la educación infantil a la que se refiere el artículo 15.2”. También en la Disposición adicional tercera, establece que “en el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta Ley, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará un plan de ocho años de duración para la extensión del primer ciclo de educación infantil de manera que avance hacia una oferta pública suficiente y asequible con equidad y calidad y garantice su carácter educativo”. La nueva Ley contempla la equidad en el acceso y la calidad de los procesos, retomando el carácter educativo del primer ciclo de Educación Infantil, que la anterior Ley (LOMCE, 2013) había eliminado. En este sentido, supone un avance importante la incorporación de un principio general de control de calidad: Artículo 15.1.: “...Todos los centros habrán de estar autorizados por la Administración educativa correspondiente y supervisados por ella”. Este propósito coincide con el objetivo 4.2 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, que sitúa en la Agenda internacional asegurar que, de aquí a 2030, todos los niños/as tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad.

La importancia de una educación de calidad, también en esta etapa, y sus repercusiones a corto, medio y largo plazo en desarrollo y aprendizajes, bienestar, reducción de la tasa de abandono temprano o aumento de la esperanza de vida, está ampliamente argumentada por numerosos autores y organismos internacionales (Blanco, 2008; Guijo, 2008; Heckman, 2017; OCDE, 2019a; UNICEF, 2019, entre otros).

En España, como en la mayoría de los países de la OCDE, los educadores del primer ciclo de EI deben disponer del Grado en Educación Infantil (CINE 6) o del título de Técnico en Educación Infantil (CINE 5). En Alemania el 70% de los docentes del primer ciclo tienen formación

universitaria (CINE 6 o superior) y en Noruega, dispone de ella el 50% de los docentes.

Más recientemente, el Informe TALIS 2018 (OCDE, 2019b) señala que el aumento o la mejora de la calidad en EI se ve influido por el incremento del nivel formativo de los docentes, siendo los que tienen un grado universitario o superior quienes suelen crear ambientes de aprendizaje más enriquecedores, llevando a cabo actividades más estimulantes (Comisión Europea, 2019). Asimismo, en el Marco de Calidad para la Educación y los Cuidados en la Primera Infancia (Diario Oficial de la Unión Europea, 2019), la formación inicial del profesorado es uno de los 5 componentes necesarios para crear un sistema de educación infantil de calidad. Esto coincide con el metaanálisis de Manning, Wong, Fleming y Garvis (2019), que muestra una correlación positiva entre el nivel formativo del docente y la calidad de los programas de EI. En él se recogen los estudios, desde 1980 hasta 2015, que analizan la titulación del educador en relación con la evaluación de la calidad del ambiente en el aula a través de las escalas: ECERS, ECERS-R, ITERS e ITERS-R. Pero sigue siendo objeto de preocupación y debate la adecuación de esa formación. Ya en 2009, un informe del Consejo Escolar del Estado español visibilizaba un desajuste entre su planteamiento “demasiado teórico”, y la posterior práctica educativa. Ciertamente, la clave para impulsar el desarrollo profesional docente es identificar las estrategias adecuadas para ayudar a estos profesionales a mantenerse actualizados sobre los métodos pedagógicos más idóneos en esta etapa (Peterson et al., 2016). En el contexto de reformas estructurales impulsado por la nueva Ley (LOMLOE, 2020) -que alcanza a la profesión docente- es importante revisar si la norma que regula el Grado de Magisterio en Educación Infantil da respuesta a los retos a los que se van a enfrentar estos docentes en las escuelas.

El estudio que se presenta, analiza el desempeño docente en el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en el primer ciclo de EI, a partir del tipo de actividades más frecuentes en las aulas de 0 a 3 años. Con ello no se pretende, ni es posible, hacer una inferencia desde los resultados del estudio a la formación inicial recibida por los docentes que han participado, pero sí plantear interrogantes que contribuyan a la revisión y mejora de la formación inicial, muy especialmente en su vertiente práctica.

## La formación inicial de los docentes de Educación Infantil en las universidades españolas

La regulación del Grado de Magisterio en Educación Infantil se rige por la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en Educación Infantil.

TABLA I. Plan de estudios del Grado en Educación Infantil

Módulo	Nº créditos europeos
<b>Formación básica</b> Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años). Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo Sociedad, familia y escuela. Infancia, salud y alimentación. Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes. Observación sistemática y análisis de contextos. La escuela de Educación Infantil.	100
<b>Didáctico disciplinar</b> Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática. Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura Música, expresión plástica y corporal	60
<b>Practicum</b> Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo de Fin de Grado	50

Fuente: elaboración propia a partir de la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre.

Este Grado tiene una amplia oferta y demanda, y una alta tasa de empleabilidad. Según el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU, 2020a), el número de universidades que ofertan el Grado en Educación Infantil/Grado de Magisterio en Educación Infantil en España en el curso 20/21 es de 109, siendo 77 públicas y 32 privadas. Según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEyFP, 2020a), España tiene 56.731 maestros/as/as en centros de Educación Infantil, están matriculados 48.092 estudiantes en el Grado y este mismo curso han egresado 10.153 (MCIU, 2020b). La promoción del 2013/14,

cuenta con una tasa de empleabilidad en el año 2018 superior al 75% (MCIU, 2020c).

Por otra parte, el aumento de la escolarización en el primer ciclo de esta etapa es notable. En 2018, el 26% de los menores de 3 años estaban cursando Educación Infantil en los países de la OCDE (OCDE, 2020). En España, la tasa de escolarización en el primer ciclo de EI se ha duplicado en los últimos 10 años, llegando a alcanzar el 60% para los mayores de 2 años (MEyPF, 2020b).

### **El papel central de la calidad de las actividades de enseñanza y de aprendizaje en la etapa de Educación Infantil**

Según la Ley de educación española (LOMLOE, 2020), las actividades de aprendizaje son uno de los ejes principales que vertebran la metodología y el proceso educativo en esta etapa, y el elemento más importante -junto con las relaciones y el clima de aula- para garantizar los principios de bienestar y desarrollo infantil. Así, con respecto a la ordenación y principios pedagógicos de ambos ciclos de la etapa, la LOMLOE establece en su artículo 14.6: “Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego, y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro”. De igual manera, en el apartado 3, Objetivos, de la mencionada ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula la formación docente requerida, se establece que los futuros maestros/as de EI deben adquirir una serie de competencias para poder desarrollar de manera adecuada estas actividades, a través del diseño y la adecuación de espacios de aprendizaje, la reflexión sobre las prácticas que se llevan a cabo en el aula, y el fomento de hábitos de aprendizaje autónomo en los estudiantes. Por su parte, la Comisión Europea (2019) también destaca que el docente debe planificar las actividades más necesarias y satisfactorias a esta edad, como jugar, correr, cantar, bailar, cuidar las plantas, explorar y escuchar cuentos para, entre otros fines, “ofrecerles experiencias de aprendizaje positivas”. La riqueza y variedad de las actividades –basadas en objetivos bien definidos que aseguren el progreso hacia los resultados de aprendizaje deseados, que fomenten la comunicación entre los niños/as y los educadores, y alienten la



participación de las familias– son un elemento esencial de una educación y atención de alta calidad (Comisión Europea, 2014).

Numerosas investigaciones destacan la importancia que tienen ciertas actividades infantiles para sentar las bases del desarrollo integral; aquellas que promueven la inclusión y la interculturalidad (Barreto, Madrona y López (2017), la competencia matemática (Clements, 2001; Espinoza, Reyes y Rivas, 2019; Rosales, Ramos, Jáñez y De Sixte, 2020; Watts, Duncan, Clements y Sarama, 2018), las nociones de espacio y tiempo, o la creatividad (Castro, Barrero y González, 2011; Román y Cardemil, 2014, Sáez-Sánchez, Gil-Madrona y Martínez-López, 2021), entre otras.

En consecuencia con estos planteamientos, el aumento de plazas asequibles y accesibles en el primer ciclo de EI previsto en la LOMLOE, unido a la próxima promulgación de un Real Decreto que desarrolle y concrete sus principios en unos requisitos mínimos de estas enseñanzas que garantice su función educativa y su calidad, exigirán la revisión y actualización de los planes de estudios del Grado de Magisterio en Educación Infantil, de forma que consideren de manera muy especial las metodologías basadas en los principios de bienestar, actividad y desarrollo infantil integral.

Ciertamente, la mejora de la competencia docente no se logra exclusivamente modificando los planes de estudio universitarios, como sostiene la evidencia disponible, pero estos no dejan de ser un importante eslabón de la cadena para un desarrollo profesional docente de calidad, que pondrá en la agenda (social y de las universidades) el debate sobre qué educación queremos y necesita la primera infancia, y qué competencias deben desarrollar sus maestros/as.

Este estudio pretende contribuir a ello, siendo su objetivo general analizar la calidad del desempeño docente mediante la observación de las actividades de aprendizaje realizadas en aulas del primer ciclo. En definitiva, se persigue aportar evidencia empírica que contribuya a repensar la formación inicial de estos docentes desde la perspectiva del bienestar y desarrollo integral de los menores de 3 años.

## Método

El diseño de este estudio es de carácter cuantitativo, no experimental, con una aproximación descriptiva a datos de corte transversal. El plan

de análisis de datos incluye técnicas descriptivas (tendencia central y dispersión) para el análisis global de resultados, y técnicas inferenciales para el contraste de medias.

## Muestra

Se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico, accidental o incidental para la selección de los centros, motivado por su accesibilidad. Este tipo de muestreo, utilizado con gran frecuencia en el ámbito de la investigación en ciencias sociales, no permite obtener muestras representativas de la población, pero posibilita el estudio en profundidad del tema objeto de interés dentro de un contexto determinado (Martínez, 2007). Se ha accedido a estos centros contactando a través de un correo electrónico en el que se solicitaba su participación. La muestra, obtenida en España, está compuesta por 31 aulas de 21 centros de Educación Infantil y Casas de Niños/as, lo que supone un total de 340 niños/as/as, y 58 maestros/as/as. Por comunidades autónomas la composición muestral es: 5 aulas en Andalucía, 4 aulas en Castilla La Mancha, 5 aulas en Comunidad Foral de Navarra y 17 aulas en la Comunidad de Madrid. La titularidad de los centros observados es 38,7% públicos, 22,6% privados y 38,7% concertados. La edad de los niños/as/as está comprendida entre los 4 meses y los 34 meses de edad. El promedio de niños/as/as por aula es 10,91, siendo de 3 alumnos/as el aula con menor ratio y 20 la que más. Con respecto a la formación inicial del profesorado, del total de maestros/as/as participantes, el 6,5% tiene el título de máster universitario, el 67,7% el título universitario de Grado en Educación Infantil y el 25,8% tiene el título de Formación Profesional de Grado Superior. El porcentaje de aulas observadas por niveles es el siguiente: Aula Bebés (0-1 años) 9,7%, Aula 1-2 años 25,8%, Aula 2-3 años 48,4% y Aula Mixta (en la que se encuentran agrupados bebés y/o niños/as de diferentes edades) 16,1%. En la mayoría de las aulas había dos educadores (64,5%), seguidas de sólo un educador (22,6%). La presencia de tres educadores por aula solo se ha dado en el 9,7% de los casos. Por último, con un educador principal y otro para actividades específicas como por ejemplo música, un 3,2% de las unidades. El número de alumnos/as con necesidades educativas especiales es anecdótico (N=2). La observación se ha llevado a cabo durante los meses de octubre a diciembre de 2020.

## Instrumento ITERS-3

Se ha seleccionado el instrumento ITERS-3 (Harms, Cryer, Clifford & Yazejian, 2020) -Infant/Toddler Environment Rating Scale, tercera edición- en su versión en español. Es un cuestionario ampliamente utilizado dada su fiabilidad y validez. Las medidas de fiabilidad que aporta el cuestionario son: (1) fiabilidad del indicador -porcentaje de calificaciones que coinciden exactamente para cada indicador asignadas por dos observadores independientes-. La fiabilidad media fue de 86.9% a lo largo de todos los indicadores y entre parejas de observadores, (2) fiabilidad del ítem, para lo que se calcularon la concordancia a nivel de ítem entre parejas de observadores -concordancia dentro del mismo punto del 86,1% y el coeficiente Kappa de Cohen -0.600-.(3) correlación intraclase, en la que se ha obtenido una puntuación media de 0.83 y por último la validez, a través de un análisis de la consistencia interna, con un Alfa de Cronbach de 0.914, lo que conlleva un alto nivel de consistencia interna (Harms, et al, 2020). El instrumento está diseñado para medir la calidad del ambiente en las aulas de Educación Infantil, desde el nacimiento hasta los 36 meses de edad. La escala está compuesta por 6 subescalas: Espacio y muebles (4 ítems), Rutinas de cuidado personal (4 ítems), Lenguaje y libros (6 ítems), Actividades (10 ítems), Interacción (6 ítems) y Estructura del programa (3 ítems) formadas por un total de 33 ítems. Cada ítem está compuesto por una serie de indicadores, dando lugar a un total de 457 indicadores en la escala global. Estos están organizados jerárquicamente, centrados en necesidades básicas en los niveles bajos y en aspectos más educativos e interactivos en los niveles superiores. Se califican en una escala del 1 al 7 (1 = inadecuado, 3 = mínimo, 5 = bueno y 7 = excelente) y su puntuación es eliminatoria; si un indicador se valora como negativo ese ítem ya no obtendrá una puntuación superior.

Este cuestionario y sus dos versiones anteriores (ITERS e ITERS-R) han sido aplicados en los 5 continentes. En la Tabla II, se muestran algunas investigaciones en las que se ha aplicado este instrumento en los últimos 10 años. La búsqueda ha sido realizada en las principales bases de datos -Scopus, Web of Science, ERIC, así como Google Académico, utilizando la palabra ITERS y el apellido del primer autor (Harms).



TABLA II. Muestra de la aplicación del ITERS a nivel internacional (2010-2020)

Conti-nente	País	Autor	Año
<b>África</b>	Suráfrica	Biersteker, Dawes, Hendricks & Tredoux	2016
<b>América</b>	EEUU	Boller et al.	2010
		La Paro, Williamson & Hatfield	2014
		Torquati et al.	2011
	Jamaica	Kinthead-Clark & Escayg	2019
	Chile	Cárcamo, Vermeer, De la Harpe, van der Veer & van Ijzendoor	2014
	Brasil	Evans & Kosec	2012
<b>Asia</b>	Arabia Saudí	Gahwaji	2019
	India	Ramitha & Khadi	2019
	China	Xu, Brooks, Gao & Kitto	2020
<b>Europa</b>	Alemania	Eckhardt & Egert	2018
	Grecia	Megalonidou	2020
		Rentzou	2010
	Escocia	Bradshaw, Hinchliffe & Scholes	2020
	España	Larrea, Lopez de Arana, Barandiaran & Vitoria	2010
	Finlandia	Kalliala	2011
	Italia	Musatti & Picchio	2010
	Noruega	Bjørnstad & Os	2018
		Kaarby & Tandberg	2018
	Países Bajos	Helmerhorst, Riksen-Walraven, Fukkink, Tavecchio & Deynoot-Schaub	2017
		Helmerhorst, Riksen-Walraven, Deynoot-Schaub, Tavecchio & Fukkink	2015
	Portugal	Barros & Aguilar	2010
Barros et al.		2016	
<b>Oceania</b>	Australia	Fenech, Sweller & Harrison	2010
		Torr	2019

Fuente: elaboración propia.

Conviene destacar que el estudio de Larrea et al. (2010) es el primero y único hasta el momento que ha aplicado este instrumento en España,

en concreto en el País Vasco, lo que contrasta con otros países como Australia, Alemania, Escocia, Noruega, Portugal o Chile, donde la calidad del ambiente en las aulas de Infantil (0-3) se evalúa con gran frecuencia con ITERS, siendo en muchos casos el Gobierno el que impulsa estas investigaciones.

Los módulos que conforman la formación didáctico disciplinar del Plan de Estudios de Magisterio vigente (ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre) son tres; (1) Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática, (2) Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura y (3) Música, expresión plástica y corporal. La herramienta ITERS 3, mediante 6 subescalas, permite recabar información relacionada con estos módulos, tal es el caso de los 10 ítems de la subescala Actividades: Motricidad fina, Arte, Música y movimiento, Bloques, Juego dramático, Naturaleza y ciencias, Matemáticas y números, Uso apropiado de la tecnología, Promover la aceptación a la diversidad y Motricidad Gruesa. O los 6 ítems de la subescala Lenguaje y Libros: Hablar con los niños/as, Motivar el desarrollo de vocabulario, Responder a la comunicación de los niños/as, Motivar la comunicación de los niños/as, Uso de los libros con los niños/as y Motivar a los niños/as a usar libros.

## Procedimiento

Para la administración de la escala se requiere una observación de tres horas seguidas que debe coincidir con la parte más activa del día, por lo que se ha realizado en un horario comprendido entre las 09:15 y las 13:00h, en función de la organización de cada escuela. El instrumento ITERS-3 no permite realizar entrevista personal, y toda la información reflejada en la escala ha de ser resultado de una observación minuciosa de acuerdo con los criterios especificados en la escala. Otro tipo de datos necesarios, como la formación de los maestros/as o las edades de los niños/as por ejemplo, se solicitan en el centro antes de empezar la observación. Las observaciones se han llevado a cabo por un único aplicador (investigadora principal), que se ha preparado para la observación a través de la lectura reiterada y en profundidad del manual, donde se establece un apartado específico de "Administración de la escala" contribuyendo de este modo a su fiabilidad, así como con la lectura de artículos en los que se ha aplicado esta escala, el visionado de vídeos explicativos

sobre el instrumento realizados por la editorial, y la conversación con algunos aplicadores con experiencia en el instrumento, para conocer de antemano la existencia de algún posible fallo o complejidad adicional que no estuviera reflejada en la escala. Es preciso señalar que los objetivos marcados son de tipo descriptivo y no diagnóstico y el hecho de emplear un solo aplicador reduce posibles sesgos en las puntuaciones, así como errores y/o dificultades de comparabilidad de puntuaciones

## Resultados

Tras una primera exploración de la información procedente del instrumento con técnicas descriptivas (tendencia central y dispersión) se han empleado técnicas inferenciales para el contraste de medias. En primer lugar, se ha analizado si existen diferencias entre las subescalas que componen el instrumento y la significatividad de dichas diferencias. La Tabla III recoge las puntuaciones medias obtenidas en las seis subescalas. Como paso previo para el análisis de la significatividad de dichas diferencias, se ha contrastado el cumplimiento de los supuestos del modelo para la aplicación de estadística paramétrica de contraste de medias, realizando la prueba de normalidad Shapiro-Wilk. A continuación, para las subescalas que se ajustan a una distribución normal se ha realizado una prueba T de Student y para las que no, la prueba de rangos con signo Wilcoxon. Para realizar el análisis de datos se emplea el programa *IBM SPSS Statistics versión 25*.

Los resultados generales obtenidos en la escala ITERS-3 son  $\bar{X} = 4,81$  ( $\sigma = ,89$ , siendo el valor mínimo 3,01 y el máximo 6,27). A través de los estadísticos descriptivos (Tabla III) se observa que la subescala Actividades es en la que se obtiene una puntuación más baja ( $\bar{X}=2.59$ ), por lo que la puntuación media general y en concreto en Actividades no alcanza el mínimo ( $\geq 3 < 5$ ) y, sin embargo, en la subescala Lenguaje y Libros se ha obtenido una puntuación próxima a la media, con un resultado de  $\bar{X} = 4,74$ , siendo éste un resultado muy próximo respecto al obtenido en Espacio y Muebles y Rutinas de Cuidados. La puntuación media en la subescala de Actividades presenta diferencias estadísticamente significativas en relación con el resto de subescalas, motivo por el cual se ha decidido abordar un análisis en profundidad de los ítems que conforman esta subescala.

TABLA III. Estadísticos descriptivos

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Desviación</b>
Media_Espacio_Muebles	31	1,75	7,00	4,6452	1,52449
Media_Rutinas_cuidado	31	2,25	7,00	5,0968	1,20360
Media_Lenguaje_libros	31	2,50	6,67	4,7419	,98492
Media_Actividades	31	1,20	4,67	2,5187	,76632
Media_Interacción	31	3,17	7,00	6,0323	,89590
Media_Estructura_programa	31	2,67	7,67	5,8387	1,73391
N válido	31				

Fuente: elaboración propia

Para contrastar si estas diferencias son estadísticamente significativas se realizó una prueba de contraste de medias para muestras relacionadas (Tabla IV). Los resultados de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk muestran que todas las subescalas, excepto Interacción y Estructura del Programa se ajustan a una distribución normal (Sig Espacio y muebles=0,116; Sig Rutinas cuidado= 0,402; Sig Lenguaje y libros= 0,898; Sig Actividades= 0,111; Sig= Interacción 0,001; Sig= Estructura del Programa 0,001). Por lo que se puede afirmar que, en todas las variables a excepción de Interacción y Estructura del programa, podremos utilizar pruebas paramétricas (T de Student). Para Interacción y Estructura del programa debemos utilizar pruebas no paramétricas (prueba de rangos con signo de Wilcoxon), no obstante, teniendo en cuenta que la presentación de los resultados con varios tipos de pruebas puede presentar dificultades interpretativas, y habiéndose observado resultados coincidentes aplicando estadística paramétrica y no paramétrica, en el presente trabajo se ha optado por ofrecer los resultados de la prueba T de Student para todas las escalas.

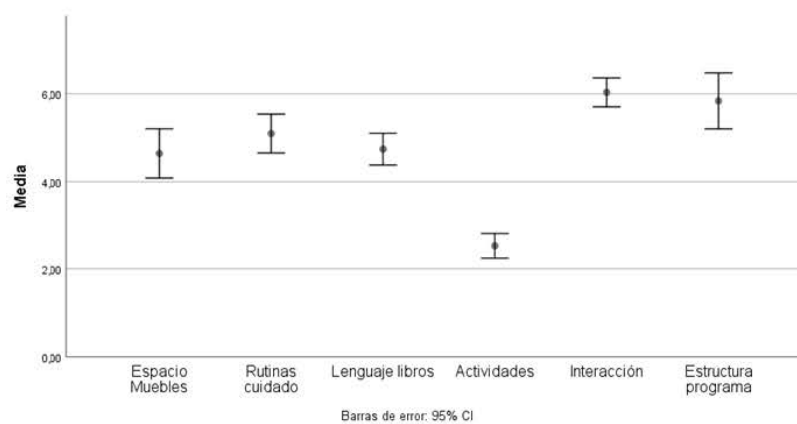
**TABLA IV.** Pruebas de contraste de medias subescala "Actividades" vs resto de subescalas.

95% de intervalo de confianza de la diferencia									
		Me- dia	Desvia- ción	Desv. Error	Inferior	Superior	T	GI	Sig. (bilateral)
T de Student	Espacio Muebles	-2,126	1,314	,236	-2,608	-1,644	-9,004	30	,000
	Rutinas cuidado	-2,578	1,182	,212	-3,011	-2,144	-12,138	30	,000
	Lenguaje y Libros	-2,223	,736	,132	-2,493	-1,952	-16,798	30	,000
	Interacción	-3,513	,919	,165	-3,850	-3,17	-21,264	30	,000
	Estructura del programa	-3,319	1,560	,280	-3,892	-2,747	-11,842		,000

Fuente: elaboración propia

Estos resultados se representan en el Gráfico I, en el que se observa la existencia de diferencias destacadas entre la subescala de Actividades y el resto de las subescalas evaluadas, tratándose de diferencias estadísticamente significativas en todos los casos.

**GRÁFICO I.** Puntuación media en subescalas del cuestionario ITERS-3 e intervalo de confianza.



Fuente: elaboración propia

A continuación, pasamos a analizar con detalle las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems que componen esta subescala.

TABLA VI. Resultados de Actividades del ITERS-3. Estadísticos descriptivos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	95% de intervalo de confianza para la media
Motricidad fina	31	1	7	2,52	1,895	1,82 3,21
Arte <sup>1</sup>	28	1	7	2,32	1,827	1,61 3,03
Música y movimiento	31	1	4	2,16	,779	1,87 2,45
Bloques	31	1	7	1,97	1,741	1,33 2,61
Juego dramático	31	1	6	2,42	1,728	1,79 3,05
Naturaleza y ciencia	31	1	7	2,16	1,485	1,62 2,71
Matemáticas y números	31	1	6	1,71	1,395	1,20 2,22
Uso apropiado de la tecnología <sup>2</sup>	13	1	7	4,23	2,976	2,43 6,03
Promover la aceptación de la diversidad	31	1	2	1,29	,461	1,12 1,46
Motricidad gruesa	31	1	7	5,16	2,162	4,37 5,95

Fuente: elaboración propia

Si se analiza cada ítem, se puede observar que el nivel mínimo sólo es alcanzado en dos ítems, “Uso apropiado de la tecnología” ( $\bar{X}=4,23$ ) y “Motricidad gruesa”, siendo este último en el que se alcanza un nivel calificado como bueno y la máxima puntuación en esta subescala ( $\bar{X}= 5,16$ ). En la mayoría de los centros observados no se hace uso de tecnología en el aula, encontrando en la práctica totalidad de las aulas un uso exclusivo de un reproductor de música para poner algunas canciones infantiles. Así mismo, la mayoría de los centros cuentan con un espacio exterior en el que los niños/as pasan al menos 30 minutos, y tanto en el exterior

<sup>(1)</sup> En este caso N es menor a 31 dado que, como se indica en la escala, “si todos los del grupo son menores de 18 meses de edad y no se observan actividades artísticas” será calificado como NA, sin tener en cuenta este ítem en el cómputo general

<sup>(2)</sup> En este caso N es menor a 31 dado que, como se indica en la escala, “si no se observa la tecnología, califique NA a este ítem”. En este caso, tampoco se tiene en cuenta para el cómputo general.



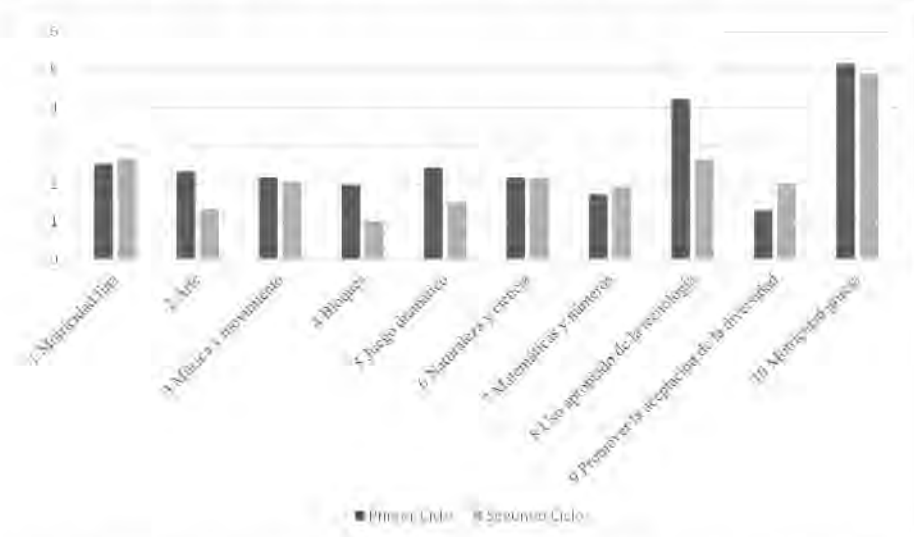
como en el interior se dispone de material que estimula una variedad de habilidades -gatear, caminar, correr, trepar, saltar, etc. propias de la motricidad gruesa-, como son los balancines, mini motos, toboganes y triciclos, siendo los materiales más frecuentes.

Por el contrario, los peores resultados con una puntuación inferior a 2 se han obtenido en “Promover la aceptación de la diversidad” ( $\bar{X}=1,29$ ), “Matemáticas y números” ( $\bar{X}=1,71$ ) y “Bloques” ( $\bar{X}=1,97$ ). Si nos centramos en el primer ítem, lo primero que destaca es que la puntuación máxima obtenida es de 2 puntos. Mayoritariamente, en las aulas analizadas no se ha observado ningún material que represente diversidad, ya sea de raza, cultura, edad, habilidad y/o papeles de género no tradicionales. Lo único que se ha observado en algún aula es una o dos muñecas de color negro. Con respecto a Matemáticas, en la mayoría de las aulas observadas no se han encontrado -o en escasa medida- materiales accesibles apropiados de matemáticas y números, ni los maestros/as han empleado un lenguaje matemático acorde a la edad (describir las secuencias de un suceso, mostrar los dedos cuando se cuenta, comparar figuras, tamaños y formas...).

En el ítem “Bloques”, en la práctica totalidad de las aulas de la muestra no se ha observado que haya un centro de interés específico, ni que los niños/as puedan disponer de este material.

Por último, se presenta una comparación (GRÁFICO II) con los resultados obtenidos en la subescala Actividades en el primer y segundo ciclo de Educación Infantil, contrastando los resultados del presente trabajo y los resultados de Morales Murillo et al. (2020). Este análisis comparado ha permitido observar cómo los datos relativos al primer ciclo observados en nuestro estudio son coincidentes con los obtenidos por Morales Murillo et al. (2020). Este aspecto se tratará en mayor detalle en la discusión de resultados.

GRÁFICO II. Puntuación en subescala Actividades Primer y Segundo Ciclo



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de esta investigación para primer ciclo y Morales-Munillo, Grau-Sevilla, William y García-Grau (2020) para el segundo ciclo

## Discusión

Tras la aplicación del ITERS-3, se comprueba que la puntuación más baja es la obtenida en la subescala “Actividades” ( $X=2,59$ ). Estos datos concuerdan con los aportados en el estudio previo de Larrea et al. (2010) en aulas con niños/as de entre 0 y 3 años, en las que se aplicó este instrumento. En este caso, Actividades también fue la subescala con menor puntuación, siendo la media ( $X=2,56$ ), lo que dista mucho del nivel deseable.

Los resultados obtenidos en el ítem “Promover la aceptación de la diversidad” coinciden con los datos aportados por Barreto, Madrona y López (2017), en un estudio realizado con profesores y estudiantes del Grado en Educación Infantil en España, en los que se muestra que la formación en competencia intercultural es deficiente, siendo escaso el

conocimiento sobre interculturalidad. Esto contrasta con la realidad en la que vivimos, dado que, si tomamos en cuenta las cifras publicadas por el INE (2020), la población española aumenta gracias a la población extranjera, que supone más de un 10% de la población total. Dado que el aula es el primer lugar, fuera del entorno familiar, donde la persona comienza a construir su representación del mundo, sería necesario trabajar por normalizar la diversidad desde este ciclo.

Las puntuaciones tan bajas obtenidas en Matemáticas y números contrastan con las evidencias que muestran la importancia de iniciar el aprendizaje de conceptos matemáticos a edades tempranas. La relación que existe entre el aprendizaje de matemáticas en Infantil y el rendimiento en matemáticas al final de la Educación Primaria ha sido ampliamente estudiada (Clements, 2001; Espinoza, Reyes y Rivas, 2019; Watts, Duncan, Clements y Sarama, 2018).

La puntuación en el ítem Bloques también choca con las evidencias que apuntan que el juego a través de bloques de construcción tiene beneficios en distintos aspectos, fundamentalmente matemáticos, especialmente en el aprendizaje de la geometría espacial, como puede ser la composición y descomposición de formas geométricas (Castro, Barrero y González, 2011) y que estimulan la creatividad al ser materiales no estructurados, sin una finalidad predefinida (Román y Cardemil, 2014).

Por último, cabe destacar que estos datos, que evidencian una puntuación en la que no se alcanza el nivel mínimo en la subescala de Actividades en las aulas observadas en el primer ciclo de Educación Infantil, coinciden con los aportados por Morales-Murillo et al. (2020) en un estudio de alumnado de segundo ciclo, llevado a cabo también en España en una muestra de 22 centros (GRÁFICO II). En este caso, la media de las puntuaciones obtenidas en el área de Actividades también se sitúa por debajo del mínimo, aunque ligeramente inferior a la puntuación media alcanzada en la presente investigación ( $\bar{X}=1,97$ ).

Si tomamos los datos disponibles de la subescala de “Actividades” de otros países, podemos observar que, por ejemplo, en Escocia (Bradshaw, Hinchliffe & Scholes, 2020), al igual que en España, se destaca como un área donde muchas aulas han obtenido un rendimiento mínimo, con solo el 6% de las aulas con una puntuación de 5 o más. Por el contrario, en países como Noruega (Kaarby & Tandberg, 2018) los resultados en “Actividades” son superiores ( $\bar{X}= 3,51$ ), obteniendo únicamente una

puntuación por debajo del mínimo en tres ítems: Bloques ( $\bar{X}= 2,00$ ), Música y movimiento ( $\bar{X}= 2,37$ ) y Arte ( $\bar{X}= 2,91$ ).

Si bien no nos detenemos en la subescala Lenguaje y Libros tras observar que la puntuación media en dicha subescala se encuentra muy próxima a las de las cuatro subescalas restantes nos gustaría destacar la puntuación obtenida en el ítem relativo a “Motivar a los niños/as a usar libros” ( $\bar{X}= 2,77$ ) por ser del único reactivo de esta subescala que no alcanza la puntuación mínima. En la mayoría de las aulas observadas, no se disponía de una biblioteca de aula o espacio accesible para los niños/as, en el que tuvieran una variedad de cuentos a su alcance. Este resultado tan bajo no concuerda con la importancia que tiene el fomento de la lectura desde edades tempranas, explicitado en la LOMLOE, en cuyo artículo 8.5 habla de “(...) favorecer una primera aproximación a la lectura (...)”.

La situación de crisis sanitaria vivida durante el proceso de recogida de información podría atentar contra la validez interna de la investigación, sin embargo, los datos del presente estudio coinciden con datos de investigaciones precedentes, como las realizadas antes de la pandemia en España, en el segundo ciclo (Morales-Murillo, 2020) o en Escocia (Bradshaw, Hinchliffe & Scholes, 2020) tanto en la puntuación de la subescala “Actividades” como en la puntuación total.

## Conclusiones

La mejora de la calidad de la EI conlleva innumerables beneficios para el desarrollo y bienestar de cada niño y niña, y también para la sociedad. Y uno de los pilares que la sustentan es la competencia profesional de sus docentes, desarrollada no solo mediante la experiencia y el modelado, sino también a través de la formación teórico-práctica inicial y permanente. En el desempeño de la labor docente, uno de los aspectos esenciales para trabajar con niños/as y de 0 a 6 años, es aplicar los principios de bienestar, actividad y desarrollo integral y, en consecuencia, seleccionar y planificar adecuadamente las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

La puntuación obtenida en la subescala “Actividades” de la herramienta ITERS-3 es la más baja de todas las evaluadas, no alcanzando ni siquiera el nivel mínimo en 8 de los 10 ítems propuestos; del mismo modo, destaca que en la subescala “Lenguaje y Libros” no se alcanza el nivel mínimo

en 1 de los 6 ítems. Si tomamos como punto de partida los módulos de la formación didáctico-disciplinar del Grado de Maestro en Educación Infantil (Tabla I) y lo relacionamos con los ítems aquí expuestos: Arte, Música, Naturaleza y Matemáticas y Motivar el uso de libros, encontramos que en las puntuaciones obtenidas no llegan al mínimo.

Los resultados obtenidos en este estudio sobre las actividades y disposición de recursos y elementos educativos en aulas del primer ciclo de EI, que confirman los resultados obtenidos en el estudio aplicado en el segundo ciclo por Morales-Murillo et al. (2020), contribuyen a evidenciar la necesidad de que las Administraciones educativas competentes y las Facultades de Educación comiencen a repensar y actualizar el desarrollo profesional docente en esta etapa. En el caso de la formación inicial, debe hacerse con las propuestas formativas universitarias que conducen al título de Graduado en Educación Infantil. No sólo los programas disciplinares, sino el modelo de prácticas formativas y su relación con los referentes para la inserción profesional de los maestros/as infantiles noveles. Es necesario ofrecer las herramientas suficientes a las próximas promociones de maestros/as y dotarles de las competencias necesarias para lograr una EI de calidad, sin olvidar que los maestros/as en ejercicio necesitan una formación permanente adecuada. Ninguna generación de niños y niñas debe quedarse educativamente atrás, y ello exige capacitar y cuidar más y mejor a los docentes que tanto hacen y pueden hacer para que sea posible.

Partiendo del interés de los resultados que muestra este estudio, y pese a la dificultad de obtener muestras representativas de centros y aulas en estudios de esta naturaleza, sería de gran interés seguir trabajando para poder ampliar la muestra y realizar un análisis pormenorizado de las diferencias en la subescala de "Actividades" en función de las variables de contextualización anejadas: titulación docente, edad de los niños/as, tipo de centro, entre otras.

## Referencias bibliográficas

Barreto, I. G., Madrona, P. G., & López, M. M. (2017). Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial de los maestros/as de Educación Infantil. *Interciencia*, 42(8), 484-493.

- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 527–535.
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M., & Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 118-130.
- Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L., & Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 334-344.
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111-127.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54
- Boller, K., Del Grosso, P., Blair, R., Jolly, Y., Fortson, K., Paulsell, D., et al. (2010). *The seeds to success modified field test: Findings from the impact and implementation studies*. Princeton, NJ: Mathematic Policy Research Inc.
- Bradshaw, P. Hinchliffe, S. & Scholes, A. (2020). *Schotish Study of Early Learning and Childcare*. NatCen ISBN:9781839600494
- de Castro Hernández, C., Barrero, D. L., & González, B. E. (2011). Posibilidades del juego de construcción para el aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Infantil. *PULSO. Revista de Educación*, 34, 103-124.
- Clements, D. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching children mathematics*, 7(5), 270-275.
- Cárcamo, R.A., Vermeer, H.J., De la Harpe, C., van der Veer, R. & van Ijzendoor, M. H. (2014). The Quality of Childcare in Chile: Its Stability and International Ranking. *Child Youth Care Forum* 43, 747–761.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2019). C186/02. *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad*.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2019). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa – Edición 2019. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.



- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Informe de Eurydice y Eurostat*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo Escolar del Estado (2009). Participación educativa. Una mirada a la Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 12, 1-225.
- Eckhardt, A. G., & Egert, F. (2018). Process quality for children under three years in early child care and family child care in Germany. *Early Years*, 40(3), 287-305.
- Espinoza, C. E., Reyes, C. C., & Rivas, H. I. (2019). El aprestamiento a la matemática en educación preescolar. *Conrado*, 15(66), 193-203
- Evans, D., & Kosec, K. (2012). *Early child education: Making programs work for Brazil's most important generation*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8931-7>
- Fenech, M., Sweller, N., & Harrison, L. J. (2010). Identifying high-quality centre-based child care using quantitative data sets: What the numbers do and don't tell us. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), 283-296.
- Gahwaji, N. M. (2019). Quality of Saudi Nurseries: Application of the Translated Infants and Toddlers Evaluation Rating Scale-Third Edition (ITERS-3). *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 19(7), 38-54
- Guijo, V. (2008). Deberchos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. *Revista de Educación*, 347, 55-74.
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2020). *Escala de calificación del ambiente para bebés y niños/as pequeños. Tercera edición*. Teachers College Press.
- Heckman, J. (2017). *Early Childhood Education: Quality and Access Pay Off*. Chicago: The Heckman Equation
- Helmerhorst, K. O., Riksen-Walraven, J. M. A., Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W., & Deynoot-Schaub, M. J. G. (2017). Effects of the caregiver interaction profile training on caregiver-child interactions in Dutch child care centers: a randomized controlled trial. *Child & Youth Care Forum*, 46(3), 413-436.
- Helmerhorst, K. O., Riksen-Walraven, J. M. A., Deynoot-Schaub, M. J., Tavecchio, L. W., & Fukkink, R. G. (2015). Child care quality in the Netherlands over the years: A closer look. *Early Education and Development*, 26(1), 89-105

- INE. (2020). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2020 Estadística de Migraciones (EM). Año 2019*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital
- Kaarby, K. M. E. & Tandberg, C., (2018). ITERS-R as a tool for improving quality in Norwegian ECEC settings: A critical reflection. *Journal of the European Teacher Education Network*, 13, 58-70
- Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 237-253
- Kinkead-Clark, Z., & Escayg, K. A. (2019). Getting it Right From the Start. A Retrospective and Current Examination of Infant-Toddler Care in Jamaica. *Occasional Paper Series*, 2019(42), 9, 71-85
- La Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875-893. DOI: 10.1080/10409289.2014.883586
- Larrea, I., Lopez de Arana, E., Barandiaran, A., & Vitoria, J. R. (2010). La implicación del niño de 0 a 3 años en las experiencias del aula. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),157-167.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre, de 122868 a 122953
- Manning, M., Wong, G. T., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370-415.
- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Megalonidou, C. (2020). The quality of early childhood education and care services in Greece. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 14(9), 1-12 <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00074-2>
- MEyFP. (2020a). *Estadística del profesorado y otro personal (curso 2019-2020)*. Recuperado el 09/12/20 <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/profesorado/estadistica/2019-2020-da.html>

- MEyFP. (2020b). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2020*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MCIU. (2020a). *Qué estudiar y dónde. Búsqueda de títulos*. Recuperado el 11/12/20 de <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple.action>
- MCIU. (2020b). *Estadística e informes universitarios*. Catálogo de datos. Recuperado el 11/12/20 de <https://www.ciencia.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.7eeac5cd345b4f34f09dfd1001432ea0?vgnextoid=0930dd449de8b610VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- MCIU. (2020c). *Qué estudiar y dónde. Inserción laboral*. Recuperado el 09/12/20 de <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/insercionLaboral>
- Morales-Murillo, C. P., Grau-Sevilla, M. D., McWilliam, R. A., & García-Grau, P. (2020). Quality of the early childhood education environment and interactions, and their relationship with time dedicated to free play (Calidad del entorno y de las interacciones en Educación Infantil y su relación con el tiempo dedicado al juego libre). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 395-442. doi.org/10.1080/02103702.2019.1696080
- Musatti, T., & Picchio, M. (2010). Early education in Italy: Research and practice. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 141-153.
- OCDE (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2009, de 53735 a 53738
- Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I., & Bakosi, E. K. (2016). Professionalism of preschool teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 136-156. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120529>

- Ramitha, B. E., & Khadi, P. B. (2019). Differential effects of early child care quality on language development of young children (6-36 months). *International Journal of Education and Management Studies*, 9(4), 211-219.
- 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.
- Román, M., & Cardemil, C. (2014). Juego, interacción y material educativo en el nivel Preescolar. ¿Qué se hace y cómo se aprende?. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, (1), 43-62
- Rosales, J., Ramos, M., Jáñez, Á. y De Sixte, R. (2020). Actividades aritméticas en el hogar en relación con el procesamiento numérico básico en alumnos preescolares. *Revista de Educación*, 389, 45-68 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-454
- Sáez-Sánchez, M. B., Gil-Madrona, P. y Martínez-López, M. (2021). Desarrollo psicomotor y su vinculación con la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 392, 177-203. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-392-483
- Torquati, J. C., Raikes, H. H., Huddleston-Casas, C. A., Bovaird, J. A., & Harris, B. A. (2011). Family income, parent education, and perceived constraints as predictors of observed program quality and parent rated program quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 453-464.
- Torr, J. (2019). Infants' Experiences of shared reading with their educators in early childhood education and care centres: An observational study. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 519-529.
- UNICEF (2019). *Un mundo listo para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia*. New York: UNICEF
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Clements, D. H., & Sarama, J. (2018). What is the long-run impact of learning mathematics during preschool?. *Child development*, 89(2), 539-555.
- Xu, Y., Brooks, C., Gao, J. y Kitto, E. (2020) *From Global to Local: How Can International 0-3 Curriculum Frameworks Inform the Development of 0-3 Care and Education Guidelines in China?* UCL Institute of Education, Centre for Teacher and Early Years Education: London, UK.

**Información de contacto:** Andrea Otero-Mayer. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Facultad de Educación, MIDE II. Juan del Rosal 14, dcho. 2.26 28040 Madrid. E-mail: aotero@edu.uned.es

## 5. CONCLUSIONES



## 5.1 Conclusions

This section aims to respond to the objectives indicated above.

**Objective 1 (O<sub>1</sub>):** To analyse the state of the art in Spain on the evaluation of the quality of Early Childhood Education, with special reference to the first cycle (0-3).

**Conclusion 1 (C<sub>1</sub>):** The findings of this study show that there are no regulations in Spain to promote quality assessment in the first cycle of Early Childhood Education and there is little research on the quality of the environment in this cycle.

**Objective 2 (O<sub>2</sub>):** To carry out a comparative review and synthesis of the regulations on the assessment of the quality of Early Childhood Education, with special reference to the first cycle, published by the Ministry of Education and the Autonomous Communities and Cities of Spain.

**Conclusion 2 (C<sub>2</sub>):** The panorama drawn through the regulatory review is not satisfactory, there is no agreed system of quality indicators in the regional administrations nor is there a convergence of criteria on the type of evaluation required, the procedures, agents and those responsible. There are even regions without specific regulations. These practices differ substantially from European and international policies or recommendations that advocate homogeneous regulations that ensure quality standards.

**Objective 3 (O<sub>3</sub>):** To carry out a comparative review and synthesis of the most commonly used national and international quality assessment methodologies in Early Childhood Education with special reference to instruments used in the first cycle.

**Conclusion 3 (C<sub>3</sub>):** The review of the scientific literature on the set of instruments most commonly used to evaluate the quality of the environment in Early Childhood Education in the first cycle (0 to 3 years) shows that there are three with the greatest international weight -ITERS, CLASS and GGA-. At the national level, only five studies were found in Spain that evaluated the quality of the environment in Early Childhood Education although none of them focuses on the first cycle

**Objective 4 (O<sub>4</sub>):** To analyse cooperation between families and Early Childhood schools in confinement

**Conclusion 4 (C<sub>4</sub>):** Confinement has revealed a lack of preparation on the part of teachers and families to work in a coordinated manner in the education of children in the Early Childhood stage. Improving cooperation between families and schools through mentoring functions will enable families to feel prepared for the necessary and beneficial collaboration with the school. These mentoring functions should be promoted through in-service teacher training as well as through initial training.

**Objective 5 (O<sub>5</sub>):** To examine the type of learning activities and guidance provided by the centres to families during the period of confinement due to COVID-19.

**Conclusion 5 (C<sub>5</sub>):** The type of activities sent differs depending on the ownership of the centre, with private centres sending the fewest. It should be remembered that in the second cycle of this cycle there is a mandatory assessment in which the acquired learning must be identified, as well as the pace and characteristics of the children's evolution. In this sense, there are statistically significant differences in the sending of guidelines and songs or stories depending on the cycle taught. In contrast, no statistically significant differences are detected in the sending of tasks and worksheets depending on the cycle.

**Objective 6 (O<sub>6</sub>):** To analyse teaching performance in the design and development of classroom learning activities.

**Conclusion 6 (C<sub>6</sub>):** The activities subscale of the ITERS-3 scale is the lowest of all those evaluated, not even reaching the minimum level in 8 of the 10 items proposed; similarly, it should be noted that in the "Language and Books" subscale the minimum level is not reached in 1 of the 6 items. If we take as a starting point the modules of the didactic-disciplinary training of the Degree in Early Childhood Education and relate it to the items presented here: Art, Music, Nature and Mathematics and Motivate the use of books, we find that the scores obtained do not reach the minimum level.

**Objective 7 (O<sub>7</sub>):** To provide empirical evidence that contributes to rethinking the initial training of these teachers from the perspective of the well-being and integral development of children under 3 years of age.

**Conclusion 7 (C<sub>7</sub>):** The results obtained contribute to evidencing the need for the competent educational administrations and Faculties of Education to begin to rethink and update the professional development of teachers at this cycle. In the case of initial training, this should be done with the university training proposals leading to the title of Graduate in Early Childhood Education. Not only the disciplinary programs, but also the model of training practices and their relationship with the referents for the professional insertion of novice Early Childhood teachers. It is necessary to offer sufficient tools to the next promotions of teachers and provide them with the necessary skills to achieve quality Early Childhood Education, without forgetting that practicing teachers need adequate ongoing training. No generation of children should be left behind educationally, and this requires more and better training and care or the teachers who do and can do so much to make it possible.

Conclusions **C<sub>1</sub> and C<sub>2</sub> and C<sub>3</sub>** are included in the first **article** of this thesis.

Conclusion **C<sub>4</sub>** is included in the **second article** of this thesis.

Conclusion **C<sub>5</sub>** is included in the **third article** of this thesis.

Conclusions **C<sub>6</sub> and C<sub>7</sub>** are included in the **fourth article** of this thesis.

## 5.2 Conclusiones

En este apartado se pretende dar respuesta a los objetivos indicados con anterioridad.

**Objetivo 1 (O<sub>1</sub>):** Analizar el estado de la cuestión en España sobre evaluación de la calidad de la Educación Infantil, con especial referencia al primer ciclo (0-3).

**Conclusión 1 (C<sub>1</sub>):** Los hallazgos del presente estudio permiten afirmar que, hasta el momento, en España no se dispone de una normativa que impulse la evaluación de la calidad en el primer ciclo de Educación Infantil y el volumen de investigaciones que se interesen por la calidad del ambiente en este ciclo resulta escaso.

**Objetivo 2 (O<sub>2</sub>):** Realizar una revisión y síntesis comparada de la normativa sobre evaluación de la calidad de la Educación Infantil, con especial referencia al primer ciclo, publicada por el MEFP y las Comunidades y Ciudades autónomas.

**Conclusión 2 (C<sub>2</sub>):** El panorama dibujado a través de la revisión normativa no resulta satisfactorio, puesto que en las Administraciones autonómicas no hay un sistema de indicadores de calidad consensuado, ni confluencia en los criterios sobre el tipo de evaluación necesaria, los procedimientos, agentes y responsables. Incluso hay Comunidades sin regulación específica. Estas prácticas difieren sustancialmente de las políticas o recomendaciones europeas e internacionales que abogan por una normativa homogénea que asegure unos estándares de calidad.

**Objetivo 3 (O<sub>3</sub>):** Realizar una revisión y síntesis comparada de las metodologías de evaluación de la calidad de la Educación Infantil más empleados a nivel nacional e internacional, con especial referencia a instrumentos utilizados en el primer ciclo.

**Conclusión 3 (C<sub>3</sub>):** La revisión de la literatura científica sobre el conjunto de instrumentos más empleados para evaluar la calidad del ambiente en Educación Infantil en el primer ciclo muestra que hay tres con mayor peso internacional -ITERS, CLASS y GGA-. A nivel nacional, en España solo se han encontrado 5 estudios que evaluaran la calidad del ambiente en Educación Infantil, aunque ninguno de ellos se centra en el primer ciclo.

**Objetivo 4 (O<sub>4</sub>):** Analizar la cooperación entre familias y escuela en Educación Infantil.

**Conclusión 4 (C<sub>4</sub>):** El confinamiento ha revelado la falta de preparación por parte de los maestros y familias para trabajar de manera coordinada en la educación de niños en la etapa de infantil. La mejora en la cooperación entre familias y centros educativos a través de las funciones de tutoría permitirá a las familias sentirse preparadas para afrontar la necesaria y beneficiosa colaboración con el centro educativo. Estas funciones de tutoría deben promoverse a través de la formación continua del profesorado, así como a través de la formación inicial.

**Objetivo 5 (O<sub>5</sub>):** Examinar el tipo de actividades de aprendizaje y las indicaciones proporcionadas por los centros a las familias durante el periodo de confinamiento por el COVID-19.

**Conclusión 5 (C<sub>5</sub>):** El tipo de actividades enviadas difieren en función de la titularidad del centro, siendo los centros privados los que menos han enviado. Conviene recordar que en el segundo ciclo de esta etapa existe una evaluación obligatoria en la que se deben identificar los aprendizajes adquiridos, así como el ritmo y características de la evolución de los menores. En este sentido, existen diferencias estadísticamente significativas en el envío de pautas y de canciones o cuentos en función del ciclo impartido. En contraposición, no se detectan diferencias estadísticamente significativas en el envío de tareas y fichas en función del ciclo.



**Objetivo 6 (O<sub>6</sub>):** Analizar el desempeño docente en el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en el aula.

**Conclusión 6 (C<sub>6</sub>):** La subescala de actividades de la escala ITERS-3 es la más baja de todas las evaluadas, no alcanzando ni siquiera el nivel mínimo en 8 de los 10 ítems propuestos; del mismo modo, destaca que en la subescala “Lenguaje y Libros” no se alcanza el nivel mínimo en 1 de los 6 ítems. Si tomamos como punto de partida los módulos de la formación didáctico-disciplinar del Grado de Maestro en Educación Infantil y lo relacionamos con los ítems aquí expuestos: Arte, Música, Naturaleza y Matemáticas y Motivar el uso de libros, encontramos que en las puntuaciones obtenidas no llegan al mínimo.

**Objetivo 7 (O<sub>7</sub>):** Aportar evidencia empírica que contribuya a repensar la formación inicial de estos docentes desde la perspectiva del bienestar y desarrollo integral de los menores de 3 años.

**Conclusión 7 (C<sub>7</sub>):** Los resultados obtenidos contribuyen a evidenciar la necesidad de que las Administraciones educativas competentes y las Facultades de Educación comiencen a repensar y actualizar el desarrollo profesional docente en esta etapa. En el caso de la formación inicial, debe hacerse con las propuestas formativas universitarias que conducen al título de Graduado en Educación Infantil. No sólo los programas disciplinares, sino el modelo de prácticas formativas y su relación con los referentes para la inserción profesional de los maestros/as infantiles noveles. Es necesario ofrecer las herramientas suficientes a las próximas promociones de maestros/as y dotarles de las competencias necesarias para lograr una Educación Infantil de calidad, sin olvidar que los maestros/as en ejercicio necesitan una formación permanente adecuada. Ninguna generación de niños y niñas debe quedarse educativamente atrás, y ello exige capacitar y cuidar más y mejor a los docentes que tanto hacen y pueden hacer para que sea posible.

Las conclusiones **C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub> y C<sub>3</sub>** están incluidas en el **primer artículo** de la presente tesis.

La conclusión **C<sub>4</sub>** está incluida en el **segundo artículo** de la presente tesis.

La conclusión **C<sub>5</sub>** está incluida en el **tercer artículo** de la presente tesis.

Las conclusiones **C<sub>6</sub> y C<sub>7</sub>** están incluidas en el **cuarto artículo** de la presente tesis.

## 6. RESUMEN

## 6.1 Abstract

**Introduction:** The increase in the number of places in Early Childhood Education in Spain following the approval of the new Education Law (LOMLOE, 2020) should lead to a commitment to improving quality. In order to analyse this quality, in this study we have focused on carrying out an evaluation of variables centred on the process, such as the quality of the environment, but should that would allow us to have a broader view of the current situation of Early Childhood Education, including the cooperation established with families and as a structural variable we have taken the training of Early Childhood Education teachers and with this we have answered the research question "to know the state of the quality of the first cycle of Early Childhood Education in Spain".

**Method:** A review of the regulations governing the evaluation of the first cycle (0-3 years), referring to the Autonomous Communities and Cities of Spain was carried out. Next, a systematic review was carried out to identify and assess the studies on evaluation of the quality of Early Childhood Education, with special reference to the first cycle. Two *ad hoc* questionnaires were designed, validated and applied to extract the type of relationship established during confinement between nursery schools and families and the type of activities and indications sent by the schools during the confinement. Finally, the ITERS-3 questionnaire (*Infant/toddler Environment Rating Scale*, third edition, in its Spanish version) was applied to evaluate the quality of the environment in a sample of the first cycle of Early Childhood classrooms.

**Results:** Regulations, when they exist, are very heterogeneous in terms of typology and application of evaluation. It does not refer to a system of quality indicators. The LOMLOE (2020) lays new foundations for progress. Only one pilot study (2005) and 5 studies (the most recent in 2012) have been identified, which assess the quality of Early Childhood Education in Spain globally and with validated instruments, but they focus on the second cycle. The results show that family-school cooperation is associated with several family

and school characteristics, such as the educational level of the parents and the type of school considering their ownership (public, state-subsidied or private). Regarding the sending of activities, the results show that there are statistically significant differences depending on the ownership of the schools, with almost half of the families surveyed indicating that they need to receive more indications from the teachers so that their children can carry out these activities. Finally, in order to analyse teaching performance in the development of learning activities in the first cycle of Early Childhood Education, based on the type of activities most frequently observed in the 0 to 3 year-old classrooms, the data show that the subscale "Activities" is the one with the lowest score, showing statistically significant differences with respect to the rest of the subscales (Space and furniture, Self-Care Routines, Language and Books, Interaction and Program Structure). Within this subscale, the minimum level of quality is not reached in 8 of the 10 items proposed by nature and sciences, mathematics and numbers, and acceptance of diversity. In the items "Appropriate use of technology" and "Gross motor skills" a minimum and good score is achieved respectively.

**Discussion and conclusions:** After developing this work, we can conclude that (1) it is urgent to work on a system of indicators of the quality of processes and results in the two cycles of this cycle, with valid and reliable instruments that allow comparable results to be obtained, as is done in other countries. There is a clear need for greater territorial cooperation to ensure that the right to Early Childhood Education is not only sufficient and accessible, but of quality for all (2) Improving the participation of families and schools has become a crucial issue in the education context. Confinement has revealed the lack of preparation on the part of educators and families to work in a coordinated manner in the education of children and finally, thanks to the evaluation of the activities carried out in the classroom, we can conclude that (3) it is necessary to offer sufficient tools to the next promotions of Early Childhood Education teachers and provide them with the necessary skills to achieve quality in Early Childhood Education, without forgetting that in-service teachers need adequate ongoing training. No generation of children should be left behind educationally, and this requires training and caring more and better for the teachers who do and can do so much to make this possible.

As future lines of research it is proposed (1) to extend the sample of classrooms for the evaluation of the environment carried out with the ITERS-3 and to carry out an in-depth analysis of all the scales of which it is composed. (2) To carry out an analysis of the second cycle of Early Childhood Education in Spain, which will allow to have a complete vision of the cycle through the ECERS-3 scale. (3) Likewise, analyse the family-school relationship in the Early Childhood Education cycle after the confinement period.

**Keywords:** Early childhood education, education assessment, quality of education, teacher training in early childhood education, family involvement, family-school relationship.

## 6.2 Resumen

**Introducción:** El aumento en la oferta de plazas en Educación Infantil en España tras la aprobación de la nueva Ley de Educación (LOMLOE, 2020) debe conllevar una apuesta por mejorar la calidad. Para poder analizar dicha calidad, en este trabajo nos hemos centrado en realizar una evaluación de variables centradas en el proceso, como es la calidad del ambiente, pero además se han incluido otras que permitieran tener una visión más amplia del panorama en el que se encuentra la Educación Infantil en este momento, por lo que se han incluido la cooperación que se establece con las familias y como variable estructural se ha tomado la formación de los docentes en Educación Infantil y con esto dar respuesta a la pregunta de investigación “conocer el estado de la calidad del primer ciclo de Educación Infantil en España”.

**Método:** Se realizó una revisión de la normativa reguladora de la evaluación del primer ciclo de esta etapa, referida a las Comunidades y Ciudades autónomas de España. A continuación, se llevó a cabo una revisión sistemática para identificar y valorar los estudios sobre evaluación de la calidad de la Educación Infantil, con especial referencia al primer ciclo. Se diseñó, validó y aplicó dos cuestionarios *ad hoc* para extraer el tipo de relación que se estableció durante el confinamiento entre escuelas infantiles y las familias y el tipo de actividades e indicaciones que las escuelas enviaron durante el confinamiento. Por último, se aplicó el cuestionario ITERS-3 (*Infant/toddler Environment Rating Scale*, tercera edición, en su versión en español) para evaluar la calidad del ambiente en una muestra de aulas del primer ciclo de Educación Infantil.

**Resultados:** La normativa, cuando existe, es muy heterogénea en tipología y aplicación de la evaluación. No refiere a un sistema de indicadores de calidad. La LOMLOE (2020) pone nuevas bases para avanzar. Solo se han identificado un estudio piloto (2005) y 5 estudios (el más reciente de 2012), que evalúan de manera global y con instrumentos validados la calidad de la Educación Infantil en España, pero se centran en el segundo



ciclo. Los resultados muestran que la cooperación familia-escuela está asociada a varias características familiares y escolares, tales como el nivel educativo de los progenitores y el tipo de escuela teniendo en cuenta su titularidad (públicas, concertadas o privadas). En cuanto al envío de actividades, los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro, señalando casi la mitad de las familias encuestadas, que necesitan recibir más indicaciones por parte de los maestros para que sus hijos/as puedan llevar a cabo estas actividades. Por último, para analizar el desempeño docente en el desarrollo de actividades de aprendizaje en el primer ciclo de Educación Infantil, a partir del tipo de actividades más frecuentes observadas en las aulas de 0 a 3 años, los datos muestran que la subescala “Actividades” es la que menor puntuación ha recibido, mostrando diferencias estadísticamente significativas respecto al resto de subescalas (Espacio y muebles, Rutinas de cuidado personal, Lenguaje y libros, Interacción y Estructura del programa). Dentro de dicha subescala, no se alcanza el nivel mínimo de calidad en 8 de los 10 ítems propuestos por la naturaleza y ciencias, matemáticas y números, y aceptación de la diversidad. En los ítems “Uso apropiado de la tecnología” y “Motricidad gruesa” se alcanza una puntuación mínima y buena respectivamente.

**Discusión y conclusiones:** tras desarrollar este trabajo, podemos concluir que: (1) Es urgente trabajar en un sistema de indicadores de la calidad de procesos y resultados en los dos ciclos de esta etapa, y con unos instrumentos válidos y fiables que permitan obtener resultados comparables, como se hace en otros países. Se evidencia la necesidad de mayor cooperación territorial para garantizar que el derecho a la Educación Infantil no solo sea suficiente y accesible, sino de calidad para todos. (2) Mejorar la participación de las familias y centros se ha convertido en un asunto crucial en educación. El confinamiento ha dejado en evidencia la falta de preparación por parte de educadores y familias para trabajar de manera coordinada en la educación de los menores. (3) Por último, gracias a la evaluación de las actividades realizadas en el aula, podemos concluir que es necesario ofrecer las herramientas suficientes a las próximas promociones de maestros/as de Educación Infantil y dotarles de las competencias necesarias para lograr una Educación Infantil de calidad, sin olvidar que los docentes en ejercicio necesitan una formación permanente adecuada. Ninguna generación de niños

y niñas debe quedarse educativamente atrás, y ello exige capacitar y cuidar más y mejor a los docentes que tanto hacen y pueden hacer para que sea posible.

Como futuras líneas de investigación se propone (1) ampliar la muestra de aulas para la evaluación del ambiente llevada a cabo con el ITERS-3 y realizar un análisis en profundidad de todas las escalas que lo componen, (2) llevar a cabo un análisis del segundo ciclo de Educación Infantil en España, que permita obtener una visión completa de la etapa a través de la escala ECERS-3. (3) Así mismo, analizar la relación familia-escuela en la etapa de Educación Infantil tras la época de confinamiento.

**Palabras clave:** Educación de la primera infancia, Calidad de la educación, Evaluación de la educación, Formación de docentes en preescolar, Participación de las familias, Relación familia-escuela.

## 7. OTRAS APORTACIONES

Además de los artículos publicados en la presente tesis, se han publicado dos capítulos de libro.

Otero-Mayer, A. y González-Benito, A. (2020). Implicaciones de la participación familiar en Educación Infantil: una revisión sistemática. En J.J. Gázquez, M. Molero, A. Martos, A. Barragán, M. Simón, M. Sisto, R. del Pino & B. Tortosa (Ed.), *Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 99-108). Editorial Dykinson.

ISBN: 978-84-1377-226-4

La editorial Dykinson se ha posicionado en el primer cuartil (Q1) tanto en la categoría específica de Educación, como en la categoría General en las tres ediciones (2012-2014-2018) del ranking Scholarly Publishers Indicators (SPI). Así mismo, la editorial Dykinson ha obtenido la mayor valoración (ALTO) en el índice de editoriales CSIC.

Otero-Mayer, A. (2021). Políticas educativas en Educación Infantil: una mirada internacional. En M. Pallarés Piquer, J. Gil-Quintana & A. Santiesteban Espejo (Ed.), *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI* (pp. 1051-1069). Editorial Dykinson.

ISBN: 978-84-1377-320-9

DOI/URL: <https://www.dykinson.com/libros/docencia-ciencia-y-humanidades-hacia-un-ensenanza-integral-en-la-universidad-del-siglo-xxi/9788413773209/>

La editorial Dykinson se ha posicionado en el primer cuartil (Q1) tanto en la categoría específica de Educación, como en la categoría General en las tres ediciones (2012-2014-2018) del ranking Scholarly Publishers Indicators (SPI). Así mismo, la editorial Dykinson ha obtenido la mayor valoración (ALTO) en el índice de editoriales CSIC.

## 8. INFORME DEL FACTOR DE IMPACTO

El compendio de publicaciones que conforman esta tesis ha sido publicado en tres revistas (Tabla III). Dos de los artículos han sido publicados en la *Revista de Educación*, uno en la revista *Early Childhood Education Journal* y el último en la *Revista Complutense de Educación*.

#### **Artículo 1:**

AUTORES: Andrea Otero Mayer, María Consuelo Vélaz de Medrano Ureta, Eva Expósito Casas

TÍTULO: Evaluación de la calidad educativa en el ciclo 0-3: estado de la cuestión

FECHA PUBLICACIÓN: Octubre-Diciembre 2021

REVISTA: **Revista de Educación**, 394, 215-240

ISSN: 1082-3301

DOI/URL: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-506>

Factor de impacto: 1.057

Base de datos: JCR – SSCI

Año: 2020

Posición en el área: 233/264

Área: Education & Educational Research

La Revista de Educación, editada desde 1940 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional español, tiene factor de impacto en la herramienta Journal Citation Report (Q4) (JCR) y se sitúa en el tercer cuartil (Q3) de la categoría Education & Educational Research en el año 2020 (último publicado).

Asimismo, tiene factor de impacto en Scimago Journal Rank (SJR) en el segundo cuartil (Q2) de la categoría Education en el año 2020.

Asimismo, tiene factor de impacto en la herramienta Dialnet Métricas en el primer cuartil (Q1) de la categoría Educación, en todas las ediciones de la herramienta (2016-2020).

Ha renovado en 2021 el sello de calidad FECYT de revistas, situándose en el primer cuartil (Q1). Además, está evaluada por ERIHplus y ha obtenido el máximo ICDS (11 sobre 11) en MIAR.

**Artículo 2:**

AUTORES: Andrea Otero-Mayer, Ana González-Benito, Belén Gutiérrez-de-Rozas,  
Consuelo Vélaz-de-Medrano

TÍTULO: Family-School Cooperation: An Online Survey of Parents and Teachers of Young  
Children in Spain.

FECHA PUBLICACIÓN: 13-05-2021

REVISTA: **Early Childhood Education Journal**, 49, 977–985

ISSN: 1082-3301

DOI/URL: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01202-4>

Citas: 1

Factor de impacto: 1.771

Base de datos: JCR – SSCI

Año: 2020

Posición en el área: 182/284

Área: Education & Educational Research

La Revista *Early Childhood Education Journal*, fundada en 1973 y publicada por el prestigioso grupo Springer, tiene factor de impacto en la herramienta Journal Citation Report (JCR) y se sitúa en el tercer cuartil (Q3) de la categoría Education & Educational Research en el año 2020 (último publicado).

Así mismo, tiene factor de impacto en la herramienta Scimago Journal Rank (SJR) en el segundo cuartil (Q2) de la categoría Education y de la categoría Developmental and Educational Psychology.

Además, está evaluada por ERIHplus y ha obtenido el máximo ICDS (11 sobre 11) en MIAR.



Está indizada en prestigiosas bases de datos internacionales como Academic Search Premier, IBZ Online, Child Development & Adolescent Studies, Education Abstracts, EBSCO Education Source, ERA y ERIC, entre otras.

**Artículo 3:**

AUTORES: Andrea Otero Mayer, Belén Gutiérrez de Rozas y Ana González Benito

TÍTULO: Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil

FECHA PUBLICACIÓN: 07/07/2021

REVISTA: **Revista Complutense de Educación**, 32(4), 617-626

ISSN: 1130-2496

DOI/URL: <https://dx.doi.org/10.5209/rced.70918>

Factor de impacto: 0.47

Base de datos: SJR

Año: 2020

Posición en el área: 543/1544 (Q2)

Área: Education

Factor de impacto: 0.52

Base de datos: JCR – SSCI

Año: 2020

Posición en el área: 443/723 (Q3)

Área: Education & Educational Research

La Revista Complutense de Educación, editada desde 1990 por la Universidad Complutense, tiene factor de impacto en la herramienta Journal Citation Report (JCR Emerging Sources Citation Index) y se sitúa en el tercer cuartil (Q3) de la categoría Education & Educational Research en el año 2020 (último publicado).

Así mismo, tiene factor de impacto en Scimago Journal Rank (SJR) en el segundo cuartil (Q2) de la categoría Education en el año 2020.

También cuenta con factor de impacto en la herramienta Dialnet Métricas en el primer cuartil (Q1) de la categoría Educación, en todas las ediciones de la herramienta (2016-2020).

Ha renovado en 2021 el sello de calidad FECYT de revistas, situándose en el primer cuartil (Q1). Además, está evaluada por ERIHplus y ha obtenido casi la máxima puntuación ICDS (10 sobre 11) en MIAR.

La revista está indexada en las siguientes bases de datos: Emerging Sources Citation Index, Scopus, Fuente Academica Plus, IBZ Online, DOAJ, Linguistics & Language Behavior Abstracts, PAIS International, Psycodoc, DIALNET.

#### **Artículo 4:**

AUTORES: Andrea Otero Mayer, María Consuelo Vélaz de Medrano Ureta, Eva Expósito Casas

TÍTULO: Reforzar las competencias docentes en Educación Infantil: una mirada desde las actividades del aula

FECHA PUBLICACIÓN: 13-05-2021

REVISTA: **Revista de Educación**. 393, 181-206

ISSN: 1082-3301

DOI/URL: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-490>

Factor de impacto: 1.057

Base de datos: JCR – SSCI

Año: 2020

Posición en el área: 233/264

Área: Education & Educational Research

La Revista de Educación, editada desde 1940 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional español, tiene factor de impacto en la herramienta Journal

Citation Report (Q4) (JCR) y se sitúa en el tercer cuartil (Q3) de la categoría Education & Educational Research en el año 2020 (último publicado).

Así mismo, tiene factor de impacto en Scimago Journal Rank (SJR) en el segundo cuartil (Q2) de la categoría Education en el año 2020.

Tiene factor de impacto en la herramienta Dialnet Métricas en el primer cuartil (Q1) de la categoría Educación, en todas las ediciones de la herramienta (2016-2020).

Ha renovado en 2021 el sello de calidad FECYT de revistas, situándose en el primer cuartil (Q1). Además, está evaluada por ERIHplus y ha obtenido el máximo ICDS (11 sobre 11) en MIAR.

TABLA III. Factor de impacto de las revistas en las que se han publicado los artículos de la presente tesis

<b>REVISTA</b>	<b>AÑO</b>	<b>JCR</b>	<b>SJR</b>
Revista de Educación	2020	Q4	Q2
Early Childhood Education Journal	2020	Q3	Q2
Revista Complutense de Educación	2020	-----	Q2

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto, I. G., Madrona, P. G., & López, M. M. (2017). Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial de los maestros/as de Educación Infantil. *Interciencia*, 42(8), 484-493.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Herder.
- Besler, F., & Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 209–230.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54
- Borrell, S., Morrás, &, & López, F. (2005). La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar. *Revista Española De Pedagogía*, 63(232), 511-528.
- Bradshaw, P. Hinchliffe, S. & Scholes, A. (2020). *Schotish Study of Early Learning and Childcare*. NatCen ISBN:9781839600494
- de Castro, C., Barrero, D. L., & González, B. E. (2011). Posibilidades del juego de construcción para el aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Infantil. *PULSO. Revista de Educación*, 34, 103-124.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. [https:// doi. org/ 10. 1016/j. edurev.2015. 01. 002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002)
- Clarke-Stewart, A. (1987): Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study, in D. PHILLIPS (Ed.), *Quality in Child Care: waht does research tell us?* (21-41). DC: NAEYC.
- Clements, D. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching children mathematics*, 7(5), 270-275.
- Comisión Europea. (2021). *Propuesta de Consejo. Recomendación por la que se establece la Garantía Infantil Europea*. Publication Office of the European Union.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2019). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa – Edición 2019. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and*

- Care in Europe. 2014 Edition. Informe de Eurydice y Eurostat.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo Europeo (2018). *Integrated early childhood development policies as a tool for reducing poverty and promoting social inclusion - Council Conclusions.* Publications Office of the European Union
- Criado, E., Palomares, F., & Bueno, C. (2000). Éxito escolar y familias de clase obrera. In L. Samper (Ed.), *Familia, cultura y educación.* (pp. 35–58). Universidad de Lleida.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2019). C186/02. *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad.*
- Dickinson, D.K. (2006). Cognitive and Linguistic Building Blocks of Early Literacy. En *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2. D.K. Dickinson & S.B. Neuman, Eds. New York: Guilford Publications.
- Duddy, E. (2019). Parent participation in early years settings in Northern Ireland: Identifying the key themes in ‘becoming involved.’ *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5),675–692. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1652397>
- Espinoza, C. E., Reyes, C. C., & Rivas, H. I. (2019). El aprestamiento a la matemática en educación preescolar. *Conrado*, 15(66), 193-203
- European Commission. (2000). *Indicators on the quality of school education.*: Directorate-General for Education and Culture.
- Felfe C., Nollenberger, N. & Rodríguez-Planas, N. (2012): *Can't Buy Mommy's Love? Universal Childcare and Children's Long-Term Cognitive Development*, IZA Discussion Paper No. 7053
- Gil, F. (1995). Investigando las relaciones familia-escuela. La participación de los padres en el centro. *Aula*, 6, 67–76.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2013). *An Introduction to Systematic Reviews.* Sage.
- Guijo, V. (2008). Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. *Revista de Educación*, 347, 55-74.
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2020). *Escala de calificación del ambiente para bebés y niños/as pequeños. Tercera edición.* Teachers College Press.



- Heckman, J. (2017). *Early Childhood Education: Quality and Access Pay Off*. The Heckman Equation.
- Heckman, J. J. and Mosso, S. (2014). The economics of human development and social mobility. *Annual Review of Economics* 6(1), 689–733.
- Horcajo, J. J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Narcea.
- Huh J, Delorme D.& Reid L. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40, 90-116
- Instituto de Evaluación (2008). *Evaluación de la Educación Infantil en España Informe del estudio piloto 2007*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Larrea, I., Lopez de Arana, E., Barandiaran, A., & Vitoria, J. R. (2010). La implicación del niño de 0 a 3 años en las experiencias del aula. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),157-167.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre, de 122868 a 122953
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Llorent, V. (2013). La Educación Infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra: Estudio comparado. *Revista Española De Educación Comparada*, 0(21), 29-58.
- Manning, M., Wong, G. T., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370-415.
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España. Documento de trabajo*. Fundación Alternativas.
- McLean, L., Sparapani, N., Toste, J. R., & McDonald-Connor, C. (2016). Classroom quality as a predictor of first graders' time in non-instructional activities and literacy achievement. *Journal of School Psychology*, 56, 45-48. doi:10.1016/j.jsp.2016.03.004
- Medina, R. (1990). *La educación personalizada en la familia*. Rialp.

- Melhuish, E., Ereky–Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Leseman, P. & Broekhuisen, M. (2015). *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care on Child Development*. CARE Project Report.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2019*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a). *El primer ciclo de Educación Infantil en las CCAA a través de la revisión normativa*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2020*. Secretaría General Técnica.
- NICHD, National Institute Of Child Health And Human Development Early Child Care Research (NICHD). (2006). Child care effect sizes for the NICHD Study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61, 99-116.
- Nunnally, J.C. (1967). *Psychometric methods*. McGraw-Hill.
- OCDE (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OCDE.
- OCDE. (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- OCDE (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Agenda 2030*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2009, de 53735 a 53738

- Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I., & Bakosi, E. K. (2016). Professionalism of preschool teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 136-156. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120529>
- Phillips, D., Scarr, S. & McCartney, K. (1987): Dimensions and effects of child care quality: The Bermuda Study. In D. Phillips (Ed.), *Quality in child care: what does research tell us?* Washington, D.C.: NAEYC.
- Pungello, E., Kainz, K., Burchinal, M., Wasik, B., Sparling, J., Ramey, C., & Campbell, F. (2010). Early Educational Intervention, Early Cumulative Risk, and the Early Home Environment as Predictors of Young Adult Outcomes Within a High-Risk Sample. *Child Development*, 81(1), 410- 426.
- Pushor, D. (2012). Tracing my research on parent engagement: Working to interrupt the story of school as protectorate. *Action in Teacher Education*, 34(5), 464–479. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.7294>
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In G. J. Duncan & R. M. Murnane (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's 76 family life chances*. (pp. 91–116). Russell Sage Foundation.
- Rivas-Borrell, S., & Ugarte-Artal, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *ESE. Estudios Sobre Educación*, 27, 153–168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., & Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 10(1), 79–98. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *En foco*, 76, 1-16.
- Román, M., & Cardemil, C. (2014). Juego, interacción y material educativo en el nivel Preescolar ¿Qué se hace y cómo se aprende? *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, (1), 43-62

- Rosales, J., Ramos, M., Jáñez, Á. & De Sixte, R. (2020). Actividades aritméticas en el hogar en relación con el procesamiento numérico básico en alumnos preescolares. *Revista de Educación*, 389, 45-68 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-454
- Ruopp, R. R. & Travers, J. (1982). Janus faces day care: Perspective on quality and cost. In E.F. Zigler & E.W. Gordon (Eds.), *Day care: Scientific and social policy issues*, 72-101. Auburn House.
- Sáez-Sánchez, M. B., Gil-Madrona, P. & Martínez-López, M. (2021). Desarrollo psicomotor y su vinculación con la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 392, 177-203. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-392- 483
- Save the Children. (2019). *Donde todo empieza. Educación Infantil de 0 a 3 años para igualar las oportunidades*. Save the Children España.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early childhood research quarterly*, 21(1), 76-92.
- Thomson, R. N., & Carlson, J. S. (2017). A pilot study of a selfadministered parent training intervention for building preschoolers' social-emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 419–426.
- Triana, B., Ceballos, E., & Rodríguez, J. A. (2019). Expectativas del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre el desarrollo infantil en distintas estructuras familiares. *Aula Abierta*, 48(1), 67–76. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.67-76>
- UNICEF (2019). *Un mundo listo para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia*. UNICEF.
- Unión Europea. (2017). *Pilar europeo de derechos sociales*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea. doi:10.2792/506887
- Valdés, A. A., Martín, M. J., & Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 11(1), 1–17.
- Valverde-Forttes, P. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Pensando Psicología*, 11(18), 141-151. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v11i18.1224>

- van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. MDRC.
- Ward, U. (2018). How do early childhood practitioners define professionalism in their interactions with parents? *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 274–284. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442043>
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Clements, D. H., & Sarama, J. (2018). What is the long-run impact of learning mathematics during preschool? *Child development*, 89(2), 539-555.
- Whalley, M. (2017). *Involving parents in their children's learning: A knowledge-sharing approach*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446278888>
- Zellman, G. L. & Perlman, M. (2008). *Child-care quality rating and improvement systems in five pioneer states: Implementation issues and lessons learned*. Rand Corporation.

## ANEXO I. Normativa de Tesis por compendio de publicaciones

Para justificar la estructura seguida en la presente tesis, se han seleccionado los puntos relativos a la normativa de la UNED que así lo exigen (punto 1), así como el tipo y número de publicaciones que dicha normativa requiere (punto 2). En el caso de este compendio, se ha seleccionado la primera opción, pero incluyendo cuatro artículos publicados, en lugar de tres.

Extracto del Documento aprobado por el Comité de Dirección de la EIDUNED, en su reunión de 16 de enero de 2017, y por la Comisión de Investigación y Doctorado de la UNED, con fecha 21 de febrero de 2017.

### **1. Ámbito de aplicación, concepto y estructura**

La tesis doctoral presentada por compendio de publicaciones estará constituida por un conjunto de trabajos publicados y/o aceptados, justificados por su unidad temática, de acuerdo a la siguiente estructura:

- Introducción en la que se justifique la unidad temática de la tesis.
- Hipótesis y objetivos a alcanzar, indicando en que publicación o publicaciones se abordan.
- Marco teórico en el que se inscribe el tema de la tesis y herramientas metodológicas o remisión a las publicaciones.
- Copia completa de las publicaciones, ya sean publicadas o aceptadas para publicación, donde conste el nombre y adscripción de la autoría y coautoría, en su caso, así como la referencia completa de la revista o editorial en la que los trabajos hayan sido publicados o aceptados para su publicación, en cuyo caso se aportará justificante de la aceptación de la revista o editorial. En todos estos casos siempre deberá constar de forma explícita la filiación del doctorando o doctoranda a la UNED.
- Conclusiones, indicando de qué publicación o publicaciones se desprenden.

- Resúmenes en español y en inglés o, en su defecto, en el idioma habitual para la comunicación científica en su campo de conocimiento científico, técnico o artístico
- Otras aportaciones científicas derivadas directamente de la tesis doctoral.
- Informe con el factor de impacto y cuartil del Journal Citation Reports (SCI y/o SSCI), SCOPUS, Sello de Calidad FECYT o de toda base de datos selectiva y con factor de impacto de referencia del área en el que se encuentran las publicaciones presentadas.
- Fuentes y/o Bibliografía.

## **2. Compendio de publicaciones**

### **2.1. Clase y número de publicaciones**

A los efectos previstos en el apartado anterior, el conjunto de publicaciones que se desprenden del objeto de la tesis doctoral deberá estar constituido por una de las siguientes opciones:

1ª. Un mínimo de 3 artículos (al menos, dos ya publicados y el tercero aceptado) en revistas de índices de impacto en los dos primeros cuartiles de la relación de revistas del ámbito de la especialidad del Programa en el que está inscrita dicha tesis y referenciadas en la última relación publicada por el Journal Citation Reports (SCI y/o SSCI) y de SCOPUS. Todos los artículos deben estar publicados con fecha posterior a la primera matrícula de tutela académica en la EIDUNED. El doctorando o doctoranda debe ser primer firmante o segundo, en este último caso, el primero debe ser el director o directora de la tesis.

2ª. Un mínimo de 4 artículos (al menos, tres ya publicados y el cuarto aceptado) en revistas de índices de impacto en cualquiera de los cuartiles de la relación de revistas del ámbito del Programa en el que está inscrita dicha tesis y referenciadas en la última relación publicada por el Journal Citation Reports (SCI y/o SSCI), SCOPUS y del Sello de Calidad FECYT, o bases de datos relacionadas por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora para los campos científicos correspondientes a las área de



conocimiento del Programa de Doctorado y, en su caso, a las específicas líneas de investigación de los mismos. El doctorando o doctoranda debe ser primer firmante o segundo, en este último caso, el primero debe ser el director o directora de la tesis. Todos los artículos deben estar publicados con fecha posterior a la primera matrícula de tutela académica en la EIDUNED.

3ª. Una monografía y, al menos, un artículo de las características expuestas en la opción 2ª o, como mínimo, tres capítulos de libro y un artículo de las características expuestas en la opción 2ª, que se deriven directamente de la tesis doctoral. En capítulo de libro, el doctorando o doctoranda debe ser primer firmante o segundo, en este último caso, el primero debe ser el director o directora de la tesis.

Tanto la monografía como los capítulos de libro deben estar publicados en editoriales que figuren en la base de datos SPI (Scholarly Publishers Indicators), las citadas, para cada año, por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora u otra base de datos selectiva análoga, indicando el impacto de dicha editorial (se debe adjuntar copia/pantallazo), que debe encontrarse entre las de los dos primeros cuartiles en el listado de las correspondientes al área científica. Si no hubiera tal catálogo, deberían aportarse evidencias contrastadas sobre la posición de la editorial y la calidad de la misma. Se aportarán también otros indicadores de calidad contrastados: reseñas/resenías críticas publicadas sobre ese libro, nº de citas recibidas, etc. La Comisión Académica del Programa de Doctorado correspondiente y los órganos de la EIDUNED podrán requerir al doctorando o doctoranda un informe o certificado que acredite estos aspectos.

Si se aporta una monografía ésta deberá estar publicada con fecha posterior a la primera matrícula de tutela académica en la EIDUNED; si se aportan tres capítulos de libro, dos de ellos, al menos, deben estar publicados y uno aceptado, bajo certificado de la editorial, con fecha posterior a la primera matrícula de tutela académica.

Muchas de las cosas que nosotros necesitamos pueden esperar, los niños no pueden, ahora es el momento, sus huesos están en formación, su sangre también lo está y sus sentidos se están desarrollando, a él nosotros no podemos contestarle mañana, su nombre es hoy.

Gabriela Mistral (1889-1957)

Die wahre Heimat des Menschen ist die Kindheit

[La verdadera patria del hombre es la infancia].

Rainer Maria Rilke (1875-1926)