

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Nivel tres años de educación inicial pública
Estudio sobre los factores que inciden en la calidad y eficacia
en la prestación de los servicios, en Uruguay, desde la
perspectiva docente

Entregado como requisito para la obtención del título de Master en Educación

Adriana Laura Di Fede Theoduloz - 238467

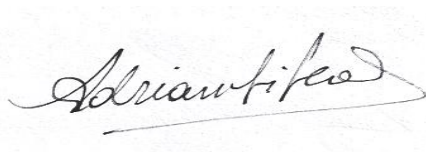
Tutora: Dra. Claudia Cabrera Borges

2020

Declaración de autoría

Yo, Adriana Laura Di Fede Theoduloz declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la Universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

A handwritten signature in black ink, reading "Adriana Laura Di Fede Theoduloz", with a horizontal line underneath.

Montevideo, 24 de Setiembre de 2020

Agradecimientos

Concluyendo esta etapa intensa y removedora que ha significado la realización de esta tesis de maestría solo resta agradecer. En lo personal, he visto como la perseverancia y deseos de superación profesional han sido puestas a prueba durante este desafío. Sin embargo, lograr cristalizar este proyecto ha sido posible por una suma de apoyos que directa o indirectamente han apuntalado este proceso.

Deseo expresar mi sentido agradecimiento:

A mis adorados hijos Ivo y Laia por haber comprendido mis ausencias y mis largas horas de entrega a este proyecto. A ellos además dedico este trabajo, por darme la oportunidad de demostrarles que la maternidad y la realización profesional pueden ir de la mano.

A mi esposo por haber sido un pilar fundamental en la organización familiar, lo que me permitió dedicarme consagradamente a la concreción de este proyecto.

A mi madre por haber confiado en mí y haberme apoyado ahora y siempre.

A mis suegros, a quienes perdí a lo largo de este recorrido, pero que supieron alentarme mientras estuvieron presentes.

A mis amigos tesistas, compañeros de Universidad Ort por haber sido una generación maravillosa y unida. Supimos animarnos unos a otros en momentos de intensa presión.

A mis amigas no tesistas, las de toda la vida, las del trabajo, las del barrio, que siempre encontraron una palabra de estímulo que me reconfortó a lo largo de este recorrido.

A todos los docentes de la Universidad ORT, por los invaluable aprendizajes que han dejado en mí. A la Consejera del Consejo Directivo Central (CODICEN) maestra Elizabeth Ivaldi por haberme brindado su ayuda experta cuando se lo solicité.

Quiero agradecer especialmente a las veinticinco profesionales de la educación, maestras y directoras que me brindaran su tiempo desinteresadamente, aun cuando para hacerlo tuvieron que reestructurar sus jornadas laborales conciliando mi visita con un quehacer cotidiano por demás demandante. Una prueba más del compromiso del magisterio nacional del que me siento orgullosa de ser parte.

Y por último pero no menos importante, quiero expresar mi sincero agradecimiento a mi tutora, la Dra. Claudia Cabrera Borges por haberme acompañado y orientado tan cercanamente, brindándome su humanidad y profesionalismo en todo momento.

Resumen

La ampliación de la cobertura para nivel tres de educación inicial impulsada en el Uruguay en los últimos años, ha puesto de relieve un sinnúmero de aspectos que involucran a la primera infancia. En una etapa en la que cada vez hay mayor consenso respecto a la importancia que ésta tiene para la vida de los individuos, la eficacia en la prestación de los servicios educativos, plantea enormes desafíos para la sociedad en su conjunto.

Las instituciones educativas y en especial los docentes son los encargados de ejecutar en primera línea esta tarea tan delicada que le ha sido consignada por la sociedad, educar a los más pequeños del sistema. El presente estudio pretende por lo tanto, conocer las percepciones docentes acerca de los factores que atraviesan la vida del aula y de las instituciones educativas; impactando algunas veces de forma positiva y, generando otras veces obstáculos.

A través de una metodología cualitativa de enfoque fenomenológico el estudio intentó descubrir a través de las experiencias de las entrevistadas y sus múltiples vivencias las convergencias y divergencias en sus percepciones; para lo que se implementó un estudio de caso a través de entrevistas en profundidad.

El mismo fue llevado a cabo en nueve instituciones públicas pertenecientes al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) jurisdicción centro de Montevideo, con la participación de nueve directoras y dieciséis maestras de nivel tres que cumplen funciones en dichos establecimientos.

Las categorías erigidas teóricamente fueron basadas en el documento, Indicadores de Evaluación de Calidad de cero a tres años del Sistema Nacional de Cuidados (SNC). Sin embargo, conforme avanzó el análisis afloraron ciertas categorías emergentes que le dieron una impronta ajustada a la particularidad de las instituciones.

Culminado el análisis se pudo evidenciar un gran nivel de coincidencia entre varias de las respuestas docentes, aunque también surgieron algunas divergencias. Las contradicciones entre la normativa y la realidad de las aulas marcan sin duda el desempeño diario, impactando en la eficacia anhelada. Quedan de manifiesto trabas importantes para llevar a cabo una gestión eficaz en aspectos primordiales como la estructura de los edificios, el tamaño de los grupos, el ratio adulto-niño y la carencia de recursos humanos que complementen y coadyuven la labor docente para enriquecer los aprendizajes.

Los hallazgos muestran que se hace imperativo repensar la propuesta educativa a ofrecer para estas edades, ajustando la realidad a lo consagrado por la normativa y documentos vigentes.

Palabras clave: educación inicial, calidad educativa, percepciones docentes.

Índice

Declaración de autoría	2
Agradecimientos	3
Glosario de siglas	11
Introducción	13
Justificación del tema de estudio	14
Preguntas de investigación	16
Objetivos de la investigación	16
1- Marco teórico	18
1.1-La educación de las nuevas generaciones en un mundo globalizado	18
1.1.1-Los comienzos de la vida; importancia de los primeros años.....	19
1.1.2- La familia y la escuela como agentes socializadores	19
1.2-El sistema educativo en el Uruguay	20
1.2.1-Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP)	20
1.2.2.1-Precisiones sobre el término	21
1.2.2.2-Comienzos de la educación inicial en el Uruguay	22
1.2.2.3-Ley de educación N° 18437	22
1.2.2.4- Políticas educativas para nivel inicial del último quinquenio en Uruguay	24
1.2.2.5- Ampliación de la cobertura de nivel tres en la actualidad.....	25
1.2.2.6- La especificidad de la Educación Inicial.....	26
1.2.2.7-La docencia en educación inicial	29
1.3-Aproximación al concepto de calidad.....	30
1.3.1-Calidad educativa	31
1.3.2-Calidad en Educación inicial	32
1.4- Aproximación al concepto de percepciones	34
1.5-Aproximación al concepto de factores	34
1.6-Estado de la cuestión	35
1.6.1-Antecedentes a nivel internacional	35
1.6.2-Antecedentes a nivel nacional	36
2- Diseño metodológico	38
2.1-Paradigma constructivista	38
2.2-Enfoque cualitativo	38
2.3-Perspectiva fenomenológica	39
2.4- Estudio de caso.....	39
2.4.1- Selección del caso y de la muestra.....	40

2.5-Población.....	40
2.6-Muestra	41
2.6.1-Caracterización de la muestra	42
2.6.2-Categorías de las instituciones seleccionadas	43
2.6.3-Puntualización acerca de la categoría jornada completa	44
2.7-Unidad de análisis	44
2.8- Unidad de observación.....	45
2.9-Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	45
2.9.1-Entrevista semiestructurada.....	45
2.9.2-Pasos previos a la realización de las entrevistas	46
2.9.3-Diseño del instrumento. Elaboración del guión.....	46
2.9.4-Proceso de categorización	47
2.9.5-Diario de campo	48
2.10-Fases del estudio	48
2.11- Acceso al campo	49
2.12- Plan de análisis de datos y organización de la información	50
2.13-Calidad de la investigación	51
2.13.1-Ética y acceso al campo.....	51
2.13.2-Rigor y validez.....	51
2.13.3- Transferencia	52
2.13.4- Triangulación.....	52
3-Resultados	53
3.1-Calidad de estructura	55
3.1.1-Organización del espacio	55
3.1.1.1- Aula	55
3.1.1.2-Espacios abiertos	58
3.1.1.3-Espacios cerrados.....	59
3.1.1.4- Limpieza y conservación	59
3.1.1.5- Accesibilidad	60
3.1.1.6-Tipo de institución	60
3.1.2-Materiales disponibles.....	61
3.1.3- Referentes educativos.....	62
3.1.3.1.-Formación Docente	62
3.1.3.2-Características de los docentes	64
3.1.3.2.1-Compromiso	64

3.1.3.2.2- Experiencia.....	65
3.1.3.2.3-Integridad emocional del docente	65
3.1.3.2.4-Multiempleo	65
3.1.3.2.5- Efectividad y permanencia	66
3.1.3.3-Valorización del docente	66
3.1.3.3.1- Involucramiento docente en toma de decisiones	66
3.1.3.3.2- Remuneración	66
3.1.3.4- Auxiliar de grupo	67
3.1.3.4.1-Formación del auxiliar de grupo	67
3.1.4- Grupo de niños	67
3.1.4.1-Tamaño de grupo	68
3.1.4.2-Conformación del grupo	69
3.1.4.3-Horario de asistencia.....	71
3.1.4.4- Vínculo con pares.....	72
3.1.4.5- Toma de decisiones institucionales	73
3.1.4.6-Inclusión educativa	74
3.2-Calidad de procesos interactivos	76
3.2.1- Intercambio entre los niños y los referentes educativos	77
3.2.2 Conocimiento de los antecedentes de los niños	78
3.2.3- Planificación docente	81
3.2.4-Aspectos pedagógicos	83
3.2.4.1- Pasaje en ciclo	83
3.2.4.2- Duplas pedagógicas.....	83
3.2.4.3- Rotación de los maestros por nivel	84
3.2.4.4-Adecuación al nivel	84
3.2.4.5-Trabajo internivelar.....	84
3.2.4.6-Coordinación docente	85
3.3- Calidad de la atención integral involucrando familias y comunidades.....	85
3.3.1- Nivel socioeconómico.....	85
3.3.2- Relacionamiento con las familias y la comunidad	88
3.3.3-Fortalecimiento de la crianza	90
3.4-Calidad de gestión.....	91
3.4.1-Otros recursos humanos	91
3.4.1.1-Auxiliares de grupo.....	91
3.4.1.2-Auxiliar de servicio y personas para mantenimiento.....	93

3.4.1.3-Profesores especiales y/o talleristas.....	93
3.4.1.4-Rol Director	95
3.4.1.5-Rol inspector	97
3.4.1.7-Clima institucional	99
3.4.2-Evaluación y tareas administrativas	100
3.4.3-Coordinación con equipo técnico	103
4-Conclusiones.....	107
4.1-Identificación de factores.....	107
4.2-Desde lo real a lo deseado	116
4.3-Vínculos entre factores y la categoría de la escuela	118
4.4- En la búsqueda de posibles soluciones	119
4.5-Entonces ¿Cómo debería ser una institución ideal que brinde una propuesta de calidad para nivel tres años según la percepción de los docentes?	122
4.5.1-Dimensión calidad de la estructura	122
4.5.2-Dimensión calidad de procesos interactivos	123
4.5.3-Dimensión calidad integral involucrando a familias y comunidades	123
4.5.4-Dimensión calidad de gestión	123
4.6-Proyecciones hacia nuevas líneas de investigación	124
5-Referencias bibliográficas	125
6-Anexos.....	130
6.1-Solicitud de acceso al campo presentada a ANEP.....	130
6.2-Respuesta del CEIP autorizando el ingreso al campo.....	131
6.3-Entrevista de validación del guión con experta (14/10/2019)	134
6.4-Guión para entrevistas a maestras y directoras	135
6.4.1-Guión para maestras.....	135
6.4.2-Guión para directoras.....	136
6.5-Consentimiento escrito.....	138
6.6-Codificación de las instituciones	139

Índice de tablas

Tabla 1: Caracterización de la muestra.....	42
Tabla 2: Categorías de las instituciones seleccionadas	43
Tabla 3: Estructura del guión.....	47
Tabla 4: Cronograma.....	49
Tabla 5: Ratio adulto niño propuesto por el SNC.....	62
Tabla 6: Tamaño del grupo	68
Tabla 7: Recurrencia de respuestas en vínculo con pares.....	73
Tabla 8: Inclusión educativa. Normativa versus realidad.....	76
Tabla 9: Incidencia del nivel socioeconómico	87
Tabla 10: Ratio adulto-niño en los grupos visitados	93
Tabla 11: Especialistas que las docentes consideran que también deberían integrar el equipo.....	98
Tabla 12: Fortalezas y obstáculos del INDI.....	101
Tabla 13: Técnicos importantes para las instituciones según las docentes	104
Tabla 14: Facilitadores y obstáculos en la dimensión calidad de la estructura	110
Tabla 15: Facilitadores y obstáculos en la dimensión calidad de procesos interactivos	112
Tabla 16: Facilitadores y obstáculos en la dimensión calidad de la atención integral involucrando a familias y comunidades	113
Tabla 17: Facilitadores y obstáculos en la dimensión calidad de gestión	115
Tabla 18: Soluciones propuestas por los docentes a los obstáculos encontrados.....	121

Índice de figuras

Figura 1: Síntesis del trabajo de investigación.....	17
Figura 2: Organización del sistema público uruguayo	20
Figura 3: Niveles del sistema educativo formal.....	21
Figura 4: Ampliación de la cobertura de nivel tres años entre el 2014 y el 2020	25
Figura 5: Cantidad de escuelas con grupos de nivel tres en 2010 y 2018	26
Figura 6: Relación entre el tamaño de grupo, el espacio disponible y la cantidad de referentes educativos por cantidad de niños/as.	29
Figura 7: Diseño de la investigación	38
Figura 8: Criterio para la selección de caso.....	40
Figura 9: Características del instrumento.....	45
Figura 10: Elaboración del guión.....	46
Figura 11: Categorías emergentes.....	47
Figura 12: Organización de los resultados.....	54
Figura 13: Criterios para conformar los grupos.....	70
Figura 14: Acceso a los datos del niño/a	78
Figura 15: Características de la planificación.....	83
Figura 16: Dimensiones para abordar la calidad educativa.....	108
Figura 17: Factores más recurrentes en dimensión calidad de estructura	108
Figura 18: Factores más recurrentes en la dimensión calidad de procesos interactivos	110
Figura 19: Factores más recurrentes en la dimensión calidad de la atención integral involucrando a familias y comunidades	112
Figura 20: Factores más recurrentes en dimensión calidad de gestión	114
Figura 21: Factores que más impactan para brindar una educación de calidad en nivel tres.....	116
Figura 22: Facilitadores presentes y ausentes en las instituciones mencionados de forma más recurrente	118

Glosario de siglas

AEPI- Atención y Educación de la Primera Infancia
ANEP-Administración Nacional de Educación Pública
APRENDER- Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas
ATD-Asambleas Técnico Docentes
ATPI-Asistente Técnico en Primera Infancia
BID-Banco Interamericano para el Desarrollo
BIRF-Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
BM-Banco Mundial
BPS-Banco de Previsión Social
CAIF-Centro de Atención a la Infancia y la Familia
CCEPI-Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia
CEIP-Consejo de Educación Inicial y Primaria
CES-Consejo de Educación Secundaria
CETP-Consejo de Educación Técnico Profesional
CFE-Consejo de Formación en Educación
CODICEN-Consejo Directivo Central
DGI-Dirección General Impositiva
DIEE-Departamento de Investigación y Estadística Educativa
EIT-Evaluación Infantil Temprana
IEC 0-3- Instrumento de Evaluación de Calidad de 0 a 3 Años
IMS- Instituto Magisterial Superior
INAU-Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay
INDI-Inventario de Desarrollo Infantil
INEEd-Instituto Nacional de Evaluación y Estadísticas
IPES- Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores
MEC- Ministerio de Educación y Cultura
MECAEP-Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria
MINEDUC-Ministerio de Educación de Chile
OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODS-Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEI- Organización de Estados Iberoamericanos
OMS-Organización Mundial de la Salud
ONU-Organización de Naciones Unidas
PAEPU-Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya
RAE-Real Academia Española
RUA-Registro Único del Alumno
SERCE-Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SNC-Sistema Nacional de Cuidados
SNIC-Sistema Nacional Integrado de Cuidados

SNEP- Sistema Nacional de Educación Pública

TERCE-Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

UCC-Uruguay Crece Contigo

UdelaR- Universidad de la República

UE-Unión Europea

UNICEF-United Nations International Childrens Emergency Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)

UNESCO- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UTU- Universidad del Trabajo del Uruguay

Introducción

En las distintas sociedades de la actualidad, la educación de los más pequeños es un tema ineludiblemente controversial. Los distintos aspectos que cada colectivo humano considera que deben existir en una etapa donde se establecen los cimientos de la vida, son tomados en cuenta con diferente intensidad según múltiples variables.

La historia ha demostrado que conforme pasan los años la preocupación de las sociedades por la educación formal obligatoria de sus individuos se ha ido expandiendo cada vez a edades más tempranas.

En Uruguay este proceso no ha sido ajeno, extendiéndose la obligatoriedad de la enseñanza formal desde nivel cinco hasta nivel cuatro de inicial en el año 2007; con miras a la universalización de nivel tres en un futuro cercano conforme lo especifica la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2015). Esto ha hecho que año a año los grupos que atienden esta edad se incrementen de forma paulatina.

La apertura cada vez más extensa de este nivel etario conlleva un gran desafío en cuanto a calidad se refiere debido a la especificidad de la etapa. Este proyecto de investigación aborda esta temática, focalizando la mirada en las percepciones que tienen los docentes que llevan adelante esta tarea.

Pretende determinar por lo tanto, los factores que directores de centros y maestros de nivel tres de educación inicial pública de Uruguay (Jurisdicción centro de Montevideo) consideran que inciden en la calidad educativa.

Debido a que todo lo que rodea al acto educativo incide directamente en los aprendizajes de los educandos, la temática se aborda desde la línea de investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad ORT Uruguay.

El estudio está compuesto por cuatro capítulos que incluyen: el marco teórico que sustenta esta investigación, la metodología utilizada para desarrollarla, el análisis y la discusión de los datos y las conclusiones obtenidas. Especifica la bibliografía manejada, así como los materiales utilizados en el transcurso de la investigación reseñados en los anexos (p.129).

En el texto se usan indistintamente los términos niño y niña. Cuando en el texto se haga referencia tanto a su conjugación plural como singular, se da por sentado que el tema al que haga referencia aplica de la misma forma para el otro género. De la misma forma se usarán los términos: maestro, maestra, directores, directoras, alumno, alumna.

“Enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”

(Freire, 2004, p.22)

Justificación del tema de estudio

En el devenir histórico de la educación a nivel mundial se han suscitado cambios y permanencias que tienen estrecha relación con las diferentes ideologías de la escolarización imperantes en cada época. Kamens y Cha en Terigi (2012), plantean que dichas ideologías son el resultado de construcciones sociohistóricas acerca del sentido mismo de la escolarización, y los conocimientos que la sociedad pretende que se transmitan en las escuelas en un determinado momento.

Como parte de este proceso sociohistórico, la obligatoriedad escolar y la cobertura se han ido expandiendo, lo que ha dado lugar a cambios en el sentido mismo de la escolarización, ampliándose los saberes que se espera sean enseñados.

Sumado a esto, desde fines del siglo XX e inicios del XXI la concepción de la primera infancia ha venido experimentando cambios muy profundos en todo el mundo a la luz de las investigaciones de grandes científicos que han dejado un legado indiscutible en torno a la primera infancia. Los hallazgos acerca de la importancia de esta etapa han direccionado la mirada de las sociedades hacia la misma y por ende la educación de la primera infancia ha cobrado una relevancia muy importante.

Los aportes de grandes referentes mundiales en diferentes áreas de la investigación como la medicina (Montessori, 2018), la psicología (Piaget, 1997; Vigotsky, 1978; Bruner, 2001) y la pedagogía (Ausubel, 1978; Gardner, 2005; Malaguzzi, 2001; Freire, 2004) entre otras, han hecho reconsiderar el rol que las instituciones educativas juegan en el desarrollo de los niños/as. La ampliación de la cobertura por lo tanto también encuentra argumentos en una nueva forma de concebir la infancia.

La globalización que se vive en la actualidad, el advenimiento de las nuevas tecnologías, y la facilidad de acceso al análisis de investigaciones acerca de los sistemas educativos de los diferentes países, también han contribuido en este proceso.

Para entender los sistemas educativos hoy ya no basta con tomar en cuenta sólo los aspectos nacionales sino que los vínculos entre los países y el surgimiento de nuevos actores involucrados a la educación como son los organismos internacionales, han dado paso a políticas educativas supranacionales que manejan temas transversales comunes a muchas naciones. (Verger, 2012)

Inmersos en esta realidad global es que cada país a su vez diseña sus propias políticas educativas definiendo un sistema propio.

En el Uruguay como lo plantea la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), conjuntamente con la Ley de Educación N°18437 (2008) que amplía la obligatoriedad escolar hacia nivel cuatro de educación inicial; se crea el Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia (CCEPI) que entre otros cometidos tiene como función promover una educación de calidad en la primera infancia. A partir de la decisión de la obligatoriedad de nivel cuatro y la incorporación progresiva de nivel tres al sistema educativo formal el escenario educativo ha cambiado; compartiendo en algunos casos el mismo espacio escolar niños y niñas entre tres y doce años.

Este espacio escolar puede tener diferentes formatos que hacen que el ofrecimiento de las

propuestas sea diverso. En palabras de De la Orden (1993), “la calidad de la educación, en cuánto se manifiesta en un producto válido, dependerá fundamentalmente de lo que acontece en la escuela, de las estructuras y procesos de las instituciones educativas” (p.64)

Es factible pensar que dada la especificidad de la etapa, debería existir una adaptación de espacios y recursos específicos. En este sentido las orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2015), para el quinquenio 2016-2020, expresan que “Incrementar la cobertura en tres años plantea, en cierta medida una tensión en relación a la posibilidad de avanzar en la disminución del tamaño de los grupos y en la progresiva erradicación de las clases numerosas” (p.29)

En dicho documento se plantea la importancia de fortalecer los aspectos vinculados a la calidad lo que permitirá generar bases sólidas para la trayectoria escolar posterior.

En el mismo sentido argumentativo Peralta (2014), afirma que si bien muchos países explicitan políticas de calidad asociadas con la primera infancia, éstas no van necesariamente acompañadas de las condiciones requeridas para una mejor calidad de atención.

De acuerdo a lo que plantea la mencionada autora las intervenciones para bajar los ratios de la cantidad de adultos por niño han sido escasas y la capacitación de los agentes educativos insuficiente.

Como afirman Aguerro y Vaillant (2016); “La región necesita un cambio de paradigma que conlleva la reingeniería de la escuela y del sistema educativo para ofrecer educación de mejor calidad para todos, con costos al alcance de los recursos económicos con que cuenta cada país” (p.46)

En esta investigación las autoras mencionan la importancia de planificar acciones con impacto a nivel general, es decir, de forma masiva. Esta postura implicaría una reformulación o “reingeniería” de nuestros ámbitos educativos como vehículo fundamental para el cambio social.

Considerando la importancia que esta etapa tiene para el desarrollo de los individuos se hace imprescindible conocer la opinión de quienes están inmersos en el proceso educativo a diario y pueden dar pistas de las innovaciones y las fallas de nuestro sistema de cara a la progresiva incorporación de los niños/as de nivel tres a los diferentes escenarios educativos.

La mirada parte entonces de las percepciones docentes en los diferentes entornos de aprendizaje intentado identificar esos factores que según los docentes inciden en la calidad educativa en esta etapa.

Por otra parte, la selección del tema del siguiente estudio fue motivada por la vasta experiencia de la investigadora en el campo de educación inicial incluido el nivel al que se hace referencia. La posibilidad de recorrer diferentes instituciones públicas y privadas como docente de ese nivel, brindó la oportunidad de conocer diferentes escenarios educativos constatando la diversidad de realidades y la eficacia variada en la prestación de los servicios.

El estudio de los factores que a juicio de las directoras y maestras del nivel inciden en la eficacia con la que se prestan los servicios, es por lo tanto el tema que define y guía esta investigación.

Preguntas de investigación

Estas premisas nos llevan a formularnos las siguientes preguntas:

¿Cómo perciben los docentes el proceso de ampliación de la cobertura de nivel tres en Uruguay en cuanto a la eficacia en la prestación de los servicios?

¿Cuáles son los factores que los docentes consideran que favorecen la calidad educativa en esta etapa y cuáles la obstaculizan?

¿Qué factores vinculados a la calidad educativa estiman los docentes que están presentes en las diferentes instituciones en las que se desempeñan?

¿Es posible encontrar alguna vinculación entre los factores que mencionan los docentes como favorecedores u obstaculizadores y la categoría de la escuela?

Relacionados con las mismas es que se plantean los siguientes objetivos:

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Describir y analizar las percepciones de docentes sobre los factores que inciden en la calidad de la educación inicial en nivel tres, ante una inminente ampliación de la cobertura.

Objetivos específicos:

Identificar y analizar los factores que docentes de nivel tres mencionan como favorecedores u obstaculizadores de la calidad educativa en esta etapa.

Reconocer cuáles de estos factores consideran los docentes que están presentes en las instituciones en las que se desempeñan.

Indagar si existe vinculación entre los factores que los docentes identifican como favorecedores u obstaculizadores de la calidad educativa en nivel tres y la categoría de la escuela.

La figura 1 muestra una síntesis del trabajo de investigación.

Tema: Nivel tres años de Educación inicial pública
 Estudio sobre los factores que inciden en la calidad y eficacia en la prestación de los servicios, en Uruguay, desde la perspectiva docente

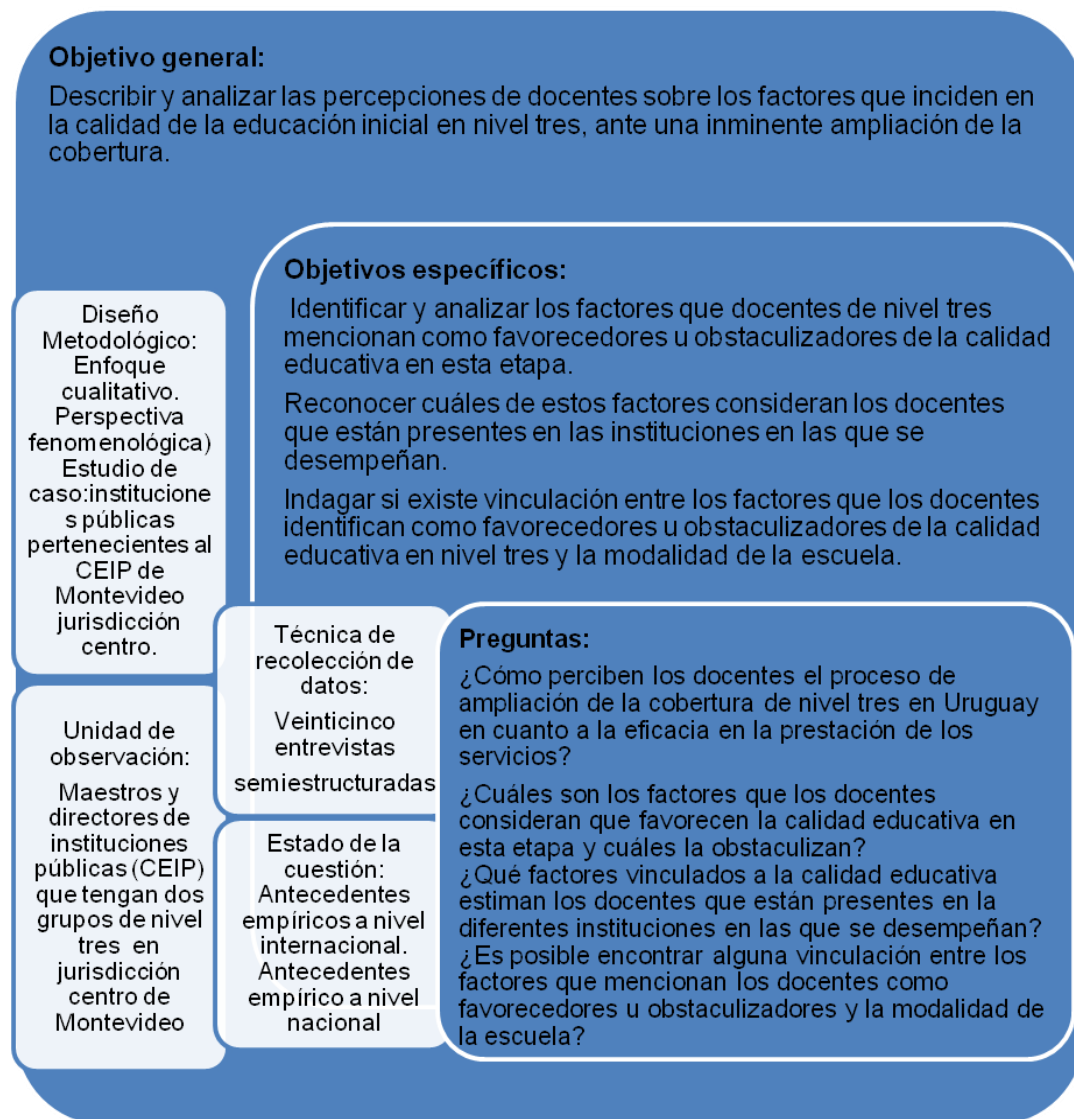


Figura 1: Síntesis del trabajo de investigación Fuente: Elaboración propia

1- Marco teórico

1.1-La educación de las nuevas generaciones en un mundo globalizado

La globalización que se vive a nivel mundial con la incorporación progresiva de las tecnologías digitales y de la comunicación ha alcanzado todas las esferas de la vida humana.

Este entramado de vínculos, conocimiento y relaciones de poder entre las naciones se exhibe claramente en el ámbito educativo a través del advenimiento de otros actores que comienzan a tener injerencia en la educación de los estados; desarrollando políticas educativas supranacionales que manejan temas transversales comunes a muchas naciones a través de diversos organismos internacionales.

Concretamente, en Latinoamérica la definición de las políticas educativas para los estados miembros (incluido el Uruguay) tienen estrecha relación con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Mercosur educativo; así como también la Organización para la Cooperación y el desarrollo económico (OCDE), la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Unión Europea (UE) entre otras.

Algunas de estas políticas educativas supranacionales se manifiestan por ejemplo en la Agenda 2030 de la ONU para el desarrollo sostenible que dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que plantea para las diferentes áreas, hace una referencia específica a la educación expresando:

“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (p.15)

Dentro de este ODS se definen ciertas metas a cumplir de las cuales una hace referencia a la educación inicial en términos de calidad:

De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria (p.15)

Por otro lado, el proyecto llamado “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” pretende estimular en los países de Iberoamérica la mejora educativa entendiendo que esto es fundamental para el desarrollo económico y la disminución de las desigualdades sociales, estando en muchos aspectos en consonancia con la agenda de la ONU.

En lo que respecta a educación inicial el proyecto se refiere específicamente a la misma en la meta general

tercera:

“Aumentar la oferta de educación inicial para niños de cero a seis años, potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella” (p.150)

Inmersos en esta realidad global es que cada país a su vez diseña sus propias políticas educativas diseñando un sistema propio.

1.1.1-Los comienzos de la vida; importancia de los primeros años

Dentro del ciclo de la vida los primeros años de desarrollo son sustanciales y sus efectos perduran toda la vida. La plasticidad cerebral; entendiéndose por ésta la competencia del cerebro para reacomodar su configuración de acuerdo con las experiencias del ambiente, encuentra su pico máximo de conectividad en los tres primeros años de vida. Es a través de la interacción con el ambiente que lo rodea, de las experiencias agradables u hostiles, habilitadoras o inhabilitadoras, que se va construyendo la psiquis de los individuos.

Como lo expresa el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2001):

Todos los componentes fundamentales de la inteligencia emocional-confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol y capacidad para relacionarse, comunicarse y cooperar con los demás que determinan de qué manera el niño aprende y establece relaciones en la escuela y en la vida en general, dependen del tipo de atención inicial que reciben de padres, madres, maestros preescolares y encargados de cuidarlos(p.12).

Las neurociencias han realizado innumerables aportes en los últimos años descifrando cómo funciona el cerebro en el momento de aprender, gracias a los avances tecnológicos de los que la humanidad dispone desde hace unas décadas. Lo emocional está íntimamente ligado a los aprendizajes durante toda la vida pero en los primeros años de la misma, resulta crucial.

Mora (2013), plantea que “la emoción, los sentimientos, sus mecanismos cerebrales y su expresión en la conducta siguen siendo la base, el pilar esencial, que debemos conocer para construir un edificio sólido en la enseñanza” (p.61)

Es a través de la interacción con los adultos y con pares que los niños/as experimentan la emoción y por lo tanto son capaces de aprender.

1.1.2- La familia y la escuela como agentes socializadores

La familia es y ha sido siempre el primer agente socializador en la vida de los seres humanos de toda cultura por distinta que sea. Sin embargo, en la actualidad según Razeto (2016), los desafíos que enfrentan las familias debido al escaso tiempo del que se dispone y al advenimiento de nuevas configuraciones familiares determina que muchas veces sea difícil compatibilizar trabajo y familia. Más que nunca la escuela surge como un pilar que complementa la misión educativa de la familia.

“Podría decirse que la familia y la escuela se necesitan y, sin embargo, no siempre se buscan ni menos se encuentran (...) debería desarrollarse una relación colaborativa, una relación de sociedad o alianza (partnership) entre educadores, padres y otros actores de la comunidad, en la que compartan a responsabilidad por el aprendizaje y el desarrollo”(p.3)

En este contexto donde el tiempo que se le brinda a las nuevas generaciones escasea, lograr acuerdos complementarios resulta beneficioso para los niños/as.

Comellas (2009), hace referencia a la necesidad de aunar criterios entre familia y escuela “para reconocer el papel de cada uno y buscar todo lo que hay en común” (p.10) estableciendo las particularidades de cada etapa educativa en pro del bienestar de los niños/as.

Más que nunca, en la etapa de educación inicial la familia y la escuela deben trabajar al unísono, con confianza y comunicación ya que en edades tan tempranas “los modelos deben ser claros y estables para que exista un desarrollo físico y madurativo (...) La estabilidad y la claridad dan seguridad y permiten fijar las bases de un proceso educativo que tiene como objetivo durar en el tiempo. (p.19)

1.2-El sistema educativo en el Uruguay

1.2.1-Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP)

El Sistema Nacional de Educación Pública es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para los habitantes de la República Oriental del Uruguay.

Dentro del sistema formal de educación se organiza en niveles de acuerdo a las etapas de la vida de los individuos. La etapa que se analiza en el presente estudio es la primera dentro del sistema educativo formal (inicial) y en la actualidad no es obligatoria. Funciona bajo la órbita del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

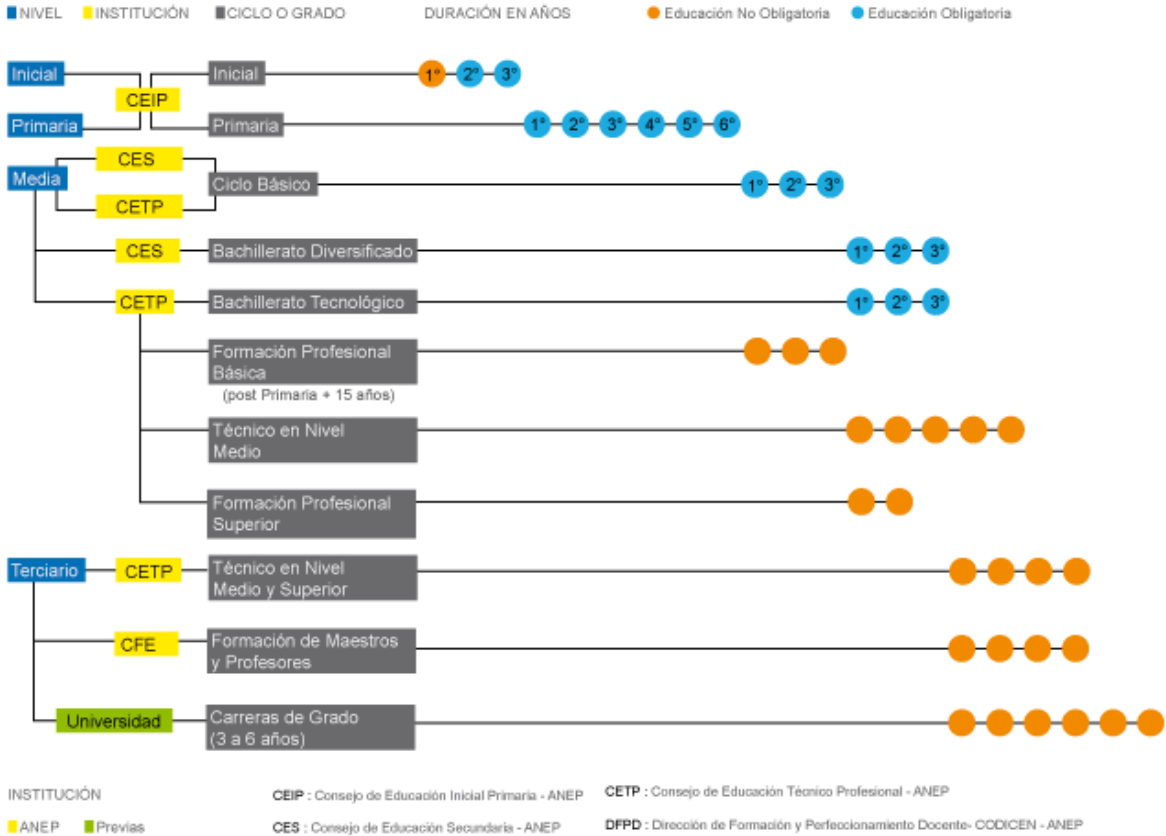


Figura 2: Organización del sistema público uruguayo. Fuente: Página oficial de la ANEP

Como se expresa en los artículos N° 21 y N° 22 de la Ley N° 18437 la educación formal se organiza en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo.

En concordancia con la figura 3 el nivel que corresponde a nuestro estudio dentro del sistema formal es el cero.

	Descripción
0	Educación inicial: 3, 4 y 5 años de edad
1	Educación primaria
2	Educación media básica
3	Educación media superior Incluye tres modalidades: educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional
4	A) Educación terciaria Incluye cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior
	B) Formación en educación con carácter universitario
	C) Educación terciaria universitaria: Incluye carreras de grado
5	Educación de postgrado

Figura 3: Niveles del sistema educativo formal

Fuente: Ley general de educación N°18437

1.2.2.1-Precisiones sobre el término

Los términos para referirse a la educación formal que ocurre en los primeros años de vida han variado de acuerdo a las influencias léxicas de los diferentes países y del tiempo histórico. Guillén de Rezzano (1944) en Ivaldi (2011), ya daba cuenta de la polisemia del término influido por las circunstancias de cada época: “La Escuela Infantil, llámese kindergarten, Escuela Maternal, Curso preparatorio, Nursery School, Casa dei Bambini, Clase Infantil, etc., es una creación de los tiempos modernos. Nació como casa-asilo, sala-guardiana para los niños de clases menesterosas” (p.26)

Es así que se encuentran hasta nuestros días una gran variedad de términos globales y regionales para referirse a esta etapa educativa. Algunos de los que se manejan en la actualidad son nivel inicial, jardinería, preescolar, parvulario, escuela de párvulos, jardín de infancia, educación temprana, ensino fundamental, atención infantil temprana, etc.

En Uruguay los términos educación y atención a la primera infancia y educación inicial suelen utilizarse indistintamente.

Sin embargo, si profundizamos en el tema, la primera infancia desde el sistema formal comprende la etapa de cero a tres años brindada por otros prestadores públicos y privados que no pertenecen al CEIP.

Por otro lado, el término educación inicial hace referencia específicamente a la educación que se imparte desde los tres a los seis años de edad en el sistema educativo formal (CEIP), por lo tanto es el que se tomará para hilvanar los conceptos de este trabajo.

No obstante en algunos documentos y textos incluso oficiales no se hace esta distinción.

1.2.2.2-Comienzos de la educación inicial en el Uruguay

Peralta en Ivaldi (2011), reflexiona en relación a la educación inicial que revisar la historia nos permite “constatar el avance de las políticas y acciones desarrolladas, aprender de los éxitos y los fracasos y abordar efectivamente los desafíos actuales del nivel” (prólogo).

El surgimiento de esta etapa fue muy posterior al inicio de la escuela primaria. En nuestra región, a fines del siglo XIX y comienzos del XX comenzó a gestarse un interés especial por la educación en su conjunto incluida la educación desde edades tempranas, en un contexto en el que aun la psicología no tenía incidencia “como disciplina que fundamentara la importancia del desarrollo en los primeros años de vida” (p.2). Si bien se pueden constatar ciertas regularidades en otros países latinoamericanos la importancia que está teniendo hoy la educación inicial en el Uruguay está “precedido de pensamientos y de acciones que nos ubican entre los pioneros de la educación inicial latinoamericana desde su etapa fundacional.”(p.7)

Es así que nos encontramos que en el Uruguay los Asilos Maternales comienzan a funcionar en el año 1877 seguidos por el Jardín de Infantes de Paysandú que data del año 1886. En este recorrido de 143 años en educación inicial en el Uruguay surgieron figuras destacadas que dejaron un legado muy valioso como la maestra Enriqueta Compte y Riqué quien fue designada para encargarse de organizar el primer jardín de infantes de Montevideo por José Pedro Varela. Como sucede con cualquier otra etapa educativa las circunstancias y el contexto sociopolítico fueron marcando los cambios y las permanencias.

1.2.2.3-Ley de educación N° 18437

Un hito importante para la educación del Uruguay se produce con la aprobación de la ley N° 18437, (2008) que plantea las definiciones, fines y orientaciones generales de la educación. La misma consta de 120 artículos cuyo eje es la educación como derecho básico fundamental.

En referencia al presente estudio, se citan algunos artículos que tienen relación con la temática. En los artículos N°1, N°10, N°12, N° 72, N°100 se hace referencia a la calidad educativa mencionando:

Artículo N° 1- “(...) El estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”

Artículo N° 10- “(...) Asimismo promoverá la calidad y pertinencia de las propuestas educativas”

Artículo N° 12- “La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional (...)”

Artículo N° 72, literal A- “Recibir una educación de calidad y acceder a todas las fuentes de

información y cultura, según lo establecido en la presente ley”

Artículo N°100- “Al Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia le compete: A- Promover una educación de calidad en la primera infancia (...)”

En cuanto al tipo de propuesta que el Estado debe brindar en los Artículos N°2, N°13 y N°40 la ley manifiesta:

Artículo N°2: “Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.”

Artículo N°13, literal E :“(...) la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses(...)”

Literal F “fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona”

Literal G “estimular la creatividad y la innovación artística, científica y tecnológica”

Artículo N°40, El sistema Nacional de Educación, en cualesquiera de sus modalidades contemplará líneas transversales entre las cuales se encuentran: derechos humanos, educación ambiental, artística, científica, lingüística, sexual, física, la recreación y el deporte.

Con respecto a las inclusiones educativas la ley se expresa en los artículos N° 8, N°18, N°33 y N°72.

Artículo N°8: “(...) Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades”

Artículo N°18: “El estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes”

Artículo N° 33 “(...) la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios”

Artículo N°72 “(...) Recibir los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje”

Con respecto a la educación inicial la ley establece en el artículo N° 24;

Artículo N° 24 “La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural”

En los artículos N°41y N°100; se hace mención al centro educativo:

Artículo N° 41: “(...) Se procurará la concentración horaria de los docentes en un centro educativo y se fomentará su permanencia en el mismo. El centro educativo público dispondrá de fondos presupuestales para el mantenimiento del local, la realización de actividades académicas y proyectos culturales y sociales de extensión (...)”

Artículo N°100 Literal E- “Promover la profesionalización de los educadores en la primera infancia”

En torno a estos principios generales se han ido implementando diversas políticas educativas que en cada quinquenio pretenden hacer foco en los distintos aspectos mencionados.

1.2.2.4- Políticas educativas para nivel inicial del último quinquenio en Uruguay

Analizando las políticas específicas para el nivel cero del sistema, educación inicial, la ANEP (2015), para el quinquenio 2015-2019 tiene dos desafíos centrales, la ampliación del acceso para el nivel tres y el fortalecimiento de la calidad de la enseñanza: “Junto con los esfuerzos por universalizar la cobertura, extendiéndola a la población de tres años, el sistema educativo se propuso fortalecer los aspectos vinculados a la calidad” (p.11)

Como lo plantea el Plan del Centro de Atención a la Primera Infancia (CAIF) y el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU, 2009):

El tema de la cobertura ha sido una cuestión analizada con frecuencia no solo en Uruguay sino en todos los países. Se sabe que para que los programas de infancia temprana tengan efecto tienen que tener una cobertura muy amplia. Pero al mismo tiempo ampliar la cobertura significa poner en riesgo la calidad. (P.60).

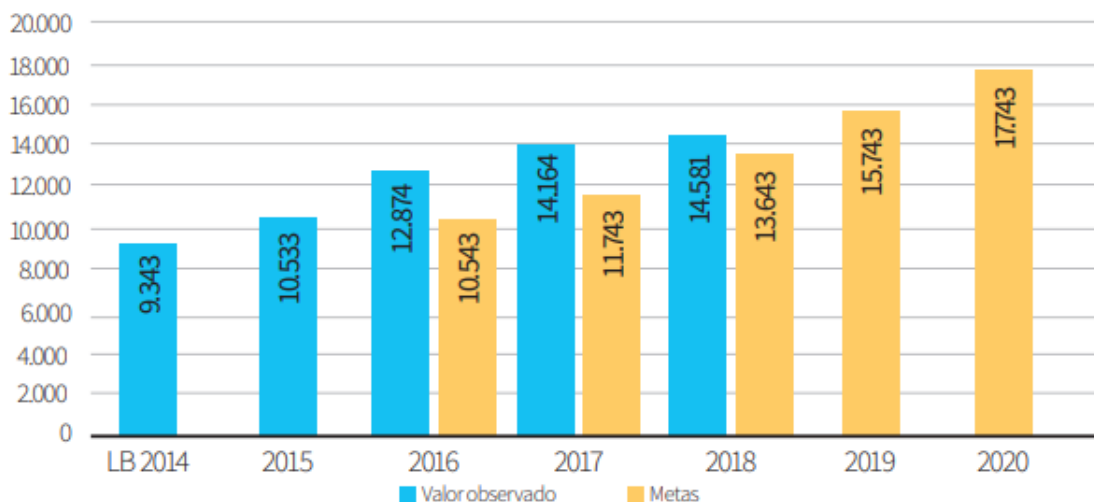
Actualmente Uruguay es el país de América Latina con mayor cobertura en educación inicial. La interrogante respecto a si la calidad ha ido acompañando a este proceso de ampliación en nivel tres intentará ser respondida en este estudio tomando en cuenta la perspectiva de los docentes.

En este punto las políticas educativas de la ANEP, (2015) procuraron jerarquizar la etapa de nivel tres haciéndola visible, estableciendo una serie de medidas como la aplicación del Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos, la realización de una Evaluación Infantil Temprana (EIT) a nivel nacional e incluyendo la formación del Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI), con cargos a ser creados “en equivalencia con los grupos de tres años” (p.11).

En lo que respecta al acceso, la ampliación de la cobertura se fundamenta desde los derechos del niño, como forma de favorecer la inserción de las mujeres al mercado laboral y para facilitar el acceso de la población infantil más desfavorecida, lo que es considerada una línea clave en el marco del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC). Sumado a esto, en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2006) y Tercer Estudio Regional Comparativo (TERCE, 2013) quedó demostrado que los niños que asistieron a educación inicial tuvieron mejoras en su rendimiento académico.

1.2.2.5- Ampliación de la cobertura de nivel tres en la actualidad

La matrícula del nivel que nos compete en este estudio se ha duplicado en los últimos cinco años (7835 en 2013 a 15743 en 2019), registrándose un incremento sostenido año a año, superando las metas numéricas previstas como puede apreciarse en la figura 4.



Fuente: DICE-CODICEN con base en Registros Administrativos de ANEP

Figura 4: Ampliación de la cobertura de nivel tres años entre el 2014 y el 2020

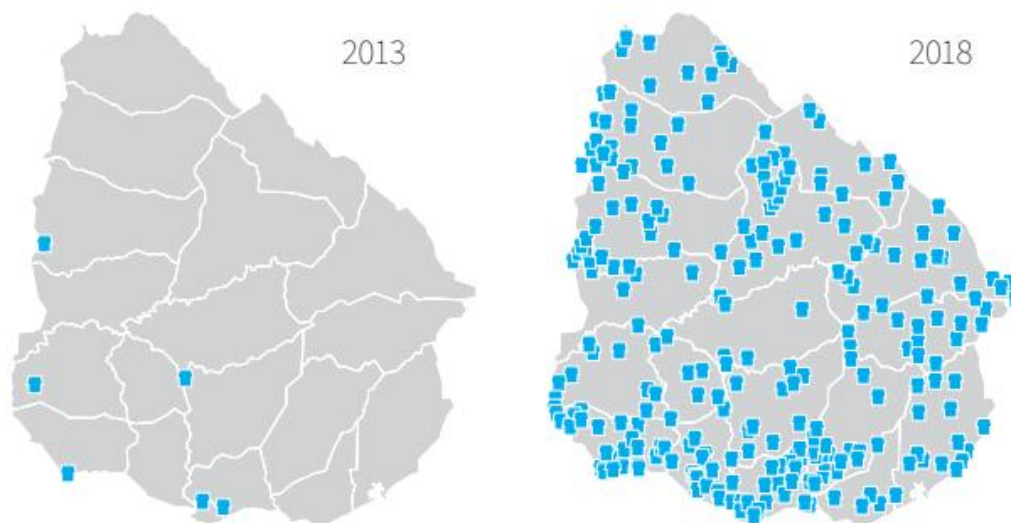
El CEIP asumió la meta de incorporar aproximadamente 8000 niños en el nivel de tres años para el quinquenio 2016-2020 para lo que implementó la creación de treinta y cuatro jardines de tiempo simple y quince de jornada completa incorporando 326 grupos.

Para lograr la cobertura prevista, además de la creación de jardines se habilitaron grupos de nivel tres en las escuelas primarias “con condiciones adecuadas para albergar a niños de esa edad” (ANEP-CEIP, 2015 p.18), pasando de siete en el 2013 a ciento veintidós en el 2018.

“La cantidad de grupos de nivel tres pasó de menos de 300 en 2010 a más de 600 en 2018” (p.22)

Sin embargo, según lo que la misma ANEP (2015), define;

Es necesario continuar avanzando en la consolidación y extensión del modelo institucional más adecuado para la atención y educación de niños de tres, cuatro y cinco años: el centro de educación inicial o jardín de infantes. Este tipo de instituciones poseen una serie de características que es necesario resguardar porque en su conjunto favorecen el desarrollo y los aprendizajes propios del nivel inicial (p.19)



Fuente: ANEP-CODICEN Departamento de investigación y Estadística Educativa DIEE/DSPE.

Figura 5: Cantidad de escuelas con grupos de nivel tres en 2010 y 2018

1.2.2.6- La especificidad de la Educación Inicial

La educación de los más pequeños del sistema requiere por las características de la edad, que se tomen en cuenta otras variables que en las edades siguientes no son contempladas con la misma intensidad.

Del Moya y Madrid (2015), se refieren a esta etapa del recorrido escolar mencionando que el término representa algo mucho más profundo que una etapa de iniciación a la educación formal. Implica la forma de concebir la educación en sí misma ya que es un período que tiene principios que la diferencian “en su propia esencia de etapas posteriores” (p.2)

La incorporación de niños de nivel tres a las escuelas primarias;

Implica para la ANEP un enorme desafío al tener que controlar la tensión siempre existente entre la cantidad de alumnos incorporados al sistema educativo y la calidad de su atención, principalmente cuando se trata de niños de tres años con necesidades de educación y de cuidados sumamente específicas (ANEP 2015, p.18)

Las características psicológicas de los alumnos/as por lo tanto deben ser tomadas muy en cuenta a la hora de diseñar entornos de aprendizaje eficaces.

En la teoría de los estadios psicológicos del niño establecida por Piaget (1997), esta etapa es denominada pre-operacional y comprende las edades desde los dos a los siete años.

Esta etapa comprende ciertas características específicas como el egocentrismo (pensamiento y comunicación centrados en sí mismo), el juego simbólico (por el que los niños juegan a imitar roles) y el animismo (considerar que los objetos inanimados tienen vida) entre otras.

Según Berger y Thomson, (1997) en López I., (2010) los docentes influidos por la teoría de Piaget consideran el aula de educación inicial como “un lugar activo en el que la curiosidad de los niños sea satisfecha con materiales adecuados para explorar, discutir y debatir” (p.20)

Por lo tanto el juego simbólico, la exploración y la experimentación deben estar necesariamente estimulados y habilitados en un centro educativo que promueva aprendizajes eficaces.

Los espacios por lo tanto se vuelven un aspecto central a considerar en estas edades.

En este sentido, Vila-Cardó, (2005) plantean que:

Las experiencias de juego, en los primeros años de vida, serán positivas siempre y cuando se tengan en cuenta unos determinados aspectos; tener unos espacios adecuados y bien distribuidos que posibiliten la actividad lúdica; que los pequeños puedan interactuar con los materiales que les ofrezcamos; que puedan establecer relaciones con los demás (p.20)

Estas experiencias para ser llevadas a cabo necesitan de espacios definidos y sectorizados como rincones de juego. Los intereses diversos que los niños tienen en esta etapa, hace que muchas veces se desarrollen en paralelo y de forma simultánea varios tipos de juego. Ibáñez, (2010) plantea que estos espacios polivalentes permiten conseguir varios objetivos de aprendizaje a través del desarrollo de la creatividad en pequeños grupos de pares.

Otros autores como Backes-Porta y Difabio, (2015) plantean la necesidad de movimiento corporal que se tiene en esta etapa ya que permite al niño aprender mediante la toma de conciencia de sí mismo y del entorno a través de “conceptualizar el movimiento corpóreo como expresión de conductas y creador de intencionalidad de las experiencias vivenciadas” (p.779)

Por lo tanto según la teoría, un trabajo eficaz para esta edad implicaría necesariamente salones con una amplitud suficiente que permitan llevar adelante estas propuestas.

Continuando con esta línea de pensamiento y haciendo referencia a otros espacios educativos que conforman las instituciones Pérez y Collazos (2007) en Chaves A., (2013) establecen una comparación de los espacios abiertos y cerrados haciendo hincapié en la importancia de que las instituciones cuenten con ambos:

En el aula el niño no puede elegir con quién sentarse, en el patio puede elegir con quién jugar; el aula es un espacio cerrado, el patio es un espacio abierto; en el aula el control es casi total, en el patio es difuso, el recreo significa libertad, el poder ser tal cual se es, es decir el patio de recreo es un espacio para el esparcimiento, la libertad y la diversión, allí no existen restricciones en cambio sí la verdadera expresión del ser (p.69)

Vinculando la expresión de estos autores con lo explicitado anteriormente en relación a la necesidad de movimiento que los niños/as tienen en nivel tres años, los espacios abiertos como el patio resultan muy importantes. Alternar los espacios durante la jornada escolar brindando la posibilidad de la construcción libre de los movimientos y las ideas que se ponen de manifiesto cuando los niños/as se juntan espontáneamente en el recreo no solo es necesario desde el punto de vista físico sino también cognitivo. El incesante aprendizaje de la vida que un niño de esta edad tiene de forma innata implica considerar las superficies exteriores de la escuela como una oportunidad. Más aun si se considera que la realidad de muchos niños/as transcurre en viviendas que no tienen espacios abiertos donde puedan sentir estas experiencias y sumado a ello, las pantallas han ganado cada vez más protagonismo en la vida familiar.

En relación con otros espacios educativos, por las características de la etapa, desde la teoría se expresa que en estas edades las actividades de expresión corporal resultan vitales.

García-Torell, (2011) se refiere a las mismas destacando que:

La expresión corporal es un lenguaje artístico que está estrechamente vinculada a los presupuestos

filosóficos, como actividad humana, y representa una importante vía para la formación de la personalidad, en especial en los niños preescolares permitiéndoles un mejor acercamiento y un conocimiento del mundo que lo rodea (p.65)

Dado que para realizar la misma es necesario un salón amplio y que además no contenga mobiliario, sería interesante que en las instituciones se contara con otros espacios cerrados que no fueran el salón de clases.

Laorden-Pérez (2002), prioriza al espacio como un componente sustancial del proceso de enseñanza y de aprendizaje, refiriéndose al mismo inclusive como “factor didáctico”. Su alusión no es exclusiva al salón de clases sino que, por el contrario, menciona que todos los espacios de la escuela pueden organizarse como espacios educativos funcionando como un aula expandida.

Estos espacios deberían estar en consonancia no solamente con las características psicológicas sino también físicas de los niños y niñas, si bien han tenido avances importantes en el ámbito sensorial y motor estas habilidades aún continúan desarrollándose por lo que los espacios fluidos y sin elementos que entorpezcan el pasaje resultan fundamentales. Sumado a esto para que las inclusiones educativas garanticen el derecho de los niños/as a tener una “real igualdad de oportunidades” (Uruguay, Ley N°18437 Art.18, 2008), se deben contemplar los aspectos que hacen a la accesibilidad de los edificios educativos.

En este sentido, Aragall (2010), plantea que:

Hacer accesible un centro educativo es conseguir que todas las personas implicadas en este proceso puedan utilizar de manera autónoma todos y cada uno de los servicios que se ofertan en él y por ello se deberán considerar las necesidades, comunes y específicas, derivadas de la diversidad humana (p.16)

Las percepciones que las docentes tienen acerca de los espacios educativos en los cuales desempeñan su labor es uno de los aspectos que se contempla en el presente estudio.

Conjuntamente con el espacio, el tamaño de los grupos tiene sus particularidades especiales en esta etapa. La alta demanda propia de la edad y el vínculo que se debe establecer para lograr una estimulación cognitiva apropiada exigen grupos más reducidos si pensamos en propuestas eficaces.

En este sentido el Sistema Nacional de Cuidados (SNC, 2019), expresa que para evaluar este ítem se debe establecer una relación entre el tamaño del grupo, el espacio disponible y la cantidad de referentes educativos por cantidad de niños estableciendo la escala que se aprecia en la figura 6.

		0 inadecuado	2. Calidad Aceptable	3. Calidad Buena	4. Calidad Óptima
16. Relación entre el tamaño de grupo, el espacio disponible y la cantidad de referentes educativos por cantidad de niños	bebés	Tamaño de Grupo: 13 niños o más Espacio: Menos de 2 m2 por persona Ratio: Menos de 1 adulto cada 3 niños	Tamaño de Grupo: Entre 9 y 12 niños Espacio: Más de 2 m2 por persona Ratio: 1 adulto cada 3 niños	Tamaño de Grupo: Entre 7 y 8 niños Espacio: Más de 3 m2 por persona Ratio: 1 adulto cada 3 niños	Tamaño de Grupo: Hasta de 6 niños Espacio: Más de 3 m2 por persona Ratio: 1 adulto cada 2 niños
	1 año	Tamaño de Grupo: 16 niños o más Espacio: Menos de 2 m2 por persona Ratio: Menos de 1 adulto cada 6 niños	Tamaño de Grupo: Entre 13 y 15 niños Espacio: Más de 2 m2 por persona Ratio: 1 adulto cada 6 niños	Tamaño de Grupo: Entre 11 y 12 niños Espacio: Más de 2 m2 por persona Ratio: 1 adulto cada 5 niños	Tamaño de Grupo: Hasta 10 niños Espacio: Más de 2 m2 por persona Ratio: 1 adulto cada 5 niños
	2 años	Tamaño de Grupo: 18 niños o más Espacio: Menos de 2 m2 por persona Ratio: Menos de 1 adulto cada 12 niños	Tamaño de Grupo: Entre 16 y 17 niños Espacio: Más de 2 m2 por persona Ratio: 1 adulto cada 12 niños	Tamaño de Grupo: Entre 13 y 16 niños Espacio: Más de 2 m2 por persona Ratio: 1 adulto cada 9 niños	Tamaño de Grupo: Hasta 12 niños Espacio: Más de 2 m2 o más por persona Ratio: 1 adulto cada 7 niños
	3 años	Tamaño de Grupo: 30 niños o más. Espacio: Menos de 2 m2 por persona Ratio: Menos de 1 adulto cada 15 niños	Tamaño de Grupo: Entre 26 y 29 niños Espacio: Más de 2 m2 por persona Ratio: 1 adulto cada 15 niños	Tamaño de Grupo: Entre 21 y 25 niños Espacio: Más de 2 m2 por persona Ratio: 1 adulto cada 12 niños	Tamaño de Grupo: Hasta 20 niños Espacio: Más de 2 m2 por persona Ratio: 1 adulto cada 10 niños

Fuente: Sistema Nacional de Cuidados (IEC 0-3)

Figura 6: Relación entre el tamaño de grupo, el espacio disponible y la cantidad de referentes educativos por cantidad de niños/as.

1.2.2.7-La docencia en educación inicial

Así como la educación ha cambiado de acuerdo con el contexto sociopolítico y el momento histórico, la formación docente ha ido atravesando por diferentes períodos. Pires, (2012) plantea que “la historia nos muestra claramente que el currículo de la formación del profesorado, su extensión y calidad, ha sido largamente determinado e influenciado por las necesidades sociales políticas, económicas, etc., de la sociedad en cada momento histórico”(p.13)

En este devenir de diferentes tipos de formación según el momento histórico las modalidades para la formación en la etapa de educación inicial han tenido variaciones, aunque en mayor o menor medida, la mayoría de los programas de formación docente han reconocido e implementado una formación específica para atender estas edades.

Las docentes y directoras entrevistadas en este estudio provienen de distintas formaciones ya que poseen antigüedad laboral diversa.

Sin embargo, en concordancia con lo que continua planteando Pires (2012), en cada una de esas etapas la preparación de los profesionales ha respondido a las demandas sociales, lo que lo coloca como un protagonista indiscutible de toda política o plan que se quiera instrumentar. No en vano, cada vez que se desea realizar una reforma educativa la formación docente es uno de los primeros aspectos sobre los que se hace hincapié.

Pero más allá de la formación, la planificación docente y la forma de ejecutar el curriculum que tiene

cada profesional resulta muy importante.

Ander-Egg (1991) define a la planificación como “un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí, que previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos” (p.25)

En edades tempranas la planificación también tiene características muy específicas que la diferencian de otras planificaciones que pueden ejecutarse a otras edades. Considerar qué y cómo abordar los contenidos es todo un desafío que cada docente ejecuta según su formación y experiencia.

Pero también en estas edades la formación de los auxiliares de grupo resulta fundamental, ya que la interacción que tienen con los niños/as es significativa. Se ha resaltado la gran importancia que tienen los vínculos con los niños/as pequeños para lograr aprendizajes potentes.

En el año 2013, en el Uruguay se implementó por primera vez un “título técnico con un perfil de egreso específico en el marco de un trabajo colaborativo y complementario con el maestro de aula” (ANEP, 2015, p.49); llamado Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI).

Esta tecnicatura fue creada en el marco de las políticas educativas que buscan fortalecer la atención de calidad en la primera infancia.

La formación de ambos referentes no solo incide en los logros cognitivos del grupo sino que es un aspecto vital en la creación de un clima institucional adecuado, tan importante cuando se trabaja con niños pequeños. Al respecto de esto Sandoval (2014); define el clima escolar como:

El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (p.169)

El autor destaca la importancia de que se logre un clima de aula favorable al aprendizaje, donde primen la tranquilidad, relajación y confianza como medio para que los alumnos aprendan más y mejor. Para ello propone entre otras cosas la formación en valores que debe realizarse en toda institución educativa donde aprender a convivir sea un eje central.

1.3-Aproximación al concepto de calidad

El término “calidad”, es un concepto polisémico que conviene definir con precisión por ser clave en esta investigación. Para el mismo la Real Academia Española (RAE) aporta diez significados diferentes de los cuales se han seleccionado dos por ser coherentes con el concepto de calidad educativa que se definirá más adelante.

El primero de ellos se refiere a calidad (buena) como “superioridad o excelencia”.

El segundo, plantea la calidad como “Adecuación de un producto o servicio a las características especificadas”.

Parecería que en la generalidad el término calidad comenzó a utilizarse con mayor predominancia en el sector empresarial. Sin embargo, hoy en día es frecuente que nos encontremos con términos como “calidad de vida”, “calidad en los servicios” “control de calidad” etc., demostrando que en los últimos tiempos es un concepto muy utilizado en diferentes ámbitos, inclusive el educativo.

En este sentido Hoyer y Brooke (2001), plantean que “Aún cuando la demanda de calidad ha sido

parte de la naturaleza humana desde hace bastante tiempo, la cuantificación de la calidad y el establecimiento de estándares formales de calidad son decididamente un fenómeno del siglo XX". (p.1)

En dicho artículo los autores recopilan definiciones de varios autores (mayoritariamente provenientes del ámbito empresarial) concluyendo que:

- La calidad tiene que estar definida en términos de satisfacción al usuario del servicio.
- Se deben conocer cuáles son los requerimientos que deben establecerse como características medibles de los productos y servicios
- La calidad es multidimensional. No es posible definir calidad de un producto o servicio tomando en cuenta una sola característica.
- Debido a que los usuarios tienen necesidades cambiantes la calidad es dinámica.

Por otra parte Egido Galvez (2005), se refiere al concepto de calidad como un concepto filosófico. La autora extrae esta conclusión considerando que las definiciones de calidad varían ya que responden a diferentes perspectivas sobre los individuos y la sociedad por lo que no habría una única definición de la misma. Tomando en consideración esta dimensión subjetiva del concepto, puede decirse, que "la calidad no es sólo calidad producida sino también y, sobre todo, calidad percibida"(p.18)

Continuando con este análisis parece pertinente definir qué entendemos por calidad educativa.

1.3.1-Calidad educativa

Zabalza (1998, p.2) refiriéndose a calidad educativa concretamente plantea que la polisemia del término puede hacer referencia entre otras cosas a lo bueno, útil, valioso, eficaz, rentable, bien organizado, etc.

Al respecto expresa:

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

Según el autor por lo tanto las percepciones no tienen que ver solamente con las particularidades del individuo sino también con el lugar desde el cual se manifiesten esas percepciones.

De acuerdo a lo expresado por Egido Galvez (2005) "En el ámbito concreto de la educación, aunque "calidad" fue una expresión utilizada desde tiempos antiguos, la generalización de su aplicación tuvo su origen a partir de la década de 1960" (p.19)

Esta etapa coincide con la estandarización que sucedió en diferentes partes del mundo, según Goodson (2000, p.187) "obedeciendo a la expansión democrática de la educación pública para educar a todos los niños a fines del S XIX".

Dicha estandarización trajo de la mano el problema de la masividad por lo que se diseñó un sistema que pueda brindar todo a todos al mismo tiempo, ya que como plantea Egido Galvez (2005) una vez que la mayoría de los países desarrollados alcanzaron los objetivos de carácter cuantitativo en sus sistemas escolares, es decir, cuando se logró el acceso de toda la población a la educación surgieron

nuevos retos. Los poderes públicos empezaron a preocuparse por el uso eficiente de los recursos y por el logro de resultados. La autora continua afirmando que de la mano del movimiento de las "Escuelas Eficaces", numerosos estudios intentaron definir qué factores inciden sobre la calidad de un centro "con el fin de que, una vez identificados, se puedan implantar en otros centros y así paliar las desigualdades entre instituciones" (Egido Galvez, 2005, p.19)

Desde entonces, saber el estado de la educación en cada país se ha vuelto cada vez más relevante, en parte por las demandas sociales crecientes sobre los sistemas educativos y sus resultados.

Dos santos (2015), plantea que por ser un concepto polisémico y dependiente del proceso histórico, político, social y cultural de la sociedad definirlo no es tarea fácil. En algunos países inclusive la legislación establece como deber del estado la definición de padrones mínimos de calidad.

En lo que respecta específicamente a América Latina, Vázquez (2015), manifiesta que a fines del siglo XX:

Los organismos financieros internacionales señalaron la calidad como el problema central de la educación de los países latinoamericanos y la postularon como el objetivo a alcanzar a través de una nueva oleada de reformas de los sistemas educativos de la región (p.94)

Uno de estos organismos, concretamente el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID, 2015) explicita que hay dos tipos de dimensiones que determinan la calidad en los programas de desarrollo infantil, la dimensión de calidad estructural y la dimensión de calidad del proceso. La primera incluye considerar aspectos relacionados con la infraestructura, salud, saneamiento y seguridad, características de los educadores y particularidades del grupo. La segunda, dimensión de la calidad, se refiere a los elementos que tienen un impacto directo en la experiencia cotidiana del niño, en su aprendizaje y desarrollo. Abarca la implementación del currículo, calidad de interacciones entre el niño y sus cuidadores y entre las familias.

En este sentido en el año 2017 Uruguay firmó un acuerdo por US\$ 59 millones con el Banco Mundial (BM); para mejorar la calidad de la educación inicial y primaria con el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza y los entornos de aprendizaje. Se pretende impulsar el acceso a través de la construcción de nuevas aulas, compra de material didáctico y capacitación de los docentes. El período de ejecución del préstamo es de cinco años por lo que se encuentra vigente en la actualidad. Siguiendo con esta línea de razonamiento encontramos autores como Palacios y Castañeda (2009) que afirman que es necesario rever la calidad de los servicios educativos que se brindan en esta etapa de la educación tan particular, no solo en lo que refiere a la organización de los servicios sino también en el trabajo diario de los profesionales. Según su visión esto es imprescindible para que los recursos no pierdan eficacia.

1.3.2-Calidad en Educación inicial

La etapa de Educación inicial tiene un alto nivel de especificidad que la convierte en un subsistema con características propias. Requiere de una formación, adecuación de espacios, actividades y tiempos que la diferencian sustancialmente de todas las otras etapas educativas.

El marco curricular (cero-seis años) es muy específico en cuanto a la importancia de los espacios

planteando que: “el espacio físico tiene para la primera infancia una especial relevancia por tratarse de una etapa de la vida cuyos aprendizajes son fundamentalmente activos, producto de la interacción vivencial con un entorno real que ofrece varias posibilidades” (p.48)

Observando lo que viene sucediendo en la región desde hace algunas décadas Cardemil y Román, (1989) enfatizan que:

Cada vez más, los países y las políticas educativas están dando prioridad a la Educación Preescolar y el cuidado temprano de la niñez; etapa claramente rezagada en las agendas públicas respecto de los niveles escolares obligatorios (Primaria y Secundaria), como también del nivel de educación terciaria o superior. La tendencia avanza así, hacia el desarrollo e implementación de programas y políticas públicas a través de los cuales se pueda ofrecer una Educación Preescolar de calidad (p.9)

La afirmación que las autoras chilenas hacen ya en el año 1989 es coincidente con el proceso de desarrollo de la educación inicial que viene dándose en la región y en el mundo desde hace algunas décadas.

En el año 1990 en la Conferencia mundial sobre educación para todos realizada en Tailandia, se redefine a la educación en general proponiendo entre otras cosas: “reorientar las políticas educativas a nivel mundial, dinamizando procesos de reforma educativa sustentadas en la cooperación internacional (restringida a financiamiento y condicionamiento internacional)” (Buzzetti, I. et al., 2007 p.30)

En el Uruguay de ese entonces (1990), con la reforma encabezada por Germán Rama se le asignaba al Estado la responsabilidad de ofrecer educación compensatoria (asistencial) al tiempo que fortalece la participación privada en la educación. Prioriza la educación inicial vinculándola al beneficio social que implicaba que los niños pequeños se incorporaran al sistema educativo:

Aparecía explícito en los discursos la necesidad de la educación inicial para asegurar éxito futuro en los aprendizajes escolares y se valoraba que los niños estuvieran atendidos para facilitar la incorporación de la madre al campo laboral, especialmente en los sectores más pobres de la población (Buzzetti, I et al., 2007 p.30)

Cabe preguntarse entonces qué se entiende por educación inicial de calidad, si es posible que exista un consenso respecto a la definición de la misma. Al igual que en la definición de calidad, para los diferentes autores no es un concepto de fácil definición.

Refiriéndose al tema, Cardemil y Román (1989) plantean que “la calidad de la educación temprana, de la primera infancia o Preescolar, según se le denomine, es un concepto muy complejo, difícil de definir y consensuar y por tanto, de evaluar” (p.9)

Debido a que es una definición compleja en los diferentes contextos y épocas se percibe a la misma con muchas variaciones. Es decir, lo que para una nación puede ser un indicador de calidad puede no serlo para otra. De la misma forma en una época pueden haber determinados criterios de calidad que pueden considerarse obsoletos en otra.

Al respecto, Soto y Rodríguez (2016), sostienen que se ha debatido ampliamente sobre lo que se entiende por un centro preescolar de calidad, observándose que existe una heterogénea definición de ella, ya que todo indica que lo que se entienda por calidad dependerá del contexto socio-cultural e

histórico en el que se viva (p.2)

Otros autores agregan además que no solamente influye el contexto socio-cultural e histórico sino que también la definición de la calidad en esta etapa se ve influenciada por las creencias que se posean.

Cryer (2006), en Soto y Rodríguez (2016) argumenta que “cada persona tiene su propia creencia y define la calidad desde un contexto específico. El tema de la calidad de la atención y educación inicial puede ser definido desde muchas perspectivas y puede incluir una variedad de indicadores” (p.4)

En el Uruguay actual, en el enfoque de las autoridades, parece haber un consenso relacionado con la definición de calidad educativa para centros que cubren esta etapa de la vida; como lo expresa el Sistema Nacional de Cuidados (SNC, 2019):

La calidad de los servicios de educación y cuidado para los niños de cero a tres años es un conjunto de condiciones, procesos y acciones que realizan actores públicos y privados en centros de atención a la primera infancia, con el fin de promover y proteger el desarrollo de todos los niños y las niñas durante esta etapa de la vida (p.21)

1.4- Aproximación al concepto de percepciones

El presente estudio pretende indagar sobre cuáles son las percepciones de docentes y directores de las instituciones seleccionadas respecto a los factores que inciden en la calidad en nivel tres años de educación inicial, las cuales se pretende relevar a través del instrumento entrevista. Las respuestas de los participantes por lo tanto tendrán que ver con lo que ellos “perciben” de la realidad en la que se desempeñan. En este sentido Oviedo (2004), plantea que “de la enorme cantidad de datos arrojados por la experiencia sensorial (luz, calor, sonido, impresión táctil, etc.), los sujetos perceptuales toman tan sólo aquella información susceptible de ser agrupada en la conciencia para generar una representación mental” (p.90).

Dicho de otra forma, dos sujetos frente a una situación idéntica tendrán percepciones diferenciadas de acuerdo con la información perceptual que les permita generar cierta representación mental.

Como plantea Vargas Melgarejo (1994), mediante los esquemas aprendidos por el sujeto con anterioridad “se conforman evidencias a partir de las cuales las sensaciones adquieren significado al ser interpretadas e identificadas como las características de las cosas”(p.48)

Gimeno J. y Pérez A. (1988), plantean que el pensamiento de los docentes no solo se sustenta en el conocimiento técnico pedagógico sino también en las “ideas, posiciones actitudes y sensibilidades de carácter más básico, el sustrato ideológico sobre la concepción del hombre y la sociedad” (p.59) La notoria relación marcada entre el pensamiento docente y la percepción sustenta la decisión de incluirla en el diseño de esta tesis.

1.5-Aproximación al concepto de factores

Dado a que la investigación se centra en el estudio de los factores que los docentes consideran inciden en la calidad educativa en nivel 3 años parece pertinente definir qué se entiende por los mismos.

Según la Real Academia española la palabra factor proviene del latín Del lat. factor,-oris “el que hace”.

De las distintas acepciones del término factor, la que coincide más con el propósito de la investigación es la que se refiere al mismo como “elemento o causa que actúa junto con otros” (RAE, 2020). De esta forma y refiriéndonos a la investigación concretamente, los factores son parte de un todo (instituciones educativas), que actuando en conjunto producen determinados resultados.

Sin embargo, la acepción derivada del campo matemático “cada una de las cantidades o expresiones que se multiplican para obtener un producto” (RAE; 2020) también parece acertada para el propósito de esta investigación, si tomamos en cuenta que los factores que los docentes identifiquen (cantidades o expresiones) al interrelacionarse (multiplicarse) darán como resultado un producto que tendrá más o menos calidad según la institución.

1.6-Estado de la cuestión

1.6.1-Antecedentes a nivel internacional

Fernández-Lebrero (2015), parten de un conjunto de dimensiones elaborado a partir del análisis de estudios internacionales referidos a indicadores de calidad en el trabajo docente de nivel inicial; utilizando cuestionarios y entrevistas como metodología de trabajo.

Sánchez (2016), se refiere a dicho trabajo puntualizando que el logro de los objetivos de los centros (que intentan dar respuesta a las presiones de las administraciones por los resultados visibles) no toman en cuenta las condiciones de partida de los diferentes escenarios escolares.

De las conclusiones en las que se abordó este estudio, se destaca la siguiente valoración como factores de calidad: salud del alumnado, formación inicial y continua del profesorado y recursos e instalaciones de los centros. Serán además el clima institucional y áulico, la organización del trabajo y la coordinación entre los profesores elementos clave para la calidad, así como la metodología y las estrategias de evaluación.

Por otra parte el estudio señala que el ausentismo escolar representa un obstáculo para conseguir esta calidad y el apoyo del profesorado por parte de las familias y la dirección de los centros una fortaleza.

Almeida (2017), publica una investigación analizando la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y el entorno social de las escuelas, recogiendo la visión de los docentes. Como conclusión general la autora plantea que a pesar de las innovaciones, nuevos planes educativos y otras medidas que se focalizan en el docente como promotor del cambio, la escuela no es capaz por sí misma de revertir las desigualdades sociales y por lo tanto el rendimiento de los alumnos no presenta variaciones significativas.

Blanco (2005), analiza la calidad de la educación inicial en Caracas, Venezuela, tomando como referente los criterios de calidad planteados por Peralta (2001 en Blanco 2005). Mediante la aplicación de un cuestionario a maestros y auxiliares de grupo se señalan fortalezas y debilidades en torno a los servicios brindados en los centros de educación investigados.

La autora comienza haciendo alusión al concepto de calidad planteando que no es unívoco ya que depende del contexto social y el momento en que se realice, las concepciones que se posean de enseñanza y aprendizaje o las exigencias de la sociedad, entre otras cosas. Afirma que no obstante esto, hay acuerdos cada vez mayores que indican que los resultados de los

alumnos en determinadas áreas (lenguaje y matemáticas) no son suficientes para definir la calidad de la educación de una región; sino que habría que tomar en cuenta otros aspectos fundamentales como el respeto a los derechos de las personas, la equidad en el acceso a los procesos y la pertinencia y relevancia de la educación para cada contexto. En este sentido, continúa puntualizando que “una primera cuestión para valorar si una educación es de calidad, es si ésta es coherente y cumple con los fines y funciones que se le asignan, los cuales varían con el tiempo y de un contexto a otro” (Blanco, 2005 p.13)

Más adelante en el texto, afirma que el fin de la educación en sí misma es proveer a los ciudadanos de todos los aspectos para su desarrollo integral con el objetivo de que puedan insertarse adecuadamente en la sociedad con las características que cada sociedad considera relevantes. El acceso a una educación de calidad por lo tanto, no es solamente importante para los individuos sino para toda la sociedad, razón por la cual se la considera un aspecto relevante en el índice de desarrollo humano.

Siguiendo con esta línea de pensamiento la autora continúa afirmando que el derecho a la educación es inherente al ser humano y debe posibilitar entre otras cosas el desarrollo de las diferentes capacidades de las personas haciendo posible ejercer la ciudadanía y por lo tanto avanzar hacia una sociedad más justa y democrática que permite brindarle a cada ser humano lo que necesita para el desarrollo de sus potencialidades, partiendo de la premisa de la heterogeneidad del ser humano y no de la homogeneidad como viene siendo concebida la educación desde tiempos remotos.

En lo que respecta específicamente a Educación Inicial, Blanco (2005), cita a Van der Gaag (2000):

El desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el desarrollo humano del conjunto de una sociedad o país, por lo que invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano (p.18)

La autora continúa concluyendo además que la escolarización en etapas iniciales ayuda a detectar problemas en el desarrollo de forma temprana además de mejorar los índices de repetición en etapas posteriores, lo que significa un gran ahorro económico para las naciones “las ganancias de invertir en los programas de la primera infancia equivalen a siete veces lo invertido, y aproximadamente seis veces en lo que se refiere al bienestar social.”(p. 21)

1.6.2-Antecedentes a nivel nacional

En el año 2007 Berlinsky, Galiani y Manacorda estudiaron el efecto de la educación infantil en la escolarización posterior de los niños (hasta los quince años). El hallazgo principal radicó en reconocer que “la educación preescolar aparece como una política exitosa para prevenir fallas tempranas y sus consecuencias duraderas” (p.1) encontrando una relación entre la asistencia al jardín de infantes y una mayor cantidad de años posteriores educativos.

Dicha investigación forma parte de los estudios de evaluación de impacto para operaciones del Banco Mundial.

Entre el año 2008 y 2009 en el Uruguay se llevó a cabo un proyecto de formación de equipos técnicos para la elaboración de políticas educativas, desarrollado por la dirección de educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en colaboración con la oficina regional de la UNESCO. El objetivo del

mismo era que los equipos pudieran realizar aportes para implementar las líneas de política educativa presentes en la Ley General de Educación N°18437. En lo que respecta a educación inicial, se trabajó en un enfoque transdisciplinar tomando aportes provenientes de diversas áreas. El trabajo se divide en tres categorías: visualización, implementación y análisis de políticas sociales vinculadas con la Atención y Educación en la Primera Infancia (AEPI); desarrollo socio-afectivo del niño y práctica educativa. De los seis artículos incluidos los más relacionados con el presente estudio son los de Petingi (2009) y Mara (2009).

Petingi (2009) concretamente hace alusión a características como el ambiente físico y el clima áulico de las instituciones educativas que atienden niños/as pequeños. Mara (2009), por su parte hace referencia a la importancia de la formación específica para los docentes de esta etapa.

Ya más cerca en el tiempo y luego de varios meses de trabajo en conjunto; varias instituciones que se dedican a la protección y educación de la infancia en el Uruguay elaboraron en consenso un instrumento de evaluación de calidad de centros de educación y cuidados para niñas y niños de cero a tres años. (IEC 0-3).

Las instituciones participantes fueron: ANEP-CEIP-INAU-MEC Y SNC.

El documento que fue presentado formalmente en octubre del 2019, marca un antes y un después en lo que se refiere a la calidad de los centros educativos que atienden esa franja de edad, ya que no existía hasta la fecha ningún documento de carácter oficial que hiciera referencia a los indicadores y dimensiones que se debían considerar para determinar la calidad de los centros. Éste define la calidad educativa para el nivel además de presentar los usos y formas de aplicación del IEC y las instrucciones para la puntuación de los centros. Se estructura en cuatro dimensiones que evalúan la calidad en cuanto a: estructura, procesos interactivos, atención integral integrando familias y comunidades y gestión. Cada uno a su vez se desglosa en varios indicadores y sub-indicadores.

2- Diseño metodológico

Yuni y Urbano (2014), le atribuyen a la dimensión estratégica una importancia relevante. Las decisiones metodológicas que se deben tomar en cuenta para organizar y desarrollar el trabajo de campo son imprescindibles para que la investigación se desarrolle con éxito.

Centralizando ahora la investigación en la etapa de toma de decisiones metodológicas y considerando los objetivos y las preguntas que guían esta investigación se define que la lógica de la misma se ajusta al modelo cualitativo (ya que la inducción será el tipo de razonamiento utilizado para llevarla adelante), con modalidad interactiva de tipo fenomenológico.

Diseño seleccionado para la investigación;



Figura 7: Diseño de la investigación Fuente: Elaboración propia

2.1-Paradigma constructivista

Como lo expresan Mac Millan y Schumacher (2005), el paradigma constructivista “asume la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida” (p.401).

Según este paradigma, las personas construyen y reorganizan la información que perciben del ambiente según su propia visión. Esta heterogeneidad en las diferentes miradas y experiencias sitúa a la realidad como una construcción social con diversos matices.

Es en este paradigma que el presente trabajo encuentra sustento ya que se centraliza en las visiones de los maestros/as y directores que serán entrevistados; tomando en cuenta sus percepciones y experiencias en los diferentes contextos.

2.2-Enfoque cualitativo

La investigación interactiva cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno (investigación de campo). La investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones (Mac Millan y Schumacher, 2005 p.400)

El enfoque cualitativo escogido para la investigación permite que se adquiera la comprensión y el entendimiento analizando los diferentes contextos de los entrevistados e incluyendo sus intereses,

creencias, pensamientos y conductas. La realización de entrevistas a maestros/as de nivel tres años y directores de los centros escogidos permitirá tener una actitud interactiva con los participantes. La naturaleza inductiva de ésta aproximación metodológica y el énfasis en la perspectiva del participante hace que el investigador busque las maneras en la que las personas estudiadas dan significados a sus experiencias. Por lo tanto en la elaboración del cuestionario para las entrevistas se hizo hincapié en buscar elementos que nos orienten en encontrar pistas para desentrañar esos significados.

2.3-Perspectiva fenomenológica

Partiendo del enfoque cualitativo, se opta por realizar el estudio con una perspectiva fenomenológica, siendo este uno de los diseños más elegidos en educación.

Bisquerra (2009), plantea que a través del estudio fenomenológico es posible lograr la comprensión del objeto de estudio “enfaticando los aspectos esenciales y subjetivos de esta experiencia, escuchando las voces, las historias y las experiencias de sus protagonistas”(p.317) Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), por su parte, plantean que este tipo de diseño es indicado para conducir preguntas de investigación que pretenden comprender las vivencias de los entrevistados en relación a un fenómeno, proporcionando diferentes puntos de vista del mismo. El investigador deberá por lo tanto descubrir los elementos que poseen en común las vivencias comparando y estableciendo relaciones.

Debido a que esta investigación pretende describir y analizar las percepciones de docentes sobre los factores que inciden en la calidad de la educación inicial en nivel tres a través de la experiencia de los propios participantes, enmarcar la investigación en la perspectiva fenomenológica resultó lo más apropiado para el diseño. El hecho de que la investigadora cuente con una amplia experiencia en educación inicial y más de diez años en el nivel a investigar, facilita que exista una mirada general que permita establecer conexiones entre las diferentes percepciones.

2.4- Estudio de caso

El método de estudio de caso es definido por Martínez Bonafé (1988), como un “término paraguas en el sentido que recoge dentro a una familia de métodos y técnicas de investigación que tienen en común el que van a centrarse todos ellos en estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso” (p.42)

Por su parte Jiménez-Chávez (2012) se refiere a las perspectivas de estudios de caso como interesantes ya que permiten extraer “datos directamente de la esencia” (p.149).

Considerando los objetivos del estudio, se optó por este método para estudiar el caso en profundidad, abordando de forma individual varias unidades y obteniendo los datos directamente de la esencia.

El caso concreto de esta investigación está conformado por instituciones públicas pertenecientes al CEIP de Montevideo jurisdicción centro.

2.4.1- Selección del caso y de la muestra

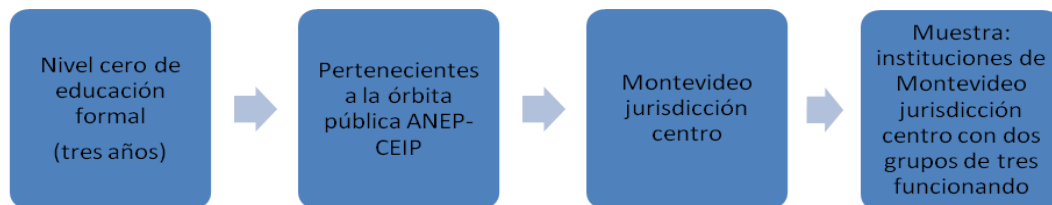


Figura 8: Criterio para la selección de caso

Fuente: Elaboración propia

Para la selección de caso se tomaron en cuenta ciertos elementos que configuran posteriormente la muestra seleccionada.

-En primera instancia se decide que el estudio se va a abordar en el nivel cero de la educación formal en el proceso educativo, que comprende las edades desde tres a cinco años. Este ciclo está bajo la órbita del Ministerio de Educación y Cultura en el ámbito privado (MEC) y de ANEP-CEIP en el ámbito público.

-En segunda instancia se decide seleccionar centros pertenecientes a la órbita pública (ANEP; CEIP). Esta selección permite que el estudio considere las diferentes categorías de instituciones que atienden el nivel en consonancia con el objetivo número tres.

- En tercer lugar se decidió centralizar el estudio en el departamento de Montevideo como forma de optimizar los tiempos de la investigación, optando por una de las tres jurisdicciones en las que éste está subdividido (Este, Oeste y Centro). Se buscó para ello una jurisdicción que tuviera la suficiente heterogeneidad de categorías de escuelas y jardines que permitiera la contrastación de realidades. La jurisdicción que se ajustó mejor a estos requerimientos y por lo tanto resultó seleccionada fue la jurisdicción centro.

2.5-Población

Pineda, Alvarado y Canales en Yuni y Urbano (2014), definen la población como el conjunto de elementos (en este caso personas) que presentan una característica o condición común que es objeto de estudio.

Flick (2015), por su parte plantea que los casos deben ser representativos del fenómeno que deseamos estudiar, buscando que los participantes tengan experiencia real con el problema de estudio.

En concordancia con lo expresado por los autores, la población estudiada en este caso son los docentes entre los que se encuentran: maestros y directores de escuelas y jardines públicos, de Montevideo jurisdicción centro.

2.6-Muestra

Como afirman Glasser y Strauss (1967), “el muestreo teórico es el proceso de la recolección de datos para generar una teoría por la cual el analista conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información y decide que información escoger luego y donde encontrarla para desarrollar su teoría” (p.45)

Debido a que el estudio se basa en la experiencia directa de los docentes y directores de grupos de nivel tres, para la muestra se decidió tomar instituciones que tuvieran grupos funcionando en la actualidad.

Dentro de la jurisdicción centro se optó por aquellas instituciones que tuvieran dos grupos de nivel tres en funcionamiento como forma de optimizar los tiempos de la investigación, permitiendo que en una sola visita institucional se puedan realizar tres entrevistas individualizadas (dos a maestros y una al director).

La cantidad de instituciones (incluyendo escuelas y jardines) que quedan contemplados por lo tanto en esta muestra son nueve; incluyendo un total de dieciocho grupos, en los que se encuentran veinticinco docentes, de los cuales dieciséis son maestros y nueve son directores.

En esta selección se incluyen cuatro categorías: Escuela de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales relativas (APRENDER), Jardín de infantes APRENDER, Jardín común, y Jardín de jornada completa. La muestra está caracterizada según lo muestra la tabla 1.

2.6.1- Caracterización de la muestra

Categoría de la institución	Número de instituciones	Número de grupos de nivel tres	Número de maestros	Número de directores	Total de entrevistas
Escuela APRENDER	1	2	2	1	3
Jardín APRENDER	2	4	4	2	6
Jardín común	4	8	7	4	11
Jardín jornada completa	2	4	3	2	5
Total	9	18	16	9	25

Tabla 1: Caracterización de la muestra Fuente: Elaboración propia

Con los individuos seleccionados se realizarán entrevistas semiestructuradas concretando tres por centro (dos a maestros y una a director).

Estaba prevista la realización de veintisiete entrevistas, sin embargo, al momento de acceder al campo pudieron concretarse veinticinco, ya que en un caso la docente se negó a participar en el estudio y en el otro la docente no concurrió a la institución en el día fijado.

2.6.2-Categorías de las instituciones seleccionadas

Categoría de la Institución	Características	Número de instituciones
Escuela APRENDER	Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas Centros elegibles.Tipo simple (4h) pertenecientes a los dos quintiles más críticos de la población. Diseño institucional de Proyecto Educativo a ser financiado por CEIP que refleje una propuesta pedagógica inclusiva que garantice: trayectorias escolares; trabajo colaborativo e interdisciplinar; trabajo de integración con todos los actores educativos. Brinda asistencia desde jardín de infantes hasta sexto año escolar.	1
Jardín APRENDER	Igual formato que las escuelas aprender pero atienden solamente niños/as de educación inicial, desde nivel tres hasta nivel cinco.	2
Jardín común	Atención de cuatro horas en turno AM o PM. Se rigen por Programa CEIP 2008. Maestros con veinte horas semanales de atención directa. Atiende niños/as desde nivel tres hasta nivel cinco.	4
Jardín jornada completa	Centros escolares destinados a atender a la población que pertenece al 20% más pobre. Atención: de 8.30 a 16.00. Brinda alimentación. Propuesta enriquecida: Programa CEIP 2008 y Proyecto Pedagógico generado por el centro que utilice el juego para la intervención, favorezca la contextualización de aprendizajes, fortalezca la convivencia comunitaria y potencie la participación activa de familias. Maestros con 40.hs semanales de dedicación. Capacitación del equipo docente. Atiende niños desde nivel tres hasta nivel cinco.	2

Tabla 2: Categorías de las instituciones seleccionadas. Fuente: Elaboración propia a partir de Tesis Jancich (2017)

2.6.3-Puntualización acerca de la categoría jornada completa

Las instituciones de jornada completa poseen una normativa específica que debe contemplar la mayor carga horaria que los alumnos están presentes en la institución (casi el doble horario que en tiempo simple). En concreto la ANEP y el Consejo Directivo Central (CODICEN, 1998), establecen que durante ese tiempo adicional disponible deberá haber un horario para juegos, trabajo en talleres, Educación física y deportes, apoyo personalizado, evaluación de la convivencia grupal y de los aprendizajes.

Para la realización de los talleres “la ANEP ofrecerá a la escuelas apoyos” (p.8)

“En las áreas de Ciencias experimentales, Ciencias sociales y Lenguaje e Informática, el apoyo se realizará a través de materiales de trabajo, actualización en servicio y visitas demostrativas de equipos de especialistas. Para los talleres del área de expresión la ANEP establecerá convenios con instituciones culturales especializadas” (ANEP-CODICEN, 1998 p.9)

En el punto 11 la citada normativa continúa expresando que Asistentes sociales, Psicólogos, Sociólogos y otros profesionales del área social realizarán pasantías sociales en las escuelas de tiempo completo; “los becarios realizarán tareas de apoyo a la labor de extensión sociocultural de la escuela, realizarán visitas a los hogares de los niños, facilitarán la coordinación con otras instituciones de la comunidad y colaborarán con el equipo docente en el encare de la temáticas relacionadas con el vínculo con las familias” (p.8)

Más adelante en el texto se continúa informando que el cuerpo inspectivo tendrá un nuevo modelo de supervisión más cercano y con un perfil de acompañamiento. Al respecto se expresa que entre otras cosas los inspectores participarán de las reuniones del cuerpo docente, organizarán encuentros de actualización, elaborarán materiales de apoyo y velarán para que “cada escuela cuente con los recursos y apoyos estipulados, realizando las gestiones necesarias ante los organismos competentes cuando ello no ocurra” (p.10)

Otro de los documentos que se refiere a las escuelas de tiempo completo (ANEP, MECAEP, BIRF, 1997) se refiere específicamente a aspectos vinculados con el espacio físico mencionado que la importancia de una acústica correcta, espacios exteriores bien implementados, espacios cerrados para otros fines y rol del director con perfil netamente pedagógico y de acompañamiento. En cuanto a los antecedentes del niño/a propone “conocer al niño real al ingreso escolar; conocer su estado físico y sus funciones psíquicas, intelectuales, afectivas y sociales” (p.79)

De la misma forma plantea la importancia de la relación del equipo de salud mental y el equipo pedagógico ya que “escuela y equipos de salud comparten los grandes objetivos de promoción y prevención por lo que se entiende necesario mantener interrelaciones estrechas y al mismo tiempo una separación saludable de ámbitos y funciones” (p.80)

2.7-Unidad de análisis

Se consideran como unidades de análisis a las percepciones de los maestros y directores que cumplen con las siguientes características:

- Pertenecer a escuelas y jardines del CEIP, situados en Montevideo (jurisdicción centro)
- Desempeñarse en instituciones que tengan actualmente dos grupos de nivel tres en

funcionamiento.

- Manifestar disposición para participar voluntariamente de la investigación.

2.8- Unidad de observación

“Se denominan unidades de observación a aquellas entidades en las cuales el investigador va a poder obtener la información relativa a sus variables o categorías de análisis” (Yuni y Urbano 2014, p.19)

La presente investigación toma como unidad de observación a los veinticinco maestros y directores de las instituciones seleccionadas de los cuales se recabó la información.

2.9-Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

2.9.1-Entrevista semiestructurada

El instrumento que se seleccionó para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada de tipo personalizado. Como plantean Yuni y Urbano (2014), esta técnica facilitó una situación de feedback comunicativo a través de las respuestas directas que los participantes dieron a la investigadora; permitiendo tener un acceso directo a los significados que los involucrados le otorgaron a la realidad. Las expresiones faciales y la gestualidad cobraron vital importancia enriqueciendo los resultados obtenidos.

Este tipo de técnica no sólo permitió el acceso a hechos reales sino también a la expresión de deseos, expectativas y creencias de las personas.

La totalidad de las entrevistas se realizaron de forma individual y cara a cara incentivando que el entrevistado se sintiera más cómodo y pudiera manifestarse abiertamente. En este sentido se prestó especial atención en que la experiencia personal de la investigadora no sentara preconcepciones o valoraciones que la influenciaran.

La entrevista semiestructurada permitió la recolección de los datos necesarios con cierta flexibilidad en el orden y priorización de las preguntas.

Si bien se concurreó con un guión fijado previamente éste no funcionó de forma rígida ya que tuvo algunas pequeñas modificaciones conforme fueron transcurriendo las entrevistas.

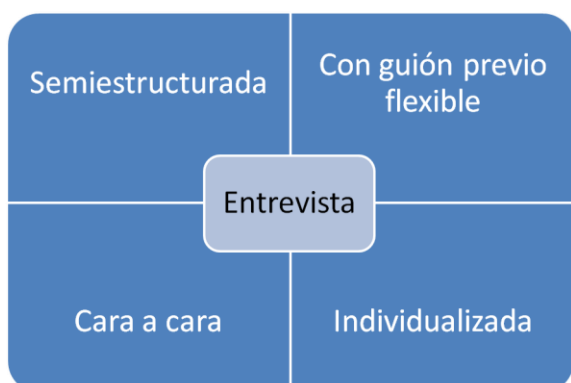


Figura 9: Características del instrumento Fuente: Elaboración propia

2.9.2-Pasos previos a la realización de las entrevistas

Una vez que se determinaron las instituciones a las que se pretendía concurrir se realizó la solicitud de permisos correspondientes para el ingreso al campo. Al tratarse todas de instituciones pertenecientes al CEIP, se envió una nota explicando los motivos y propósitos de la investigación a las autoridades correspondientes. Una vez que se obtuvo la respuesta favorable y que las escuelas fueron notificadas se procedió al diseño del instrumento.

2.9.3-Diseño del instrumento. Elaboración del guión

La elaboración del guión fue un proceso que tuvo cinco etapas definidas.



Figura 10: Elaboración del guión Fuente: Elaboración propia

Para comenzar a delinear las preguntas se tomó como base la planilla de Maxwell (1996), quedando conformado un guión tentativo.

Posteriormente se accedió a la fuente “Indicadores de evaluación de calidad de centros de educación y cuidado para niñas y niños de cero a tres años” (IEC 0-3), del Sistema Nacional de Cuidados (SNC), a partir del cual el guión sufre modificaciones.

Con el guión reformulado se concurre a validación con una experta. La experta seleccionada se desempeña como Consejera de Educación Inicial del CODICEN participando además en la elaboración del IEC (0-3) en calidad de asesora. En el anexo 6.3, (p.34) figuran las sugerencias de la misma.

Se realiza un pretesteo a una maestra y a una directora de nivel tres años de una institución no participante de la muestra. Nuevamente el guión es cambiado y ajustado, aclarando preguntas que resultaban ambiguas y eliminando las repetitivas.

Como resultado final el guión queda estructurado en cuatro dimensiones que abarcan la calidad: estructura, procesos interactivos, atención integral involucrando a familias y comunidades y gestión. Estas dimensiones se subdividen a su vez en catorce categorías teóricas coincidentes en gran parte con las especificadas en el IEC (0-3).

En base a las mismas se elabora un guión con 32 preguntas para las maestras y 30 para las directoras. (Anexo 6.4 p.135) El guión se organizó de forma que permitiera realizar dos preguntas complementarias aproximadamente por categoría teórica. Como se especificó anteriormente durante la implementación del mismo y en función de los tiempos institucionales y de las características de

cada entrevista se realizaron los ajustes pertinentes.

Estructura del guión. Dimensiones y categorías.			
<u>Calidad de la estructura</u>	<u>Calidad de procesos interactivos</u>	<u>Calidad de la atención integral involucrando a familias y comunidades</u>	<u>Calidad de gestión</u>
1-Materiales disponibles	5 -Intercambio entre los niños/as y los referentes educativos	8-Nivel socioeconómico	11-Otros recursos humanos
2-Organización del espacio	6-Conocimiento de los antecedentes de los niños	9-Relacionamiento	12-Clima institucional
3-Formación de los referentes educativos	7-Planificación docente	10-Fortalecimiento crianza	13-Evaluación y tareas administrativas
4-Grupo de niños/as			14-Coordinación con equipo técnico

Tabla 1: Estructura del guión

Fuente: Elaboración propia

2.9.4-Proceso de categorización

Para la realización de esta investigación, el proceso de construcción de las categorías se basó en Miles y Huberman (1994). El mismo es mixto (inductivo-deductivo) con un uso heurístico de categorías teóricas apriorísticas (especificadas en tabla 3); a las que se suman ciertas categorías empíricas que emergieron conforme se realizó el análisis de datos (figura 11).

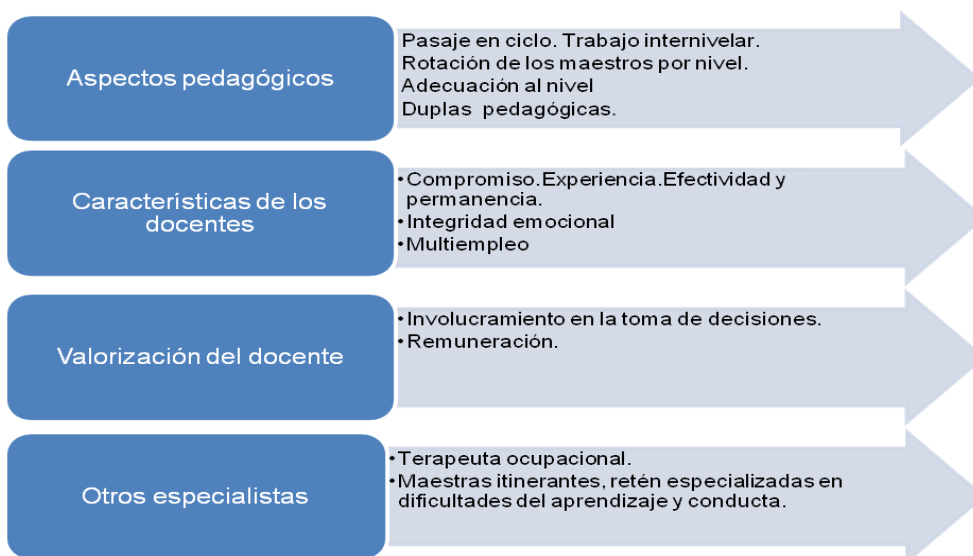


Figura 11: Categorías emergentes Fuente: Elaboración propia

2.9.5-Diario de campo

Otro instrumento utilizado durante la investigación fue el diario de campo. En el mismo se fueron registrando percepciones, observaciones, y/o supuestos que surgieron en el transcurso de las entrevistas; incluyendo registro de tiempos (fecha, hora, duración) y lugares a los que se hizo alusión. También se registraron las impresiones y climas institucionales observados y el vínculo con los niños y las familias observado durante el proceso; así como anotaciones que la investigadora consideró pertinentes.

2.10-Fases del estudio

El estudio se estructuró en cinco fases:

Fase inicial- Identificación del problema, propósito y significatividad del estudio. Revisión bibliográfica.

Definir preguntas, objetivos, diseño y modelo de investigación.

Fase preparatoria- Selección de métodos e instrumentos para la obtención de datos.

Definición de la muestra, diseño de guión de entrevistas. Solicitud de permisos de acceso al campo.

Pretesteo. Validación de expertos.

Fase de concreción. Realización de las entrevistas a la muestra definida.

Fase analítica- Análisis e interpretación de los datos

Fase informativa- Síntesis de los resultados. Elaboración de conclusiones.
















Actividades	Mayo- Julio 2019	Agosto- Octubre 2019	Noviembre- enero 2020	Febrero- abril 2020	Mayo- Julio 2020	Agosto- setiembre 2020
Identificación del problema, propósito y significatividad del estudio						
Revisión bibliográfica						
Selección de participantes/solicitud de permisos						
Elaboración de instrumentos/validación por expertos/pretesteo						
Trabajo de campo						
Organización de la información. Reducción de los datos						
Análisis, interpretación y discusión de los datos						

Tabla 2: Cronograma

Fuente: Elaboración propia

2.11- Acceso al campo

Para el ingreso al campo, luego de la definición del guión se siguieron los siguientes pasos:

- Esperar la confirmación del CEIP informando que las escuelas ya habían sido avisadas del estudio.
- Comunicación telefónica con las escuelas para explicar propósitos y coordinar días y horarios de visita.

La investigadora se ajustó a los días y horarios sugeridos por las instituciones ya que al tratarse de edades tan tempranas y al ser entrevistas individuales, se debía procurar que los grupos estuvieran atendidos para la concreción de las mismas.

- Preparación de consentimientos escritos (Anexo 6.5, p.139)
- Confirmación de cada entrevista el día previo. Preparación del soporte donde se registran las notas de campo y el recurso que se utilizó para la grabación.

Algunos criterios que se tomaron en cuenta al realizar las entrevistas fueron los siguientes:

- Creación de un clima de trabajo armónico y distendido logrando que los entrevistados se sintieran con la suficiente confianza para intercambiar experiencias. Para ello fue muy importante asegurar la

confidencialidad de los datos y el anonimato de las personas. Se utilizó la grabación de las entrevistas en formato digital como recurso para la fidelidad de los datos, previo consentimiento de los involucrados. Una de las entrevistadas no autorizó la grabación pero sí concedió la entrevista, por lo que se tomó nota durante el transcurso de la misma en el diario de campo. En dos casos no se pudieron realizar las entrevistas; en uno de los casos la persona se negó a participar de la entrevista y en el otro caso la persona había faltado ese día a la institución.

Durante el transcurso de la entrevista se procuró que la actitud del entrevistador fuera paciente, respetando los tiempos particulares de cada entrevistado.

Al finalizar las entrevistas se abrió un espacio para que el entrevistado agregara información si lo estimaba conveniente y posteriormente se les ofreció la lectura de la transcripción de la entrevista cuando esta estuviera realizada.

Dicha transcripción se realizó a la brevedad logrando de esta forma evitar confusiones y ser más preciso. La transcripción de la entrevista se hizo en formato manual y con la herramienta Voice typing presente en Google Drive.

2.12- Plan de análisis de datos y organización de la información

Al tratarse de una investigación de tipo cualitativo, el análisis de los resultados obtenidos resulta "un proceso inductivo de organización de datos en categorías e identificación de modelos entre las categorías." (Mac Millan y Schumacher 2005, p.478).

El cuerpo de datos recogidos en esta investigación fue muy amplio por lo que el trabajo en etapas fue indispensable para organizarlos adecuadamente.

En concordancia con Hernández y Sampieri (2014), se planificaron ocho momentos definidos para el mismo:

- Elaboración de instrumentos de recolección de datos, anotaciones, registros. Esta etapa incluye la realización del guión que se explicitó anteriormente, diario de campo, consentimientos escritos.
- Aplicación de instrumentos en trabajo de campo. Incluye realización de entrevistas propiamente dichas previa coordinación.
- Reducción de la información: recolección y concentración de las entrevistas, determinando los criterios de organización. Preparación de los datos para el análisis: desgrabación y transcripción de las entrevistas; incluyendo bitácoras y anotaciones. Selección de unidades de significado y clasificación en categorías tentativas.

En esta etapa se realizaron las desgrabaciones organizándolas por institución y se elaboró la planilla con códigos que asegura la confidencialidad. Asimismo se organizaron las anotaciones del diario de campo y se determinaron las unidades de significado siendo clasificadas en las categorías teóricas descritas y categorías emergentes.

- Presentación y organización de los datos: acomodación de la información reducida en planillas que faciliten la organización visual. Para la confección de las mismas se utilizó el programa Excel, realizándose una matriz por dimensión y por actor, con las categorías

teóricas establecidas y con espacio para ir determinando a lo largo del análisis las emergentes.

- Organización de los datos en categorías e identificación de modelos. Búsqueda de similitudes y diferencias. Descripción de las relaciones e interconexiones entre categorías o temas generando hipótesis y explicaciones.
- Interpretación de la información y elaboración de conclusiones, cuidando aspectos éticos como la confidencialidad (utilización de códigos). En este apartado se evaluaron las implicaciones de la investigación analizando si se cumplieron o no los objetivos propuestos, explicitando las conclusiones arribadas y sugiriendo recomendaciones para sucesivas investigaciones.

2.13-Calidad de la investigación

2.13.1-Ética y acceso al campo

En este sentido Taylor y Bodgan (1992), en Tesis Jancich (2017) plantean que en este tipo de investigaciones conviene “relacionarse para conocer de un modo ético” (p.58). Por lo tanto se procuró evitar las situaciones donde el investigador pudiera estar implicado en demasía, evitando entrevistar amigos o personas que trabajen en la misma institución o que tuvieran una relación muy estrecha con el investigador.

En lo que refiere a la ética de la investigación previo a las entrevistas se les entregó a los entrevistados un consentimiento escrito explicitando los propósitos del estudio que debía ser firmado dando la posibilidad de negarse a la realización del mismo (Anexo 6.5, p.139)

De las veintisiete entrevistas que quedaban amparadas en la muestra se realizaron veinticinco, registrándose un solo caso de negación de realización del estudio y un caso donde el docente no se encontraba en la institución. Otro caso no firmó el consentimiento escrito por no autorizar que se la grabara en formato digital. La entrevista se realizó tomando nota escrita de la misma.

2.13.2-Rigor y validez

Según Hernández-Sampieri (2014), el momento de recolección de datos esencialmente debe cumplir con dos requisitos primordiales que son la confiabilidad y la validez. Para la realización de esta investigación se utilizarán la triangulación, el pretesteo y la validación por experto como instrumentos para garantizar el rigor y validez.

Para ello se le solicitó a una experta la validación del guión de entrevista a realizar a maestros y directores y a partir de sus comentarios se obtuvieron insumos que permitieron ajustar los instrumentos y reducir el sesgo.

A lo mencionado se agrega que antes de realizar las entrevistas se realizó un pretesteo de los instrumentos con maestros y directores que no pertenecen a la población estudiada con el propósito de verificar que se comprendiera en su totalidad y brindara el tipo de información que se buscaba.

2.13.3- Transferencia

Como forma de garantizar la posibilidad de que la investigación pueda ser replicada en otros entornos si se desea, se procuró describir la realidad y la experiencia de forma minuciosa. Para este punto se prestó especial atención en el registro de la descripción del ambiente, los participantes, materiales y momentos del estudio.

2.13.4- Triangulación

Según Denzin y Lincoln, 2012 existen cuatro tipos de triangulación definidos: entre datos, entre investigadores, entre teorías y entre metodologías y técnicas.

En concordancia con los objetivos del trabajo y el método seleccionado para acceder al objeto de estudio y como forma de ampliar la validez contrastando opiniones, se optó por la triangulación entre fuentes de datos (sujetos de igual y distinta jerarquía).

3-Resultados

De acuerdo a los objetivos específicos seleccionados para la investigación, se procedió a ordenar y reducir el cuerpo de datos. Dicha organización permitió establecer convergencias y divergencias a través de las similitudes y diferencias detectadas. A la luz del marco teórico reseñado en el capítulo 2, se establecieron categorías apriorísticas teóricas que sufrieron modificaciones conforme se avanzó en el análisis, emergiendo otras empíricas como por ejemplo el compromiso, la experiencia y la integridad emocional del docente entre otras.

A modo de inicio de la presentación de resultados corresponde puntualizar que, desde la perspectiva de las protagonistas de esta investigación, la calidad es definida tomando en cuenta a la educación como un derecho cuyos usuarios (niños y niñas) son sujetos de derecho. En este sentido una docente hizo explícito un posicionamiento crítico frente al concepto de calidad tal como se aprecia en la siguiente cita:

Yo tengo mis diferencias con el concepto calidad, el concepto de calidad asociado con competencias, o tiene que ver con una, desde lo que yo considero con una mirada, el poner la educación como en el marco de lo empresarial, en el marco de un producto, en el marco de una mercancía. Entonces como para mí la educación es un derecho, y quienes asisten a los espacios educativos son sujetos de derecho, lo que considero son propuestas que tengan que ver con ese respeto y con ese desarrollo del sujeto como sujeto reflexivo, como sujeto crítico, como ciudadano del mundo. Entonces me distancio del concepto de calidad y prefiero usar el concepto de propuesta educativa reflexiva, crítica y que sostenga a su vez sujetos de derecho (M4a).

Como puede apreciarse la visión de calidad aportada por la docente coincide con lo expresado por Martínez Boom en Vázquez (2015), que considera que las últimas reformas de los sistemas educativos latinoamericanos “apuntalan los procesos de mercantilización y privatización del espacio educativo” (p.100).La docente evidencia una postura similar a la autora frente a la educación distanciándose del concepto de mercancía que puede suponer el término calidad.

Otra forma que tuvieron las docentes de manifestar que la calidad en esencia implica situar en el centro del discurso a los niños/as como sujetos de derecho; plantea la reivindicación de estos derechos y el papel que la sociedad le confiere a la escuela como un agente protector de los mismos, lo que se evidencia en afirmaciones como éstas: “(...)que el niño se sienta escuchado, que al niño se lo reivindique en sus derechos, para mí ese es el mayor desafío que comprende el nivel tres”(M6a).

En este sentido, el ausentismo es identificado como un obstáculo en la adquisición plena de este derecho: “(...) el control de asistencia es fundamental porque ahí sabemos quién falta mucho y está el ausentismo y bueno y cómo puede avanzar y que puedo hacer para que ese niño vuelva, o para que la familia lo traiga” (D2).

Se puede entonces establecer una conexión con lo expresado por las docentes y lo expuesto por la Ley N° 18437 (2008) que establece que todos los habitantes de la República, sin distinción, son titulares del derecho a la educación.

Una vez realizadas estas precisiones, es momento de pasar a describir los factores que, a juicio de la población consultada, tienen incidencia en este proceso educativo que involucra a los sujetos de

derecho, niños y niñas de tres años.

Para la organización de la información se tomó en cuenta el Instrumento de evaluación de calidad de cero a tres años, diseñado por el Sistema Nacional de Cuidados (IEC 0-3,2019), reseñado en el marco teórico. Esto permitió darle una estructura al análisis en concordancia con el documento nacional más relevante y actual disponible a la fecha, que establece las condiciones que se toman en consideración para evaluar los centros educativos que atienden a la primera infancia en nuestro país. En términos generales los resultados se organizan en cuatro dimensiones conteniendo categorías y subcategorías (Figura 12).

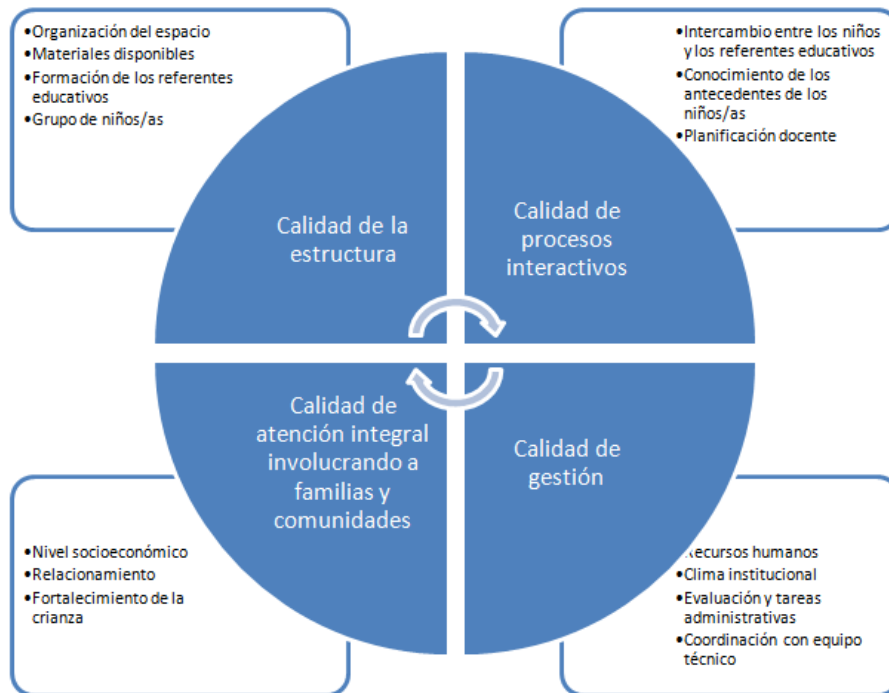


Figura 12: Organización de los resultados Fuente: Elaboración propia.

3.1-Calidad de estructura

3.1.1-Organización del espacio

Siguiendo la línea de razonamiento de algunos de los referentes teóricos reseñados como Vila-Cardó (2005); se puede inferir que los espacios de las instituciones educativas juegan un rol preponderante en la educación en general y principalmente en edades tempranas como a la que hace referencia esta investigación. Las autoras resaltan el espacio y su distribución como uno de los factores que posibilita la expresión lúdica y el vínculo con los pares.

Asimismo el manual de Uruguay Crece Contigo y el Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia (UCC-CCEPI, 2014) hace referencia al espacio tomando en cuenta no sólo los aspectos físicos sino también “organizativos, funcionales y estéticos que, en un todo inseparable con el ambiente humano, conforman el contexto en el cual niños y niñas se desarrollan y aprenden” (p.48)

En concordancia con la teoría y la evidencia recogida en la investigación resulta posible subcategorizar la organización del espacio abarcando aulas, espacios abiertos y cerrados, limpieza - conservación y otros.

3.1.1.1- Aula

En lo que respecta al aula, conviene precisar que la Real Academia Española la define como: “sala donde se dan las clases en los centros docentes”. Partiendo de esta definición, en el guión de entrevistas se considera el aula como el espacio cerrado donde funciona cada grupo de nivel tres años en las diferentes instituciones.

Al ser consultadas respecto al aula, tanto directoras como maestras puntualizan tres cualidades que consideran fundamentales para el funcionamiento óptimo de un grupo de esta edad. Estas son: dimensiones acordes, ventilación e iluminación adecuada y proximidad de baños.

En lo que refiere concretamente a las dimensiones del salón el Sistema Nacional de Cuidados (SNC, 2019), establece que para un funcionamiento óptimo las salas en este nivel deben contar con al menos 2m² por persona.

Sin embargo, la realidad que relatan las entrevistadas no concuerda con este planteo, encontrando que siete de las nueve directoras entrevistadas consideran que el espacio no tiene las dimensiones acordes a la cantidad de alumnado:

(...) el espacio físico es una gran debilidad, esto es una casona antigua que data de doscientos años, los salones son de cuatro por tres, son todos iguales salvo un salón contenedor que tenemos afuera, pero los demás son todos chiquititos donde allí habitan veinticinco niños y es complicado, principalmente para nivel tres años que los niños necesitan un espacio muchísimo más amplio (D7).

(...) fundamental es tener un lugar físico para poder desempeñar esas actividades, nosotros tenemos un lugar físico que es muy pequeño para la cantidad de niños que tenemos en el centro, entonces como que las instalaciones a veces no son acordes (D4).

Las maestras casi por unanimidad (quince de dieciséis); también se refieren al espacio como un obstáculo para sus prácticas cotidianas. Identifican que interfiere directamente con la calidad esperada para el nivel; siendo uno de los aspectos que las docentes mencionan en primer lugar

cuando son interrogadas, tal como se aprecia en las siguientes citas: “Se nota eso, la falta de espacio” (M3b); “En relación con los espacios adecuados, yo trabajo en un contenedor con veinticinco niños, o sea necesariamente o están los niños o está el mobiliario” (M4a).

Las docentes fundamentan que la importancia de tener espacios amplios es necesaria no solamente por el tamaño de los grupos sino también por la metodología de trabajo y el abordaje didáctico propio de estas edades, como son los rincones de juego simbólico, los desplazamientos corporales, el trabajo en subgrupos y las actividades que se realizan a nivel de piso.

Con respecto a los rincones, en concordancia con lo expresado por Ibañez (2010); éstos tienen la función de brindar diferentes alternativas para cumplir los diferentes objetivos que el adulto propone, a través de la interacción en pequeños subgrupos.

En referencia a esto, once entrevistadas plantean que el trabajo en rincones se ve especialmente perjudicado cuando las dimensiones del salón no son acordes como lo evidencian estas dos afirmaciones:

(...) la cantidad de niños, el tamaño del salón que no es el adecuado porque querés implementar rincones y tenés todo muy abarrotado (D2).

Un salón que sea súper funcional y que tenga los rincones sectorizados, que los puedas estar cambiando de acuerdo a las necesidades una vez cada tanto, eso sería genial poder entrar y ya tener algo más ambientado (M3a).

De la misma forma, los desplazamientos libres y el movimiento global del cuerpo en el espacio (corridas, saltos) deben estar presentes en toda propuesta que considere las características propias de la edad. Es fácil deducir que para que esto se logre contar con un espacio amplio es vital. Backes, Difabio y Porta, (2015) plantean en relación al movimiento y el espacio que: “La educación por el movimiento desde una concepción integral de la persona supone metodologías abiertas y dinámicas, que respeten la globalidad de los procesos formativos” (p.780).

No obstante, la percepción de las entrevistadas es coincidente en que estos movimientos no son posibles en los espacios donde ellas desempeñan su labor, lo cual queda explícito en las siguientes citas:

(...) espacios amplios, cómodos, que tuvieran, yo por ejemplo también ahora tengo una alfombra espaciosa donde ellos puedan también moverse, hacer actividades ahí en la alfombra (...) (M1a).

(...) tres años está en ese salón pequeño que a mí me parece que se necesita un espacio mucho más grande para poder desplazarse por los movimientos, para que no haya tanto mobiliario que les impida esos movimientos, pero bueno, no en todos los casos se puede lograr (D8).

Otro de los aspectos que las entrevistadas consideran fundamental (ocho respuestas) es la presencia de baño en las clases. Nivel tres años es la edad en la que se afianza el control de esfínteres y por lo tanto los niños deben recurrir al baño varias veces durante la jornada y de forma inmediata. Sumado a ello los hábitos de higiene son parte fundamental de los aprendizajes que se inician en estas edades por lo que disponer de un baño accesible resulta vital para la dinámica diaria. En muchas ocasiones los niños y niñas deben acudir al baño acompañados mientras avanzan en la adquisición

de su autonomía, por lo que se hace indispensable un fácil acceso al mismo.

Con respecto a esto las docentes plantean:

El baño es importante porque es algo que nosotros trabajamos en tres mucho, que es la autonomía y el control de esfínteres y si está lejos y no estás acompañada es como que tenés que ir con todos, es como inviable. Entonces el tener el baño cerquita o adentro, sería, me parece ideal (M2).

Otra cosa que es importantísima es tener un baño dentro de la sala o desde otro lugar que uno pudiera llegar, porque mientras que voy, estoy sola, (...) pasa cualquier cosa acá y pasa cualquier cosa en el baño (M5b).

(...) pero una mesada con pileta cuestión que ellos puedan ir a lavarse las manos, los dientes, acá somos tiempo completo. Entonces el tema del lavado de dientes también genera todo un desafío organizativo porque hay que esperar y va uno y para nosotros seis grupos y a la hora de lavarse los dientes lleva su complejidad (D7).

La tercer cualidad del aula al que las interrogadas hacen alusión (seis casos), tiene referencia con la iluminación y la ventilación. En un espacio donde conviven por varias horas un grupo importante de personas, la iluminación natural y los espacios aireados resultan indispensables. En este sentido el IEC 0-3 puntúa dentro de la calidad alta en la escala de calificación, cuando un espacio “cuenta con luz y ventilación acordes con el uso del espacio (por ejemplo, poca luz en espacios para el relajamiento) y las fuentes artificiales de acondicionamiento térmico funcionan correctamente y son regulables” (p.40)

Algunas afirmaciones dan cuenta de esto al mencionar:

“(...) debería tener buena iluminación, buena entrada de aire y con mucho espacio, con mucho espacio” (D3).

“(...) el salón es imprescindible que sea iluminado, amplio y que tenga la posibilidad bueno de generar rincones, que el maestro tenga condiciones de trabajo, para educar a los niños” (D7).

Otros aspectos que surgen en las entrevistas aunque en forma menos reiterada tienen que ver con la acústica, la accesibilidad, y el tipo de salón como se aprecia en las siguientes afirmaciones:

(...) las dimensiones de los salones y la acústica que a nosotros nos cuesta mucho por ejemplo no sé, al narrar un cuento, leer un cuento generar un clima propicio (M7).

(...) además que un contenedor es en sí mismo un espacio que no es desde el punto de vista, digno no sería la palabra, no se me ocurre otra en este momento (M4a).

(...) el niño tiene que subir y bajar escaleras todo el tiempo, es extenso este edificio (...) para hacer uso del patio de recreo tenemos que también hacer uso de escaleras (M5a).

La exposición excesiva a niveles de ruido puede generar consecuencias negativas para la salud y entorpecer los momentos de atención. En espacios reducidos en los que hay mucha cantidad de niños, la acústica debería ser particularmente cuidada.

Como se evidencia, las entrevistadas perciben que todos los aspectos que componen los espacios tienen una fuerte incidencia en edades tan tempranas, donde una tarea sencilla como el desplazamiento con autonomía por la institución educativa, requiere tiempos y condiciones específicas.

3.1.1.2-Espacios abiertos

De acuerdo a las características propias de la edad, los niños de tres años descubren el mundo con los sentidos y a través de un despliegue motor que los impulsa a explorar el medio que los rodea. Por lo tanto es fácil inferir que todos los espacios que forman parte de una escuela o un jardín de infantes son parte del acto educativo ya que los aprendizajes no se limitan exclusivamente al salón de clases.

Cuando se interrogó a las docentes acerca de qué aspectos se deberían contemplar para lograr una educación de calidad en relación con el espacio físico, ocho de las entrevistadas coincidieron en afirmar que el patio de recreo es fundamental para estas edades, tal como se aprecia en la siguiente cita: "(...) el poder contar con espacios afuera para, para todo, para juego, para actividades concretas de exploración, de investigación, para el patio nomás, la parte libre es muy importante" (M6b).

Chaves, (2013) fundamenta el valor de los espacios educativos abiertos diferenciándolos de los cerrados en la forma de utilización que se hace de los mismos. No obstante, la autora resalta que los mismos son significativos en las instancias educativas ya que continúan complementando el desarrollo físico, cognitivo y emocional que pudo realizarse en otros espacios.

En concordancia con lo expresado, una de las entrevistadas hace hincapié en el aspecto emocional que involucran los espacios en una institución que atienda estas edades al expresar:

(...) tener espacios abiertos y espacios cerrados lo suficientemente amplios como para que cada uno pueda tener su rincón cuando lo necesita, cada uno pueda tener su lugar para estar con otro, estar con todos los otros, estar con su maestra (D6).

Si se toma como referencia nuevamente la puntuación que establece el IEC 0-3(2019) cuando considera los espacios abiertos, el mismo establece que para que la institución sea puntuada dentro del rango de calidad alta la institución "(...) cuenta con un espacio exterior seguro y amplio, acondicionado con juegos y equipamiento acordes a las edades de cero a tres. Además, el patio cuenta con pasto, vegetación y sombra natural en una adecuada relación entre espacio libre y ocupado (no más del 25% del espacio ocupado)."(p.42)

En cuanto a las percepciones de la realidad con la que cuentan, cinco de las entrevistadas consideran que el patio con el que cuentan no es adecuado; argumentando la falta de algunos de los ítems que el IEC 0-3(2019) destaca como importantes como son la seguridad, la presencia de elementos de la naturaleza, juegos y equipamiento:

(...) la forma del patio, que tiene como una montaña, un terraplén de tierra, eso digo más allá de que les permite hacer un montón de pruebas con su cuerpo porque trepan, suben, corren, bajan, pero genera lo otro, hay que estar vigilándolos demasiado, porque es peligroso a veces; la montaña la llaman ellos (M3b).

(...) si bajamos al patio, el patio es demasiado chico, no hay pasto, no hay plantas, no hay arena, no hay otras cosas, otros elementos que el niño de tres necesita (M5b).

(...) tener un espacio, patio abierto que en ese caso nosotros sí tenemos, no está en las condiciones ideales no, porque necesita bueno, reparación, necesitamos otros juegos de patio que en este momento no tenemos (D4).

Por otro lado, tres de las entrevistadas identifican como fortaleza la presencia de elementos vivos en

el patio de juego de sus instituciones, lo que queda evidenciado en la siguiente cita: "(...) hay mucho verde, hay mucho espacio libre, mucho contacto con lo que es la naturaleza, es una zona muy arbolada, es una zona donde uno se siente en el mundo mágico de los juegos" (M6a).

3.1.1.3-Espacios cerrados

Continuando con el análisis, corresponde aludir ahora a otros espacios cerrados que pueden existir en las instituciones educativas.

Un número muy importante de entrevistadas (quince), considera que es fundamental contar con otros espacios cerrados diferentes al salón de clases. Subyace en estas afirmaciones el concepto de aula expandida al que autores como Laorden-Pérez, (2002) hacen referencia: "Cualquier espacio de nuestra escuela es susceptible de ser espacio educativo y, por lo tanto, deberemos organizarlo coherentemente con respecto a nuestros proyectos y programas" (p.134)

Las autoras continúan refiriéndose a los diferentes espacios de las instituciones como susceptibles de ser utilizados en provecho del acto educativo si son utilizados con creatividad permitiendo esto llevar los aprendizajes a otro nivel más dinámico. Compartiendo esta postura las entrevistadas expresan:

"(...) se pueden usar otros espacios, pensando más en un aula extendida, no solamente en el lugar que sería su clase sino también tienen otros espacios que se cuentan en el jardín que ellos lo pueden habitar, aprovechar mucho" (D3).

"(...) lo importante es que los espacios, maestros que amplíen el aula, no se queden en el aula, y lo hacen, acá en este jardín lo hacen, todos los espacios que encuentran son utilizados" (D8).

Al referirse a los espacios cerrados que las entrevistadas privilegian a la hora de pensar en una propuesta educativa potente fuera del aula, las mismas mencionan la importancia de contar con un espacio "multiuso" que habilite diversos fines. Siete de las entrevistadas plantean que uno de los fines de ese espacio multiuso debe ser el de actividades psicomotrices. Las siguientes citas muestran las expresiones de algunas docentes que realizan dicho planteo: "(...) las instituciones que atienden estas edades deberían tener sala de psicomotricidad" (D1); "(...) no hay lugar tampoco para tener los materiales de psicomotricidad" (M6a).

Otro de los fines que las docentes consideran importante para el salón multiuso tiene que ver con la realización de actividades con profesores especiales o talleristas, en tal sentido expresan: "(...) utilizamos el salón de actos de la escuela y ahí es también donde el profesor realiza educación física, yo pienso que esos espacios tendrían que tenerse en cuenta" (D5) ;"(...) ponele un laboratorio, un lugar donde se pueda hacer educación física, donde haya cosas para trepar" (M8a).

3.1.1.4- Limpieza y conservación

Cuatro de las docentes entrevistadas hicieron referencia a la limpieza y conservación de los espacios como un factor que pueda incidir en la calidad educativa; expresando su disconformidad con lo que observan en sus centros como lo expresan en las siguientes afirmaciones:

"(...) la limpieza es fundamental, en algunos centros se logra, pero en otros te das cuenta que la limpieza ahí falla un poco, sobretodo la higiene en los baños también, baños aptos para los chiquilines, las humedades, todas esas cosas importan (M9a).

"(...) a nivel de primaria no nos dan grandes aportes, nada de aportes en cuanto a edificio

porque como supuestamente vamos a tener un edificio nuevo, todo lo que se ha hecho, se ha hecho con esfuerzo de los padres, no por aportes de primaria, porque el único aporte que da primaria extra por así decirlo, es lo del material de limpieza (D9).

3.1.1.5- Accesibilidad

En lo que tiene que ver con la accesibilidad hacia y dentro de la institución Argall, (2010) propone que: “la creación de entornos, programas y herramientas educativas accesibles hace posible que todas las personas, independientemente de sus capacidades, puedan acceder a la educación” (p.13). En este sentido se encuentran coincidencias con las apreciaciones de las docentes que plantean la importancia de contar con un espacio accesible como se manifiesta en las siguientes expresiones:

(...) contar con un espacio de accesibilidad, que no haya problemas de escaleras, ni problemas que les complica ir de un lado el edificio debería tener rampas que permitieran una accesibilidad real (D1).

(...) yo pienso que si bien tenemos la intención de tener una escuela inclusiva la vida diaria no lo plantea así (...) no podemos tener una escalera deberíamos tener una rampa (...) (M5a).

3.1.1.6-Tipo de institución

Otra de las categorías que surge en el discurso de tres de las entrevistadas y que es catalogado por ellas como muy importante, tiene que ver con el tipo de institución conveniente para el funcionamiento de los grupos de nivel tres. Las entrevistadas aluden que son los jardines de infantes y no las escuelas comunes los espacios idóneos para albergar edades tan tempranas. Fundamentan su postura en la especificidad de la etapa y sus características que la hacen diferente de otras etapas de la vida de niños y niñas. Encontramos así expresiones como éstas:

(...) el jardín de infantes. El jardín de infantes es como lo ideal por lo que yo he vivido (M1b).

(...) una de las cosas que me parece importante es que los niveles de tres años no estén en las escuelas comunes, creo que eso es un gran error, me parece que es una cosa que no se puede universalizar un nivel de cualquier forma como pasó con cuatro(...)(D6).

De lo anteriormente explicitado se concluye que directoras y maestras consideran fundamental contar con aulas amplias para el trabajo con niños/as de esta edad. Sin embargo, veintidós de las entrevistadas relatan que este aspecto es una debilidad en sus instituciones, así como la presencia de baños en el interior de las salas. Otra debilidad destacada por una amplia mayoría es la ausencia de espacios multiuso para actividades corporales, motrices y de aula expandida. Aunque con menor recurrencia aluden a que el patio de recreo con elementos vivos, la limpieza y conservación de los espacios, y la accesibilidad son factores considerados importantes.

Se destacan las aseveraciones de tres entrevistadas enfatizando que son los jardines de infantes y no las escuelas comunes los espacios adecuados para albergar estas edades.

3.1.2-Materiales disponibles

Frente a la interrogante efectuada a las docentes relacionada con los materiales disponibles para el juego y la exploración, las entrevistadas no se refirieron únicamente al material didáctico, sino que también surgieron respuestas vinculadas con la ambientación del aula y el acceso al material fungible.

En este sentido, todas se expresan indicando la importancia de los mismos en coincidencia con la mirada de autores como Berger y Thomson en López, (2010) quienes expresan entre otras cosas que "(...) la curiosidad de los niños sea satisfecha con materiales adecuados para explorar, discutir y debatir" (p.20)

Encontramos así afirmaciones como las que se incluyen a continuación que priorizan el material psicomotriz y que permita estimular el juego simbólico:

(...) serían juegos sensoriales, juegos donde el niño pueda experimentar todos sus sentidos, pueda tener un ámbito para lo sensorial, para descubrir, para explorar, para experimentar (M6a).

(...) en un período donde la manipulación y el conocer a través de los materiales es absolutamente fundamental, que dispongan de muchos materiales, materiales de calidad y que les propongan, materiales neutros, materiales que faciliten el juego simbólico(...)(D6).

En cuanto a las características que deben tener estos materiales algunos aportes que hacen las docentes se refieren a la resistencia y facilidad de manipulación así como a la importancia de que no presenten sesgos de género, aspectos que se traslucen en las siguientes expresiones: "(...) primero que tuviéramos y en el caso de tenerlos bueno, que sea un material fácil de usar, por ejemplo nosotros compramos mucho el tema de polifones" (D4) ; "(...)sin sesgo de género y resistentes" (M4). Doce de las entrevistadas (maestras y directoras) se manifiestan conformes con el acervo de material presente en las instituciones como se aprecia en los siguientes comentarios: "(...) las partidas para la compra de materiales para las escuelas APRENDER son excelentes. Se cuenta con el mobiliario correspondiente" (D1); "Bueno tengo mucho material para trabajar en esta institución, pero sé que no es en todos lados" (M2).

Por otro lado, encontramos afirmaciones que manifiestan lo contrario, vinculándolos sobretodo con la forma de obtención de los mismos; aunque el número de personas que lo expresa es significativamente menor (cuatro entrevistadas). Las siguientes citas permiten identificar lo mencionado en el discurso de algunas docentes:

(...) si está es a fuerza como de pulmón, del apoyo de las familias, de los beneficios que se hacen, de rifas, de donaciones, solicitud de donaciones o sea, se hace mucha cosa (D7).

(...) en tanto tiempo fui juntando y me fui dando cuenta de que era lo que me servía invertir (...) muchísimas cosas me las compré yo, muchísimas cosas son de mis hijas que las traje (M5b).

Por último, dentro de esta categoría aparece claramente la cantidad y variedad del material como fundamental a tener en cuenta: "(...) variados, variados para todos, para todas las áreas" (M5a); "(...) materiales buenos, variados, de calidad, adecuados para inicial" (D7).

De lo expuesto por las docentes se visualiza que en esta categoría se privilegia la variedad y cantidad

de los materiales disponibles para el trabajo con estas edades. Las características que se destacan para los mismos tienen que ver con la resistencia y el hecho que no sean estereotipados ni posean sesgo de género. Si bien hay opiniones divididas de acuerdo a las diferentes instituciones, la mayoría considera que este aspecto es una fortaleza presente en su institución.

3.1.3- Referentes educativos

En edades tan tempranas donde el requerimiento de los niños/as implica un alto nivel de demanda, existe un ratio adulto-niño que permite optimizar la atención respetando la diversidad.

En nuestro país, el IEC 0-3 (2019), establece para este aspecto lo siguiente:

Calidad	Ratio
Óptima	Un adulto cada 10 niños
Buena	Un adulto cada 12 niños
Aceptable	Un adulto cada 15 niños
Inadecuada	Menos de un adulto cada 15 niños

Tabla 3: Ratio adulto niño propuesto por el SNC

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta esto, se espera que en estas edades existan al menos dos referentes educativos por grupo, uno encargado de llevar adelante las propuestas didácticas propiamente dichas (docente); y otro que colabora con el primero para la consecución de las mismas (auxiliar de grupo).

En este análisis, por lo tanto, se va a tomar en cuenta la formación de ambos referentes, así como otras cualidades docentes que las propias entrevistadas fueron resaltando como importantes a considerar cuando nos referimos a calidad educativa.

3.1.3.1.-Formación Docente

Para comenzar el análisis cabe puntualizar que la selección de la muestra para realizar la investigación se realizó en función de los criterios establecidos en el capítulo 2 de esta investigación. Por consiguiente, la edad, así como la formación recibida por las referentes educativas resulta diversa.

Como lo expresa Pires (2012), "La historia nos muestra claramente que el currículo de la formación del profesorado, su extensión y calidad, ha sido largamente determinado e influenciado por las necesidades sociales, políticas, económicas, etc., de la sociedad en cada momento histórico" (p.13)

Se puede inferir por lo tanto que las diferentes formaciones que recibieron las docentes estuvieron sin duda condicionadas por el momento histórico en el que se realizaron.

En este sentido las entrevistadas plantearon diferentes modalidades de formación en cuanto a currículum, años y especialización.

La pregunta concreta que hace alusión a la formación de las maestras expresa lo siguiente:

¿Considera que la formación recibida le permite adecuar la propuesta educativa a las necesidades y características de este nivel?

En respuesta a esta interrogante las entrevistadas se refirieron por un lado a la preparación que

recibieron en el transcurso de su carrera y por otro lado a la capacitación que recibieron posteriormente al egreso.

Con respecto a la formación con la cual obtuvieron el título de grado, diez maestras y dos directoras manifiestan conformidad con la preparación obtenida, tal como se aprecia en las siguientes citas:

(...) del IMS, esa formación a todos nos sirvió, a todas, después las siguientes no sé porque no tengo experiencia en las siguientes (M5b).

(...) Si, yo soy del plan 92 y creo que la época que estuve yo como que fue, nos dieron muchas herramientas (...) (M8b).

Por el otro lado, cuatro directoras y tres maestras expresan que la formación al egresar no es suficiente:

(...) Si, la formación no hay vuelta, nos falta un montón de cosas (...) (M9a).

Yo particularmente hice, la formación que tuve yo fue de común más que nada, hice la especialización en el IPES y la verdad que me falta, falta muchísimo (M9b).

Una de las entrevistadas reflexiona acerca de la formación, entendiendo que es una construcción individual que se realiza partiendo de los saberes recibidos: "(...) en mi opción inicial yo creo que recibí la herramientas para poder construirme como maestra y que a partir de ahí construir la propuesta con la que yo quiero llegar a la clase" (M4a).

En este sentido su postura es coincidente con Novoa, 1992 en Pires, (2012) que plantea que "la formación no se construye por acumulación (de cursos, de conocimientos o de técnicas) sino a través de un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y de (re)construcción permanente de la identidad personal" (p.1)

En referencia a la preparación posterior al egreso, dieciséis de las veinticinco docentes afirman que consideran muy importante continuar realizando algún tipo de formación. A continuación se ofrecen dos evidencias que ponen de manifiesto lo expresado:

Siempre tienen que estar formándose, tiene que haber todos los años una renovación. Y que tiene que habilitarse dentro del horario, dentro de los horarios de clase con posibilidad de que el docente pueda ir (D7).

Siempre es poco, siempre es poco, siempre el maestro tiene que estar aggiornándose, investigando y buscando y no cesando de hacer perfeccionamientos (M6a).

Sin embargo, las docentes identifican obstáculos importantes a la hora de realizar dicha formación como la imposibilidad de concurrir dentro del horario de trabajo, y la ausencia de beneficios para formarse, tal como se aprecia en las siguientes citas:

Si, tiene que haber formación pero también es difícil que haya formación que no sea por fuera del horario (...) en otros trabajos vos tenés formación dentro del horario, no vas a trabajar pero te vas a un curso, a un taller, a lo que sea. Acá es re-difícil porque no te podés ir dentro de las cuatro u ocho horas que trabajas a un curso de algo (M9a).

(...) formarse es muy difícil porque no nos dan ningún beneficio. Entonces no te dan beneficios de decir, bueno te formás y bueno tenés tantos días por estudio o tenés, yo no me pude tomar ningún día por estudio y estaba haciendo el perfeccionamiento de educación inicial y no tenía ningún día por estudio (M9b).

Por otro lado, la formación en territorio es percibida como favorecedora por una docente: “(...) ayer terminamos una secuencia de formación en ciencias naturales de Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU) que es de formación en territorio, buenísimo, excelente la profesora que vino y nos hizo también” (M7).

En cuanto a la especialización, maestras y directoras coinciden en afirmar que resulta vital para trabajar en este nivel. Catorce de las entrevistadas lo mencionan específicamente. Se seleccionaron dos citas que ejemplifican lo expresado:

Personal formado, especializado en el área eso es fundamental. El maestro de tres tendría que ser el más formado, o el más especializado del nivel inicial como cuando eligen un maestro de primero para primero ¿no? tendría que ser la persona que tiene más formación, y que tiene voluntad también y energía (M1b).

(...) el tema de la especialización, eso no te lo dije pero es sumamente importante, la especialización en el área de educación inicial, que a veces eso no pasa, que a veces está solo el maestro de escuela común (D4).

3.1.3.2- Características de los docentes

Aunque el IEC 0-3 (2019) en el que se basan la mayoría de las categorías teóricas de este trabajo no puntualiza sobre otras características docentes que no sean la formación, a lo largo del análisis fueron surgiendo otros aspectos mencionados por directoras y maestras que constituyeron categorías empíricas. Estos son: compromiso, experiencia, integridad emocional, multiempleo, efectividad y permanencia.

3.1.3.2.1- Compromiso

Según Fuentealba e Imbrack, (2014) en la actualidad los docentes están ubicados socialmente como los responsables de llevar adelante los procesos de cambio educativo, por lo que “pasan de ser un ejecutor de patrones establecidos externamente a un actor protagónico, donde el compromiso se configura como un potente articulador de los procesos identitarios y promotor de profesionalidad que otorga sentido, propósito, implicación y acción a los procesos de cambio” (p.1)

En el discurso de las entrevistadas el compromiso surge claramente como uno de los factores que se considera fundamental por parte de tres maestras y ocho directoras, lo que se aprecia en las siguientes citas:

(...) porque si yo no reflexiono diariamente sobre mis prácticas es imposible que pueda llevar adelante mis objetivos y que sepas adónde quieras llegar, me parece que eso es personal, es un compromiso que debe asumir cualquier profesional y más de la educación (M6a).

Lo que es este jardín es por la gente que tiene, la impronta que tiene es por los docentes que tiene. Los docentes reflexivos, críticos, que tienen capacidad de innovar (D6).

La buena disposición de los docentes, docentes que son muy comprometidos, en realidad son cero falta (...) (D7).

3.1.3.2.2- Experiencia

La cantidad de años de trabajo en el nivel es una cualidad que fue surgiendo repetidamente mientras se realizaban las entrevistas encontrándose opiniones como las siguientes que valoran la experiencia como una fortaleza. Lo expresado se pone de manifiesto en las siguientes palabras de las entrevistadas:

En relación a la formación, yo tengo ya dieciocho, diecinueve años de trabajo, he trabajado unos cuantos años en tres (M6b).

Los mejores maestros en las escuelas APRENDER se van trasladando (los que tienen más experiencia o antigüedad) (D1).

Por el otro lado, la opinión de una directora plantea que no necesariamente la experiencia es un factor favorable:

(...) podemos encontrar en otros casos maestros que ya se jubilaron y están reintegrados y que su estilo de trabajo es más de otra época, por más que su formación tiene que ver con el área (...) es difícil poderles transmitir de que, bueno de que hay que respetar los tiempos de cada uno, dan lo mejor de sí porque son excelentes docentes y lo han sido siempre, pero no hay una mirada de que el niño cambió y de que la forma de enseñar tiene que ser distinta (D3).

3.1.3.2.3-Integridad emocional del docente

Por otro lado, tres personas mencionan la importancia de la integridad emocional del docente que está frente al grupo de niños:

(...) ¿quién cuida al que cuida? porque la escuela es receptora de toda esa problemática(...)uno piensa que también el maestro es el que tiene que ser cuidado, entonces trata de apuntar al cuidado del maestro, pero se precisa alguien más que los cuide de otra manera (D7).

(...) entonces uno al estar solo con veinticinco niños es mucho el desgaste, es muchísimo el desgaste, más allá de las exigencias que puede tener el sistema en sí mismo (D3).

(...) un personal que sea calificado, que esté en perfectas condiciones no sólo de conocimientos sino emocionales, y también físicas, porque también me parece que si una persona no está en condiciones emocionales, las mejores condiciones emocionales, me parece que eso va en detrimento de la calidad educativa para el niño (M5b).

3.1.3.2.4-Multiempleo

El multiempleo, surge como un factor que se identifica claramente como una debilidad pero al que hacen referencia solamente las directoras. Éstas consideran que el rendimiento de las maestras disminuye debido al cansancio y a la sobrecarga de tareas que implica tener más de un grupo. A continuación, se incluyen dos citas que ponen en evidencia lo mencionado:

(...) el multiempleo es un factor que obstaculiza el desempeño docente, los maestros no pueden rendir bien, acá hay maestros que trabajan doble turno y de noche hacen Uber (D1).

(...) porque si un maestro tiene que ir de un lado para el otro (...) un maestro que tiene doble

turno, que tiene que hacer dos planificaciones, no va a ser lo mismo que haga una planificación, no sé cuántas ganas va a tener de pensar en sus cosas, de investigar, de buscar material, lo digo por experiencia propia porque a mí me tocó el doble empleo y lo que yo sentí es eso, que hay un lugar que vos no llegás aunque querés como maestro (D9).

3.1.3.2.5- Efectividad y permanencia

Otro de los aspectos que surge en este apartado tiene que ver con la efectividad y permanencia en la institución. Este aspecto es destacado como una fortaleza siendo mencionado por seis docentes de las cuales se incluyen algunos pasajes de entrevistas a modo de ejemplo:

En este caso que somos las seis efectivas y bueno, si se lucha para el jardín, se hace, se tratan de hacer cosas (M8a).

(...) Los años de permanencia, esas cosas ayudan. Me parece que el hecho de también contar con un personal que es fijo por decirlo de alguna manera, está bueno (M7).

(...) la fortaleza de la permanencia del personal, esa es una de las fortalezas, (...) entonces la que tiene menos tiene nueve años en el centro, hemos construido una pedagogía propia (D6).

3.1.3.3-Valorización del docente

Esta categoría emergente se refiere a dos aspectos que específicamente tienen que ver con la valorización del docente como profesional dentro del sistema. Si bien estos aspectos no fueron mencionados de forma masiva por las interrogadas se considera importante que aparezcan en el análisis ya que forman parte del amplio abanico que implica la calidad educativa bajo la percepción docente. Estos son: el involucramiento docente en la toma de decisiones y la remuneración.

3.1.3.3.1- Involucramiento docente en toma de decisiones

Una de las docentes hace alusión al involucramiento que considera deberían tener las maestras en la toma de algunas decisiones generales que toma el sistema en nivel inicial. La imposición de tareas nuevas como el control de las fechas de vencimiento de salud y vacunas de los niños, los cambios en la cantidad de grupos por edad en las instituciones, las evaluaciones descontextualizadas son algunos ejemplos del sentir de las docentes:

(...) tomarnos en cuenta para que no seamos como los últimos que nos enteremos cuando hay un cambio, que nos involucren más, para poder tener, porque me parece que estamos como en la primera línea, entonces ser omnipotentes, creer que sí tenemos para aportar, para poder generar cambios o mejoras en lo que estamos haciendo que en realidad es lo que te decía, hay algunas cosas que no hay que quitarlas, solo me parece que hay que ampliarlas (M5a).

3.1.3.3.2- Remuneración

En lo que respecta a la remuneración si bien esto no fue expresamente preguntado, una docente de muchos años de trabajo reflexiona estableciendo una comparación con otras épocas subrayando que es un factor que incide en la calidad: "(...) también como que nos valoran a nosotros en el sentido de remunerarnos, también es importante" (M2).

3.1.3.4- Auxiliar de grupo

Esta es una de las pocas respuestas en la que la totalidad de maestras y directoras son coincidentes, valorando como ideal e imprescindible la presencia todos los días de la semana y en todo el horario de auxiliares para los grupos de nivel tres capacitadas para desempeñarse en ese rol.

3.1.3.4.1-Formación del auxiliar de grupo

En cuanto al tipo de capacitación, las docentes consideran que las Auxiliares Técnicas en Primera infancia (ATPI) son las más idóneas para los requerimientos de la tarea lo que se evidencia en respuestas como éstas:

(...) la formación es excelente, vienen con otra preparación, no es lo mismo un compañero auxiliar de servicio que te lo pueden poner para que colabore contigo y que te dé una mano, a esta compañera que tuvo una formación y estaba preparada para intervenir en la planificación, le podías compartir lo que hacías (M3a).

(...) los aportes que hace, el manejo de los niños, no es el hecho solo de, por el hecho solo del cuidado sino la intervención que realiza o sea el apoyo a la maestra mientras realiza una actividad o ella también hace otras actividades (M8b).

Analizando las respuestas, en lo que respecta a los referentes educativos, se privilegia en primer lugar la presencia de dos referentes adultos por grupo respetando el ratio adulto-niño. En cuanto a la formación de los mismos, en lo que respecta a los docentes se considera fundamental la especialización en el área y la realización de diferentes perfeccionamientos y cursos a lo largo de la carrera docente. Se evidencia como obstáculo para la realización de los mismos la falta de facilidades o beneficios y como facilitador la realización de formación en territorio. Para los auxiliares de grupo se privilegia la formación que otorga el título de asistente técnico en primera infancia.

En cuanto a las características de los docentes que se consideran fortalezas vinculadas con la calidad educativa se destacan el compromiso, la experiencia, la integridad emocional y la efectividad y permanencia. Como obstáculo las docentes perciben el multiempleo, el poco o inexistente involucramiento en la toma de decisiones y el rol docente que se genera principalmente en las escuelas de tiempo completo, más cercano a lo asistencial que a lo educativo.

3.1.4- Grupo de niños

Para el análisis de la categoría grupo de niños se han establecido las siguientes subcategorías: tamaño y conformación del grupo, horario de asistencia de los niños/as, vínculo con pares, inclusiones educativas, toma de decisiones institucionales y otros.

3.1.4.1-Tamaño de grupo

De forma prácticamente unánime (veintitrés) directoras y maestras consideran que el tamaño del grupo es uno de los factores principales para lograr una calidad educativa en este nivel; coincidiendo con la evaluación de calidad para grupos de cero a tres años que propone el Sistema Nacional de Cuidados, (2019). Los discursos de las docentes, además, vinculan el tamaño del grupo con las dimensiones del salón y la cantidad de adultos referentes en cada grupo, tal como se puede apreciar en las citas de la Tabla 6.

Evidencias	Criterio
Cantidad de niños/as por grupo	“(…) la cantidad de niños por clase, si bien nosotros tenemos 25 por ejemplo es este salón que tenés acá adelante, te ponés a pensar y no es un número tan grande pero sí es grande, dependiendo también de los espacios, del salón, de ese espacio que te hablaba al principio”(D2).
Condiciones físicas	“(…) la cantidad de niños por clase, si bien nosotros tenemos 25 por ejemplo es este salón que tenés acá adelante, te ponés a pensar y no es un número tan grande pero sí es grande, dependiendo también de los espacios, del salón, de ese espacio que te hablaba al principio”(D2).
Adultos referentes	“(…) en términos generales tiene que ver con la cantidad de niños por grupo, el ratio de adulto-niño ¿no? planteado que no sea, que esté a razón de 5-7 niños por adulto”(M4a).

Tabla 4: Tamaño del grupo

Fuente: Elaboración propia

La cifra ideal según las docentes para el tamaño de los grupos oscila entre los quince y veinticinco alumnos/as situándose la mayoría de las afirmaciones entre los quince y los veinte niños/as (dieciocho respuestas).A continuación se seleccionaron algunas citas que ofician de ejemplo:

(…) capaz que quince pero no veinticinco. Son muchos, son muy chiquitos (M3a).

(…) una conformación ideal, el grupo no podría pasar de dieciocho o veinte niños por maestro con una auxiliar siempre (M6a).

(…) si tenemos un auxiliar está bien que los grupos sean de veinticinco porque si están solas yo creo que es mucho (D5).

Los discursos se tornan más críticos cuando las docentes analizan la realidad del tamaño de los grupos que tienen actualmente en sus instituciones. Las entrevistadas aluden a tamaños de grupos inadecuados, ratios adulto-niño que no son respetados y metraje en función de la cantidad de

alumnado que no contempla los estándares nacionales. En este sentido advierten contradicciones en el propio sistema.

(...) además una contradicción que nosotros advertimos, que aún en el sistema, en las leyes que determinan para el Ministerio de Educación y Cultura, la ratio adulto-niño es una que no se aplica para la escuela pública, entonces ¿cómo lo exigís en el ámbito privado y como no lo proveés en el ámbito público? es una contradicción que nosotros la advertimos, que nosotros la reclamamos, que nosotros la reivindicamos, porque es lamentable (D6).

(...) en este centro no es adecuada la cantidad de niños, no es adecuada la cantidad de adultos para los niños, entonces a mi me parecería bien interesante buscar una coherencia de lo que yo le pido a determinadas instituciones mantenerlo también en lo público y mejorar la calidad en ese sentido (D3).

(...) también tenemos la tendencia a tenerlos superpoblados con más de veinticinco, veintiséis niños con un sólo adulto, que hay un montón de cosas que en la mirada, en la observación, en ese vínculo persona a persona que se genera no se da de tan buena calidad (M5a).

3.1.4.2-Conformación del grupo

Al solicitar a las docentes que especificaran si la conformación de los grupos, es decir, la forma de integración del grupo de niños es un factor que incide en la calidad educativa, aparecen por un lado opiniones que refieren a la perspectiva de género, tal como se pone de manifiesto en las siguientes citas:

(...) estar representados las niñas y los varones, que también se puedan como pensar y elaborar estrategias donde desde una perspectiva de género que aportan los dos al grupo desde su lugar, está bien interesante (M6b).

(...) en cuanto a los sexos nada, los grupos se dan e históricamente la escuela siempre ha recibido a todos, y eso es así, bueno a veces se da que tenés quince niños, quince varones y diez niñas, bueno es independiente, eso no quiere decir que hay falla en la calidad (D4).

Por otro lado las docentes expresan que en nivel tres años la totalidad de los niños y niñas ingresan a la institución y, por lo tanto, no hay un conocimiento anterior de sus principales características más que los datos que se obtienen en las entrevistas de ingreso:

(...) después las características de los nenes cuando nos conocemos, pero siempre va a estar el factor sorpresa de los niños que ingresan, que ingresan todos en este jardín los que lo solicitan (D6).

(...) claro, no los conocemos como para que quede equitativo en cuanto a conducta, rendimiento y esas cosas, son todos ingresos (M7).

Tal como se desprende de las expresiones precedentes el hecho de no conocerlos hace que muchas veces los grupos no queden equitativos en aspectos como la conducta y la cantidad de niños incluidos por grupo. Esto, cómo lo evidencian las citas que se incluyen a continuación, es percibido por algunas docentes como un obstáculo para el funcionamiento diario.

(...) ver los niños con distintos problemas de conducta, más bien capaz igualar grupos en ese sentido, porque a veces se hace muy bravo también, muy complicado digamos sostener varios niños (M1a).

(...) yo lo que trato de hacer como directora es si hay inclusiones si hay dos nivel cuatro poner uno en cada lado justamente para abordar que sean aprendizajes eficaces y de calidad y no sobrecargar las clases (D9).

Algunas docentes expresan en sus opiniones que se podrían considerar otras formas de funcionamiento repensando los formatos escolares, lo que implicaría una posible solución para este obstáculo que se les plantea. En este marco las maestras M6b y M3a así como la directora D7 manifiestan:

(...) nosotros en realidad lo primero que tendríamos que hacer es conocerlos a los niños, encontrarnos con ellos, poder conocerlos y si se hiciera una separación posterior sería mucho mejor en realidad (M6b).

¿Porqué no trabajar las dos maestras el primer mes, mes y medio juntas y después separar a los niños en forma coherente? Porque la realidad es que después tenés más integraciones o inclusiones en un grupo que en otro, a veces se cambian pero no siempre se cambian (M3a).

(...) la idea es que ingresen los niños de tres, cuatro y cinco y que sean los niños de tres y de acuerdo a sus características después conformar los grupos, si bien están las listas que la conformación sea posterior a conocer a los niños (D7).

Finalizando el análisis de las respuestas docentes referidas a la conformación de los grupos, encontramos que en algunos casos se valora, además, la escolaridad previa aunque ésta haya sido en otras instituciones, aspectos que se evidencian en las siguientes citas:

(...) otra cosa que contemplamos con la compañera es si tienen experiencia en CAIF o no, si tienen escolaridad previa o no (M7).

(...) si, mucho a favor, se nota sobre todo en lo que es conciencia de grupo, el tema de compartir porque tres años es egoísta naturalmente, es el centro del universo (...) (M2).

La figura 12 sintetiza los criterios a los que se hizo referencia cuando las docentes aludieron a la conformación de grupos.

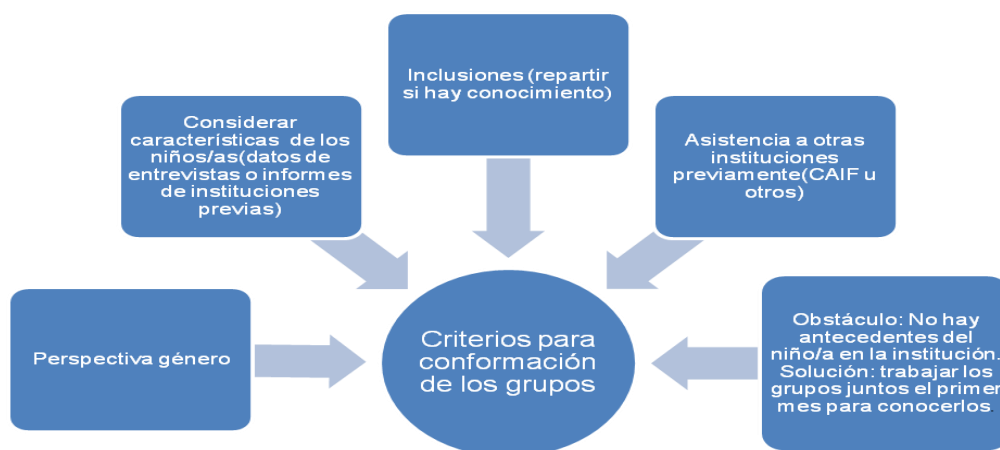


Figura 13: Criterios para conformar los grupos

Fuente: Elaboración propia

3.1.4.3-Horario de asistencia

Cuando se interrogó a las docentes respecto a la incidencia o no del horario de permanencia de los niños/as en la calidad de los aprendizajes y tomando en cuenta que las entrevistadas pertenecen a categorías de escuelas que contemplan diferentes horarios (cuatro y ocho horas), veinte entrevistadas de un total de veinticinco coinciden que la cantidad de horas de asistencia a la institución no determina mejores aprendizajes, tal como se manifiesta en las siguientes citas:

No, no incide no. Porque el niño puede estar diez horas y no brindar ninguna enseñanza ni tener él ningún aprendizaje de calidad, pueden estar una hora y aprendió algo buenísimo (D9).

(...) no son las horas de permanencia sino la calidad educativa. Si los docentes tienen buena orientación y disponibilidad no importa si son cuatro u ocho horas (D1).

(...) no porque estén más horario van a tener una mejor calidad, depende tanto de lo que se hace en esos horarios (...) si es simplemente por el estar en una institución donde bueno se los cuida y ellos pasen el tiempo me parece que no hace la diferencia (M6b).

Hubo una sola docente (directora) que asoció que: a mayor horario mejor podía ser la calidad de los aprendizajes. Corresponde mencionar que se trata de una directora de un jardín de tiempo completo donde los alumnos asisten ocho horas: "(...) la escuela de tiempo completo te permite trabajar muchas cosas con el niño, te permite sí, verdad siempre depende de la disponibilidad de los docentes, eso tiene que haber un buen control para que exista eso (...)" (D5).

En otro caso, una maestra de escuela con horario simple (cuatro horas) asoció la mayor cantidad de horas de asistencia con mejora en los aprendizajes pero vinculándolos con ciertas condiciones preexistentes, como las referidas al edificio, a los recursos y a la propuesta educativa. Al respecto expresa: "(...) si tuviéramos una infraestructura adecuada y el horario fuera extendido, sí influye positivamente pero, teniendo el edificio, el material y la propuesta adecuada" (M1b).

No obstante, un grupo muy superior de docentes (veinte) considera que cuatro horas de asistencia son más aprovechables que ocho en estos niveles etarios. De las seis entrevistadas en tiempo completo (cuatro maestras y dos directoras) cinco consideran que es más aprovechable cuatro horas en lugar de ocho. Las otras quince son maestras y directoras de instituciones de tiempo simple.

(...) si me dieran a elegir me parece que es mejor cuatro horas, donde el niño tiene aire para otras cosas, la familia tiene aire para otras cosas, porque también cuando el niño está ocho horas acá por ejemplo incide a toda la familia, donde en tiempo completo la comida empieza a atravesar la propuesta educativa e intentamos los docentes que no se adueñe (M5a).

No, yo en cuatro horas planificaba y trabajaba muchísimo más que en ocho, porque mientras que voy al comedor, mientras que los logro sentar, todo lleva tiempo y me paso más en hábitos que en contenidos (M5b).

(...) en cuatro horas estás como que prácticamente para lo cognitivo, es todo contenido, contenido, contenido y en las ocho horas se dilatan un poco más porque claro son ocho horas que están los chiquilines acá y tenés que generar, es otro vínculo porque tenés que generar hábitos(D2).

Estas afirmaciones se contraponen con las orientaciones de políticas educativas del CEIP para el quinquenio 2016-2020 que plantean:

Repensar la educación, significa repensar el tiempo y los espacios escolares poniendo en el centro de la cuestión al niño. Las horas de escuela pueden hacer la diferencia al momento de acortar brechas, por lo tanto la extensión del tiempo pedagógico, en sus diferentes categorías, es una cuestión ineludible que hace a la equidad y a la calidad de la escuela pública del siglo XXI (p.65)

Sin embargo, opiniones de tres docentes, algunas de las cuales se incluyen a continuación, consideran que habría coincidencia con dichas políticas cuando se refieren a contextos de vulnerabilidad social, no vinculada específicamente a la calidad de los aprendizajes sino a la atención social.

(...) lo social sí creo que atiende más a tener ocho horas, más escuelas de ocho horas por un tema de atención social (M2).

(...) las ocho horas son buenas en casos de deprivación del contexto familiar (...) (D1).

(...) tenemos la contra ésta ¿no? que estamos siendo un poco más asistentes sociales que maestros (M2).

Esto es coincidente con el Acta 90 resolución N°21 del CODICEN, 1998 donde se establece que en virtud de:

Las condiciones de pobreza en que vive parte importante de la población escolar generan la necesidad de reconsiderar el modelo escolar de tiempo simple (cuatro horas diarias), no sólo en términos de la extensión horaria sino también en cuanto al modelo pedagógico e institucional de la escuela.

Estas declaraciones sumadas a lo expuesto por las docentes evidencian que no habría diferencia en los aprendizajes curriculares a mayor carga horaria; sino que el rol de la escuela en tiempo completo está más abocado a la atención social que a lo específicamente curricular.

3.1.4.4- Vínculo con pares

En las instituciones escolares los vínculos humanos atraviesan ineludiblemente la realidad del aula. En este sentido Vigotsky, (1978) define la zona de desarrollo próximo como: "(...) la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con otros más capaces" (p.86)

Según esta definición, el relacionamiento con otros seres humanos, sin importar la edad que se tenga, incide en la calidad de los aprendizajes.

Frente a la pregunta ¿Consideras que el vínculo entre pares incide en la calidad de los logros que se pueden obtener en el nivel?; hay docentes que relacionan este vínculo con aspectos positivos y otros con aspectos negativos. Quienes consideran esta interacción como positiva aluden al rico intercambio entre pares que se genera en el relacionamiento que se logra a través de la diversidad.

Por otra parte, quienes consideran que el vínculo entre pares puede acarrear algún aspecto negativo se refieren a situaciones específicas de patologías o trastornos afectivos. En la tabla 7 se pueden visualizar la recurrencia de las respuestas así como los argumentos utilizados.

Positivo para la calidad (diez respuestas)	Negativo para la calidad (dos respuestas)
(...) y poder hacer un rico intercambio entre los pares, yo creo que en realidad yo aprendo con otros y el otro es fundamental. El otro par, de la misma edad o internivelar pero si no hay aprendizaje en soledad, creo que son entre ellos mismos los que más se habilitan y se potencian(M6b)	(...) niños con ciertas patologías o ciertos trastornos, el vínculo va a incidir, si son niños agresivos y son niños que gritan, que muerden, que tiran del pelo, todo eso influye en el otro, después también hay niños que capaz por ese tipo de cosas no quieren venir, se angustian y no quieren venir, y eso afecta la calidad(M9a)
(...) entonces en esa combinación y en esta diversidad se potencian y la calidad aumenta muchísimo, se nota el aumento de la calidad(...)(D3)	(...) puede llegar a incidir sí, porque si hablamos de un niño que logre aprendizajes de calidad tiene que estar bien afectivamente, si el niño tiene relaciones malas entre pares no va a estar bien afectivamente(D9)
(...) ver lo importante que fue nuestra intervención con ese niño y el vínculo entre pares por supuesto que es importantísimo, porque es ahí donde se produce el aprendizaje(...)(D5)	

Tabla 5: Recurrencia de respuestas en vínculo con pares Fuente: Elaboración propia

3.1.4.5- Toma de decisiones institucionales

Al interrogar a las entrevistadas respecto a si consideraban que la participación de los niños/as en la toma de las decisiones institucionales incidía o no en la calidad educativa, algunas entrevistadas manifestaron que este era un aspecto sobre el que nunca habían reflexionado. No obstante, varias entrevistadas (catorce) resaltaron la importancia de abrir un espacio para escuchar la voz de los niños lo que puede evidenciarse en expresiones como éstas:

(...) cuando uno le puede habilitar la palabra y darse el tiempo de escuchar y reflexionar sobre esa palabra que se habilita tiene que ver con ejercer la ciudadanía (...) (M4a).

(...) hay que ponerlos en situación de tomar decisiones, ¿no? que la palabra de ellos vale, en pequeños ejercicios que son de la vida cotidiana (D6).

En este sentido dos entrevistadas hacen alusión a los Consejos de participación que establece la Ley de educación N° 18437 que en el artículo N° 76 expresa que: "(...) en todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media Superior y Educación Técnico-Profesional, funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad".

Las docentes se pronuncian al respecto mencionando que si bien las voces de los niños son escuchadas las docentes encuentran dificultades para instrumentar los consejos de participación de una forma adecuada para el niño de tres años:

(...) de todas maneras aún estamos en el debe por ejemplo con los consejos de participación que establece la Ley de educación porque nos está costando visualizar cómo darle participación al niño de tres años, pero estamos en ese camino porque lo estamos reflexionando desde la ATD y lo estamos reflexionando con las maestras inspectoras (D3).

Ellos ven que sus voces son escuchadas, cuando hay necesidades las proponen, los maestros escuchan, entonces eso es lo principal y el consejo de participación bueno, habilita mucho, en otras etapas hemos tenido y ha sido bastante positivo (D7).

Por otro lado, encontramos una opinión que no lo identifica como un factor que pueda influir en la calidad argumentando que en edades tan tempranas son los adultos quienes deben tomar las decisiones en su totalidad: "(...) yo creo que no es un factor eso, yo creo que son los adultos los que tienen que determinar eso, escucharlos sí de repente, si escuchar con otra oreja" (D9).

3.1.4.6-Inclusión educativa

Desde que la Ley N° 18437 entró en vigor es muy frecuente encontrar niños/as con diferentes capacidades en las aulas de todo el sistema educativo. En este sentido, las opiniones docentes evidencian claras contradicciones entre lo que establece el marco legal que respalda la inclusión educativa y la realidad presente en las aulas. La amplitud de las respuestas docentes considera varios aspectos que tienen que ver con todo el entramado de la inclusión educativa. Como se explicita en el cuadro que aparece a continuación la diversidad de respuestas puede agruparse por criterios generales que aparecen de manera recurrente: formación, accesibilidad, acompañante, coordinación con especialistas, horario de permanencia, apoyo de las familias.

En este sentido en la tabla 8 se detallan aspectos que hacen referencia a la inclusión educativa dentro de la normativa de nuestro país y a las contradicciones que se evidencian con la realidad de las aulas:

Criterios	Evidencias
<p>Formación (11 respuestas)</p> <p>"(...) las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades" Art. 8 Ley N °18437</p>	<p>(...) esa inclusión debería ir de la mano de una preparación previa, de también de parte del docente, apuntar y fortalecer a los docentes que se quieran y que les gustaría comprometerse con esa tarea(D2)</p> <p>(...) necesitamos mucho más, primero capacitación para eso, para saber, perfeccionarnos y capacitarnos más(M6a).</p>

<p>Acompañante (14 respuestas)</p> <p>“Recibir los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje” Art.72 Ley N°18437</p>	<p>(...) hay muchos que necesitan acompañante también, que en algunos casos viene con acompañante y en otros casos no y pese a la recomendación del centro (M9a).</p> <p>(...) hay casos que el niño sabemos que tiene que estar presente un acompañante porque por más que se le acepte y haya un espacio y se trate, la maestra en muchas ocasiones está sola (D9).</p>
<p>Coordinación especialistas (10 respuestas)</p> <p>“(...) promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios” Art.18 Ley N°18437</p>	<p>Yo, a mí me parece que debería hacerse con un equipo multidisciplinario (M2).</p> <p>(...) el recurso de apoyos técnicos cuando hay niños, para atender la diversidad ¿no? porque no hablamos solo de inclusiones sino de la diversidad en general (D7).</p>
<p>Horario permanencia (5 respuestas)</p> <p>“La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación” Art. 33 Ley N° 18437</p>	<p>(...) el proceso lo hace cada uno y que a veces son media hora, y a veces es media hora y con alguien (...) (M6b).</p> <p>(...) hay niños que no pueden estar todo el horario, nosotros lo que privilegamos es el niño (...) (D6).</p>
<p>Apoyo de las familias (7 respuestas)</p> <p>“(...) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que</p>	<p>(...) entonces tenemos niños que no son atendidos en los tiempos que corresponden, o sea no porque el maestro no lo haya</p>

<p>fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. Por ajustes razonables se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”. Art. 24 Ley N°18418</p>	<p>diagnosticado sino porque justamente no hay una respuesta de la familia (D4).</p> <p>(...) lo más difícil es cuando la escuela está un poco sola. Eso es lo más difícil cuando hay, lo de la familia es muy difícil entonces hay enojo, a veces sienten que hay una discriminación cuando en realidad es necesaria esa diferencia pero para poder darle el lugar que realmente le corresponde (M6b).</p>
---	---

Tabla 6: Inclusión educativa. Normativa versus realidad.

Fuente: Elaboración propia

A modo de resumen, en esta categoría, las docentes expresan unánimemente que el tamaño de los grupos no es el adecuado para un funcionamiento óptimo. Esto no sólo se vincula al ratio adulto- niño que no está contemplado, sino a las dimensiones del salón previstas por documentos como el IEC 0-3, que tampoco aparecen contempladas. En cuanto a la conformación de los grupos se evidencian diferentes posturas. Los niños de nivel tres recién se incorporan al sistema educativo formal (CEIP) por lo que no hay un conocimiento previo de los mismos como sucede en otras edades. Para ello las docentes plantean estrategias que rompen con el formato tradicional escolar al inicio del año.

En referencia al horario de asistencia, se desprende de los datos que para esta edad es beneficiosa la asistencia de cuatro horas para los aspectos cognitivos, en tanto que la de ocho horas se vincula más a la atención social. Los vínculos con pares en su amplia mayoría se destacan como positivos, excepto en un par de respuestas que se refieren a casos específicos de agresividad.

Por otra parte, la participación de los niños/as en la toma de decisiones surge como un factor positivo para la calidad de enseñanza.

Las inclusiones educativas surgen como uno de los aspectos más controversiales para las entrevistadas ya que la realidad de las aulas se contrapone ampliamente con lo que establecen las normas y leyes que la amparan. Si bien ninguna docente cuestiona la importancia y validez de las mismas, en el discurso docente el malestar queda evidenciado por la forma en la que éstas se han implementado, desconociendo la normativa en lo que tiene que ver a cómo llevarlas a cabo de forma eficaz y positiva. Las docentes sienten que esto impacta negativamente en la calidad educativa no solo del niño o niña incluido/a sino del resto del grupo.

3.2-Calidad de procesos interactivos

Para abordar esta dimensión se toman en cuenta las siguientes categorías:

Intercambio entre los niños y los referentes educativos, conocimiento de los antecedentes de los niños y planificación docente.

3.2.1- Intercambio entre los niños y los referentes educativos

Frente a la pregunta; ¿Cómo debe ser el vínculo entre los referentes educativos y los niños/as si pensamos en una educación de calidad? las docentes esgrimen cuatro tipos de argumentos, uno vinculado al campo afectivo, otro al del respeto, el tercero que involucra al aprendizaje y el cuarto que refiere a los límites.

Afectivo: Este argumento toma relevancia ya que aparece en diecinueve de las respuestas de las veinticinco entrevistadas, de las cuales se incluyen algunas evidencias:

(...) tenemos que buscar ofrecer que de alguna manera confluyan los afectos y confluyan, que haya un encuentro real que construya un lazo sólido, porque el niño tiene que sentirse ligado a la maestra, ligado a la auxiliar (D6).

(...) el vínculo totalmente tiene que ser afectivo para empezar, si vos afectivamente no te acercás a un niño no lográs nada” (M9b).

Respeto: Argumento que aparece con menos recurrencia (cuatro respuestas de veinticinco), tal como se muestra en las siguientes citas:

Pienso que primero los valores, el respeto, el escuchar (M4b).

(...) el vínculo entre los adultos y los niños en primer lugar es un vínculo que está basado en el profundo respeto por el niño y por la niña. Y ese profundo respeto tiene que ver con la escucha, con la contención, con los límites afectivos y fundamentalmente con una propuesta (M4a).

(...) que el niño se sienta escuchado, que el niño se lo reivindique en sus derechos (...) (M6a).

Límites: Tres docentes hicieron hincapié en la importancia de los límites, como lo dicen las protagonistas:

(...) de afecto y de puesta de límites permanentes (M3a).

(...) pero con un límite, creo que sin límites, hasta a nosotros nos tienen que poner, todos precisamos límites ¿no? (M9b). Este argumento surgió en dos respuestas.

Aprendizaje: argumento que solo aparece en dos respuestas, tal como se muestra a continuación:

(...) tendría que ser el triángulo pedagógico a la misma distancia ¿no? tendría que respetarse el vínculo entre el niño y maestro y el conocimiento no puede desaparecer, la función principal de la escuela o del jardín que es la formación del ciudadano a través del conocimiento. Si dejamos eso de lado por más que te lleves bien con tu alumno, no se está cumpliendo la función de la escuela o jardín (M1b).

Tiene que ser un vínculo donde estén claros los objetivos que tiene el adulto referente, que es lo que quiere enseñar, para qué lo quiere enseñar y cómo lo va a hacer, es muy importante el cómo, tiene que tener en cuenta, muy en claro cuáles son las formas de aprender que tiene ese niño (...) (D3).

En síntesis, las docentes consideran que mayoritariamente lo que debe primar en el vínculo adulto-niño en esta edad tan temprana es la afectividad. Las otras características mencionadas aparecen como importantes, pero siempre estableciendo en primer lugar el afecto y contención.

3.2.2 Conocimiento de los antecedentes de los niños

Como lo plantea UNICEF (2001), los efectos de lo que sucede desde el embarazo y en los primeros tres años del individuo tienen incidencia durante toda la vida. La inteligencia emocional, social y cognitiva está vinculada directamente con la atención recibida de sus cuidadores primarios.

Las docentes al ser interrogadas respecto a si era importante que ellas tomaran contacto con la historia de lo ocurrido en esos primeros años de vida, se manifestaron en tres líneas de pensamiento. Por un lado, expresaron diferentes formas de valoración acerca de la importancia del conocimiento o no de los datos. En segundo lugar, se expresaron acerca de la forma de acceder a esos datos y los obstáculos que encuentran para hacerlo. En tercer lugar, plantearon alternativas diferentes a las actuales en cuanto a la forma de acceder a los datos, que solucionarían los obstáculos mencionados en segundo lugar.

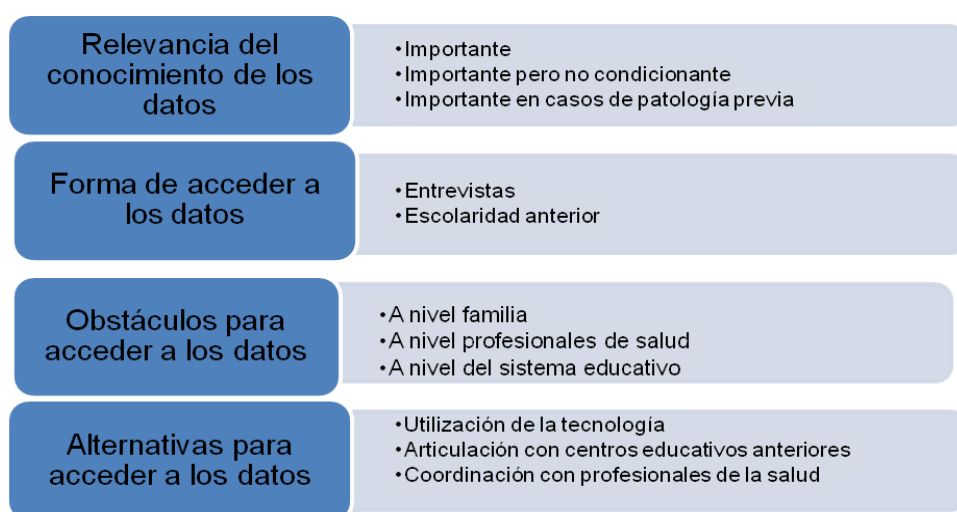


Figura 14: Acceso a los datos del niño/a Fuente: Elaboración propia

Al momento de valorar la relevancia de los datos de los niños/as surgen ideas que refieren a que es importante, importante pero no condicionante, e importante más que nada en casos de patologías. Las entrevistadas que consideran que es importante manifiestan:

Sí por supuesto porque eso lo tomás como insumo para continuar. Porque no podés desconocer todo lo que había anterior, todo el trabajo que hizo la institución anterior (D7).

Incide y es importante que el maestro lo sepa. Porque digo, todo lo que viene desde casa, salud y ambiente, todo lo que rodea al niño para mí es importantísimo sí (D8).

Quienes mencionan que es importante pero no condicionante expresan:

(...) es fundamental tener esa información, ahora considero que la manejo sin, sin formar prejuicio de eso, porque si eso, el acceso a la información va a predisponer ciertas miradas sobre el niño o la niña, entonces no es algo que habilite o mejore esa mirada sobre el niño (M4a).

(...) yo creo que está bueno, el tema es que no te prive de conocerlos (...) es importante estar en conocimiento pero hay que tener cuidado de que no lo es todo, es parte de lo que el niño vivió y sin duda que hay que tenerlo en cuenta, pero con esa apertura de no quedarse en el diagnóstico si es que lo tuviera o en la etiqueta (M6b).

En tercer lugar, quienes consideran que es importante más que nada en casos de patologías manifiestan:

(...) yo si estoy de acuerdo lo previo, lo de los niños y en realidad también veo casos de esos niños que tienen problemas de conducta, que también se ve en las familias (...) (M1a).

(...) hay mucha historia de este niño que desconoces, que te vas a enterar mucho después de que el niño ya está en el jardín y que podríamos ir tomando en cuenta muchas actitudes nuestras y muchos caminos que ya están recorridos no los tendríamos que recorrer otra vez (D3).

En cuanto a la forma de acceder a esos datos, las docentes mencionan las entrevistas con la familia y el contacto con la escolaridad anterior como medios a través de los cuales obtienen esa información.

Uno de los medios considerados es mediante entrevistas, tal como se evidencia en las siguientes citas:

(...) si el maestro hace un estudio ¿verdad? antes de tomar el grupo de toda la información o bueno a través de la entrevista de toda la información que le pueda dar la familia (...) (D5).

(...) bueno nosotros hacemos entrevistas individuales a principio de año con las familias e intentamos estar todo el tiempo en contacto con esas cosas (...) (M9b).

Otra de las formas que las docentes valoran es a través de contacto con la escolaridad anterior si la hubo: "si el niño tiene escolaridad previa la buscamos, en otras instituciones como fue (...)" (D9); "(...) nosotros recibimos de CAIF, en el caso que vienen de CAIF, bueno hacemos articulación con CAIF" (M4b).

En este proceso de apropiación de los datos, las docentes evidencian ciertos obstáculos tanto a nivel familia, como a nivel de los profesionales de la salud e inclusive a nivel del propio sistema educativo.

Uno de los obstáculos evidenciados por los docentes tiene que ver con la información que brinda la familia, lo cual queda de manifiesto en las siguientes citas:

(...) ellos comentan cosas y ahí bueno se van haciendo entrevistas con las familias y bueno lo que se puede sacar se va viendo porque no siempre tampoco la familia van a contar lo que sucede y eso (M1a).

(...) a veces se esconde la información, pero no por un tema de que la familia tenga miedo o algo de eso, sino por un tema a veces de desinformación que nosotros cuando vemos al niño, acá, en la institución vemos las dificultades, que a veces el papá no lo puede ver y bueno y ahí es cuando nosotros recién detectamos (D5).

El siguiente obstáculo evidenciado por las docentes en las citas que se incluyen a continuación, está relacionado con los profesionales de la salud:

(...) de hecho, el libro del médico no dice, yo los miro para adelante y para atrás y no hay nada que diga, ningún indicador que diga nada (M5b).

(...) nos pasa últimamente que muchos profesionales no dan informes, a veces lográs comunicarte telefónicamente (M9b).

El tercer obstáculo se presenta a nivel del sistema educativo, de acuerdo a lo que expresan las docentes en los siguientes pasajes de entrevistas:

(...) En tres años Gurí no (M4b).

(Aclaración: La docente se refiere a la plataforma Gurí del CEIP donde los docentes van ingresando la información de los niños año a año).

(...) la información cada vez como que al maestro de la escuela pública se nos está cortando, porque no nos dan los tiempos para poder lograr eso que teníamos antes con el papá que era esa entrevista inicial (D8).

En cuanto a las alternativas para acceder a los datos, las docentes plantean ciertas estrategias posibles de utilizar para el acceso a los datos que aún no se han implementado y podrían resolver algunos de los obstáculos que las docentes reseñaron anteriormente. Estos implican la utilización de la tecnología, la articulación con centros educativos anteriores y la coordinación con los profesionales de la salud.

Los argumentos esgrimidos por las docentes en cuanto a la utilización de la tecnología expresan:

(...) y realmente hoy por hoy con las posibilidades que tenemos tecnológicas, se podría hacer perfectamente en redes virtuales, no necesito ver a la persona cara a cara (D3).

(...) y yo también pienso que se debería de poder vía internet (M5b).

En segundo lugar las docentes se refieren a la articulación con los centros educativos anteriores:

(...) deberíamos tomar en cuenta el trabajo en redes con los CAIF por ejemplo, porque hay un número muy grande de niños que ingresan que ya viene con una trayectoria hecha en los CAIF entonces trabajar en conjunto con esas instituciones es muy importante (D3).

(...) deberían llegar si el niño asistió a otro centro, de centro a centro que eso es lo que en CAIF se da y luego bueno si asistió a instituciones privadas también, si fue a colegios o guarderías privadas (...) (D4).

En tercer lugar, las docentes plantean la coordinación con profesionales de la salud como estrategia:

(...) ver que es lo que está pasando para poder llegar a entender, pero la información familias, la información de los técnicos que muchas veces nosotros llamamos a los centros que están atendiendo a los niños y ellos nos llaman a nosotros, esa relación, ese diálogo, esa información es muy importante(D8).

(...) si estaría buenísimo ya que el niño venga, si es que tiene una patología, que ya venga con un diagnóstico, que ya venga con otro profesional que nos ayude o sea que tenga otra alternativa, otra actividad, pero como te decía la gran mayoría de las veces nos enteramos acá(M8b).

En resumen, en cuanto al conocimiento de los antecedentes de los niños/as, si bien las entrevistadas lo consideran importante, las mismas expresan que en muchos casos no están los mecanismos afinados para su concreción, encontrando muchas dificultades y obstáculos en su labor diaria. Plantean sugerencias que podrían ayudar a superar esos obstáculos.

3.2.3- Planificación docente

Retomando lo expuesto en el marco teórico "(...) la planificación de la enseñanza es una acción que ocupa un lugar central entre las actividades pedagógicas de la escuela, toda vez que permite organizar el trabajo clase a clase en los diferentes espacios que existen para la labor docente" (MINEDUC, 2009, p.5); cuando se consultó a las docentes respecto a la incidencia de la planificación en la calidad educativa, surgieron opiniones que involucran diferentes aspectos de la misma. Éstas hacen referencia a su importancia, a como debe ser a su juicio esa planificación, y a la forma de instrumentarla.

En este sentido, la mayoría de las expresiones (veinte de veinticinco), de los cuales se incluyen algunos ejemplos a continuación, ratifican la importancia de la planificación docente:

(...) la planificación es algo que no puede faltar nunca, jamás aunque sea escrita en un cuaderno, pero saber que yo vengo a hacer esto (...) (D5).

(...) la planificación debe ser como mi Gps, si yo no lo tengo no sé para donde voy a ir, entonces si yo no sé para donde voy a ir menos voy a orientar a mi grupo y a tener buenos resultados (M6a).

Por el otro lado, dos de las entrevistadas no consideran que la planificación previa incida en los resultados posteriores como se evidencia en las siguientes respuestas:

(...) no, un registro no me resulta tanto, el planificar, el pensar, siempre estar pensando, pero a ver capaz es un problema personal, capaz que en cualquier trabajo me pasaría (M3b).

(...) todos esos papeles que nos obligan a llenar diariamente es una, para mí es una pérdida de tiempo que yo realmente me targa, esa es la palabra, me para, me paraliza y no me deja, no me deja fluir (M8a).

Con respecto a cómo debe ser esa planificación, seis docentes hacen hincapié en que no hay un único modelo para llevarla a cabo y que sobretodo debe ser útil para el docente. A continuación se incluyen dos citas que ejemplifican lo mencionado:

La planificación debe ser primero que nada útil, no debe ser algo que es impuesto y por eso lo hago (...) (M6a).

(...) yo en realidad registro lo que me interesa registrar a mí para mis narrativas personales, yo tengo una mirada que a mí me interesa (...) (M4a).

Una de las entrevistadas expresa que muchas veces las "modas" que se dan en cuanto a la planificación y la evaluación terminan constituyendo un obstáculo:

A nivel de inspección se hacen modas a que ahora tienen que evaluar, pasó con la evaluación, indicadores de logro nadie nos enseñó, entran modas, vamos a evaluar con indicadores de logro vos tenés que estudiar para aprender cómo es, cuando lograste incorporar aquello tratar de adecuarlo a un trabajo,- Ah, pero no se evalúa más con eso, es con rúbricas (D9).

En cuanto al tipo de planificación, ocho docentes plantean la importancia de que la misma sea flexible como se visualiza en las siguientes citas:

(...) pensando en una planificación que es flexible, que toma en cuenta lo que los niños traen, no una planificación tan estricta que yo me planteé hacer esto y el niño me está diciendo algo

tan valioso y yo lo dejo pasar (D3).

(...) creo que es importante siempre pero yo estoy, me gusta mucho planificar también algunas cosas en la escuela pero también me gusta ser flexible (...) (M2).

Dos de las docentes plantean que debe ser contextualizada y/o situada:

La planificación siempre tiene que ser situada, contextualizada a lo que son las características del grupo (...) (D6).

(...) tiene que ser contextualizada para ese tiempo y espacio (M1b).

En otro orden, dos de las respuestas destacan la riqueza del trabajo en equipo para la elaboración de la misma:

A mí me parece que todo lo que tiene que ver con el trabajo en duplas, trabajo internivelar, trabajo integrado, considerar a un niño desde su integralidad es como primario. Entonces eso te lleva a un profesor de educación física, de teatro, que estén todos involucrados en la propuesta (D7).

(...) al contar con el tema de las coordinaciones los jueves de la planificación, porque la planificación es una sola, vamos haciendo las planificaciones conjuntas (M7).

Una de las maestras menciona el diagnóstico grupal como punto de partida para elaborar su planificación: "(...) tiene que ser coherente con el diagnóstico que tiene, por el momento que está transitando su grupo (...)" (M1b).

Para finalizar este análisis cabe destacar que cuatro directoras se refieren expresamente a la planificación como instrumento potente para abordar los contenidos del currículum en expresiones como las siguientes:

(...) el programa lo puedo modificar el currículum, lo puedo armar como yo quiera, pero también tengo que tener en cuenta ese programa y después verlo como lo puedo armar según las necesidades del grupo y los intereses del grupo (D5).

Yo creo que la planificación es muy importante porque ordena al maestro dentro de lo que es curricular, todo lo que tiene que enseñar (...) (D8).

Las docentes en general reconocen en su gran mayoría la importancia de la planificación como una guía de trabajo, considerando que la misma debe ser útil, situada, en concordancia con el currículum pero a la vez flexible.

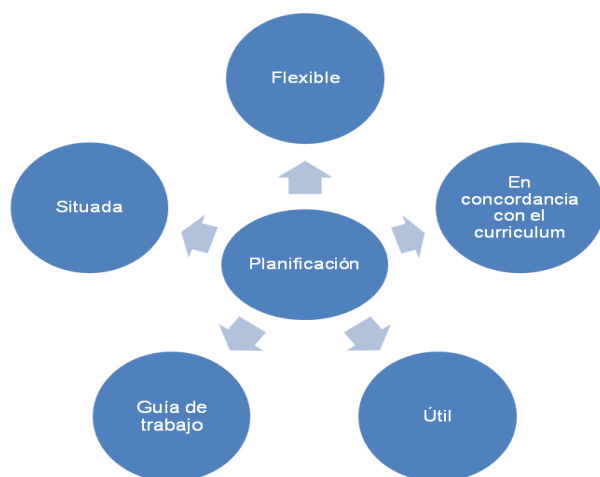


Figura 15: Características de la planificación Fuente: Elaboración propia

3.2.4-Aspectos pedagógicos

Si bien en el documento que aporta las categorías a priori de este estudio (IEC 0-3 años) no se hace referencia explícita a los aspectos pedagógicos como factores a evaluar cuando se piensa en calidad educativa, se considera tanto por las respuestas docentes, como por la reflexión personal, que éstos deben ser incluidos en un apartado específico. Es por esto que se hará referencia a aspectos como el pasaje en ciclo, las duplas pedagógicas, la rotación de maestros por nivel, la adecuación al nivel, el trabajo internivelar y la coordinación docente como estrategias consideradas positivas por parte de los docentes para desarrollar y poner en práctica sus planificaciones.

3.2.4.1- Pasaje en ciclo

Surge como fortaleza también el pasaje en ciclo, es decir que la misma docente pueda continuar con ese grupo en años venideros. Esto se asocia a la posibilidad de continuar ciertos procesos grupales que se iniciaron el año anterior obteniendo mejores resultados. Las siguientes citas ponen de manifiesto lo expresado:

(...) que vos sepas con anterioridad por ejemplo si hacés un ciclo, pasás con tu mismo grupo al nivel siguiente obviamente que te va a jugar a favor vos ya tenés un montón de camino recorrido (D2).

(...) yo voy a hacer el ciclo este año, voy a pasar a cuatro, si ya está con la inspectora hablado y todo porque me parece que está muy bueno también (...) me parece que no me alcanza un año para conocer el grupo y revertir algunas cosas (M2).

3.2.4.2- Duplas pedagógicas

El trabajo en duplas pedagógicas es otro de los factores que aparece mencionado como una fortaleza planteando inclusive que les ayuda a aliviar una jornada sobrecargada de exigencias. Las docentes plantean que el apoyo con la otra docente principalmente cuando se carece de auxiliar de grupo y la clase funciona a nivel unidocente tiene implicaciones no sólo pedagógicas sino también de apoyo y sostén entre colegas, lo cual es posible apreciar en los siguientes pasajes de entrevistas:

(...) también está bueno la dupla de maestros porque vos podés trabajar más personalizado

con ciertos niños que necesiten, no solamente con un trastorno ya específico sino también con dificultades afectivas (M9b).

(...) lo venimos instrumentando hace mucho eso sí, sin duda que ayuda desde todo punto de vista, incluso acá por el tema de las dimensiones en vez de ser dos subgrupos quedan en tres, entonces eso te acota la cantidad de niños y obviamente puedes darle más individualizado (M7).

3.2.4.3- Rotación de los maestros por nivel

Una fortaleza que destaca una docente tiene que ver con la rotación de los maestros de nivel. En este sentido se valora que los docentes no queden fijos en una clase determinada, lo que le brinda la posibilidad a todos de replantear y reconfigurar sus prácticas de acuerdo con el nivel al que forme parte año a año.

Todos los maestros han pasado por todos los niveles, no hay maestros que se asocien solamente a un nivel, todos han pasado por todo más allá de las preferencias o los gustos, se trata de que todos pasemos por todos los niveles y eso es una experiencia que a mí me ha favorecido como docente, porque es todo un desafío ser maestra de tres (M6a).

3.2.4.4-Adecuación al nivel

Dos docentes plantean que es muy importante que en educación inicial y principalmente en nivel tres se respete la etapa en sí misma. Consultadas al respecto las docentes manifiestan que es importante preservar la etapa de la educación inicial, no como un medio que prepara “para el futuro” (concepción que puede encontrarse fácilmente en el imaginario colectivo de la sociedad) sino como una etapa con características propias que deben ser vividas plenamente. En este sentido las docentes valorizan que se respeten las características de la edad en el tipo de actividades y estrategias que se utilizan para brindar calidad a la etapa, tal como se aprecia en las siguientes citas: “(...) reivindicar más el nivel, no escolarizar tanto al niño” (M6a) ;“(...) la importancia de no perder como la esencia del niño de tres y de nivel inicial” (M6b).

3.2.4.5-Trabajo internivelar

Otro de los aspectos que las docentes destacan como positivo para sus prácticas pedagógicas se relaciona con el trabajo internivelar, que necesariamente implica trabajo en equipo para conseguirlo. El trabajo internivelar permite romper con la lógica de “cada maestro con su grupo”, incursionando en otras modalidades como reagrupar a los niños sin tomar en cuenta la edad sino los intereses. Esto se evidencia en las siguientes afirmaciones:

Se trata de trabajar internivelarmente y como que eso favorece y es una fortaleza y no todas las instituciones lo hacen” (M6a).

Como equipo trabajamos muy colaborativamente, tenemos los espacios internivelares y hay muchas cosas que nos han nutrido (M6b).

3.2.4.6-Coordinación docente

Las respuestas evidencian también que la carencia de espacios pagos de planificación dificulta la instrumentación de estas prácticas que las docentes consideran exitosas sobre todo en las escuelas de tiempo simple (cuatro horas) donde no hay espacios pensados para la planificación en conjunto, como se evidencia en estas respuestas:

El trabajo internivelar con las compañeras, está bueno también poder tener las instancias para poder hacerlo, tipo coordinar si bien es complicado porque dentro del horario escolar es complicado; pero el hecho de tener salas, que hay muy pocas o no hay, este año no hubo, está bueno contar con esos espacios para que se dé esa coordinación que es re necesaria y está buena y lamentablemente por lo menos en este jardín que es tiempo vespertino o matutino, cuatro horas no las tenemos (M9a).

La primer debilidad que siempre sentimos y reclamamos es el tiempo de los espacios de encuentro, planificación, reunión, estipulados porque nosotros lo hacemos, pero se hace un poco a los ponchazos y un poco de acuerdo a la disponibilidad de cada uno. Cuando sí eso nosotras, si los jardines comunes también tuvieran la posibilidad de tener un espacio pago, de un tiempo destinado para el encuentro y la planificación, el intercambio, la formación, creo que eso nos enriquecería un montón (M6b).

En resumen, la planificación docente es considerada por una gran mayoría como muy importante en el hecho educativo. Las entrevistadas consideran que debe ser una guía de trabajo útil, situada, flexible y en concordancia con el curriculum. También manifiestan la riqueza que ofrece la planificación en equipo. En cuanto a los aspectos pedagógicos mencionados como valiosos las docentes destacan el pasaje en ciclo, las duplas pedagógicas, la rotación de maestros por nivel, la adecuación al nivel, el trabajo internivelar y la coordinación.

3.3- Calidad de la atención integral involucrando familias y comunidades

En esta dimensión encontramos las categorías que toman en cuenta el nivel socioeconómico, el relacionamiento y el fortalecimiento de la crianza, vinculados a familia y comunidades.

3.3.1- Nivel socioeconómico

Según Plan CAIF (INAU, 2009), las investigaciones realizadas demuestran que no es el factor económico el que incide en las dificultades de los niños/as en el aprendizaje sino que es una multicausalidad de características familiares y situaciones estresantes que se “amplifican” con la pobreza.

“No todos los niños pobres tienen problemas en el desarrollo, aunque el porcentaje es preocupante, afectando a más del 50%. Pobreza no es igual a problemas en el desarrollo infantil, pero pobreza más exclusión social, pobreza más instituciones renuentes a la integración, familias disfuncionales y pobreza potencian sus efectos determinando el “cóctel explosivo” (p.30).

Para obtener datos que permitan evaluar cómo perciben los docentes la incidencia del nivel socioeconómico en la calidad educativa la pregunta que se les hace a las docentes es la siguiente:

¿Considera que el nivel socioeconómico de las familias incide en la calidad de los logros que se pueden obtener en el nivel de tres años?

Frente a esta interrogante las opiniones docentes están divididas entre quienes opinan que sí incide y quienes no consideran que lo haga. Asimismo se esgrimen diferentes argumentos para fundamentar cada postura que se evidencian en la tabla 9.

Incide		No incide	
criterio	Evidencia	criterio	Evidencia
Basado en la realidad económica si ésta es descendida (cuatro respuestas)	“Incide cuando vos de repente te das cuenta si el niño tiene muchas dificultades, no puede venir un día porque se le mojó toda la ropa que tenía y era la única ropa que tenía para venir” (D3).	Todos los niños pueden aprender. (cuatro respuestas)	“No son determinantes, no son determinantes, ni en este contexto ni en otro contexto más desfavorecido” (D6).
Basada en la realidad económica y cultural si esta es favorable pero no hay compromiso y dedicación de las familias. (dos respuestas)	“Hay familias que están muy bien y que tienen, los padres los mandan y llegan a la casa y trabajaron tantas horas que no tienen el apoyo que necesitarían (...) porque pasa que padres que tienen no sé, son médicos y están todo el día fuera de la casa y los ven a los hijos	Depende del compromiso y dedicación de la familia. (cuatro respuestas)	“(...) otra familia puede estar más descendida en su nivel económico pero tiene bien claro que quiere de su niño, de su hijo, y la valoración que le hace el maestro es respetada, escuchada (...)” (M6a).

	durmiendo”(D2).		
Basado en lo social o cultural (seis respuestas)	“Yo lo veo más bien, no por el lado económico sino para el lado cultural y social y si, si incide mucho porque son otros niños que tiene otros respetos, otros valores, otra forma de actuar con el otro (...)” (M5b).	Depende de la institución educativa garantizar esos aprendizajes. (dos respuestas)	“Se pueden lograr muchas cosas, justamente si vos abordás y pensás la planificación, si partís de lo que el niño sabe o tiene otras y lograr aprendizajes significativos, yo creo que sí, que hay cosas que se pueden revertir y hacer cosas muy lindas” (D9).
Basado en lo socioafectivo (tres respuestas)	“Para mi incide mucho más el nivel socioafectivo en este momento (...)” (M1b).		

Tabla 7: Incidencia del nivel socioeconómico

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, dos opiniones valorizan la heterogeneidad social y cultural de las escuelas como forma de favorecer el aprendizaje. En este sentido las docentes están en consonancia con la zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1978).

(...) se forma una interacción riquísima en lo que son las instituciones, sobre todo en las instituciones públicas ¿no? esta interacción en participar de diferentes contextos (...) (D4).

Este jardín es bien heterogéneo en cuanto a la población, es una población de quintil cuatro según la categorización de primaria pero en realidad tenemos desde hijos de profesionales y de empresarios hasta niños que vienen de un barrio 40 semanas (D6).

En resumen, en este aspecto las opiniones de las docentes evidencian dos posturas, una que considera que el nivel socioeconómico incide en la calidad de los logros que se puedan obtener en el nivel, y otra que considera que no necesariamente influye. Se esgrimen diferentes argumentos basados en la realidad económica y cultural, el compromiso de las familias y lo afectivo.

3.3.2- Relacionamiento con las familias y la comunidad

Coincidiendo con la afirmación de Razeto, (2016) reseñada en el marco teórico,

“entre familias y establecimientos educativos debería desarrollarse una relación colaborativa, una relación de sociedad o alianza (partnership) entre educadores, padres y otros actores de la comunidad, en la que compartan la responsabilidad por el aprendizaje y el desarrollo”(p.3) ;de manera prácticamente unánime directoras y maestras reconocen que es fundamental que exista un buen relacionamiento con las familias de los alumnos/as.

Argumentan que si esto no es posible el trabajo puede verse dificultado lo que se evidencia en expresiones como las siguientes:

Podría llegar a incidir porque el papá que no está muy conforme como que siempre le está buscando cosas como negativas para decir acá (D3).

Si vos tenés un mal relacionamiento con la familia, los padres le terminan transmitiendo al niño, entonces ahí efectivamente vos no llegás tanto al niño (M9b).

Por el otro, lado el buen relacionamiento es visto como una fortaleza que facilitaría la tarea docente en varios sentidos como se expresa en estos testimonios:

Si tenés un buen relacionamiento, con confianza, vas a poder lograr resultados de mejor calidad, porque si tenés que estar todo el tiempo mediando y demostrando que lo que vos hacés está bien, si no hay confianza se te va a entorpecer la labor docente (M9a).

Si, cuando la familia ve un jardín o ve una clase de puertas abiertas en el sentido de que se le escucha, se le invita a participar, yo considero que ahí tenemos ganado el 50% del aprendizaje o más de ese niño porque es una díada que no la podemos separar (M6a).

Las docentes valoran positivamente el hecho de que los padres entiendan la importancia y los fines de la educación inicial como se visualiza en estos comentarios:

(...) que el padre entienda cómo se trabaja, que esté seguro, que entienda lo que nosotros queremos lograr y llegar a lograrlo juntos (D9).

(...) lo principal es que el papá entienda porqué viene a la escuela, la educación inicial que antiguamente se pensaba que venía a jugar, a leer cuentitos, entonces desde el comienzo de las etapas de tres años nosotros tenemos un proyecto para que los padres entiendan que se trabaja en la escuela (D7).

Otro de los aspectos en el que las profesionales hacen hincapié es que tener un vínculo positivo con la familia les permite conocer la realidad del niño/a, lo cual se aprecia en los siguientes pasajes de entrevistas:

(...) el docente va a tener el respeto para escucharlo, entenderlo y no cuestionarlos, porque sino, si vos le cuestionaste una vez a la familia eso, por más que vos digas eso es cuestionable, nunca más te va a venir a contar nada y ahí perdiste todo contacto, y perdiste todo esto que yo te decía antes que vos puedas conocer la realidad del niño para trabajar también con eso (M9b).

(...) el trabajo con los padres es importante, que el maestro conozca que comparte cuatro horas con el niño todos los días, que es importante saber si ellos tienen alguna dificultad en casa (M4b).

Y por último, las docentes consideran que el trabajo en equipo con las familias, estableciendo pautas conjuntas potencia el bienestar del niño/a:

(...) una escuela que los padres se preocupan, pero que es toda la escuela que trabaja en conjunto (M8a).

Nosotros precisamos el apoyo de todos, de las familias, de la dirección y si no tenemos ese apoyo es como que queda trunco ahí una etapa porque es entre todos, si no lo hacemos entre todos es como que no se complementa y el niño no sale favorecido en esa situación (M8b).

En lo que tiene que ver con el relacionamiento e incidencia de la comunidad es el grupo de directoras mayoritariamente quien expresa la importancia de la misma, refiriéndose entre otras cosas a la importancia de trabajar en redes a través de frases como éstas:

Si, la comunidad incide, depende donde la escuela esté ubicada, depende de la gestión que se haga en cuanto a las redes, la escuela tiene que ser abierta, si la dejan cerrada y no tenés los recursos entonces tenés que salir a buscarlos afuera (D7).

Cuando el barrio es fuerte se debe hacer un proyecto tendiendo redes (D1).

En sentido contrario las entrevistadas plantean que un mal relacionamiento con la comunidad puede obstaculizar el trabajo docente:

La comunidad incide sí, acá es muy fuerte, hay mucho miedo. Si no los traicionás te apoya y colabora (D1).

Este jardín es como es por la comunidad que tiene, la comunidad marca acá: tiene un impronta muy particular, se involucra mucho y ojo con que te dé la espalda por ejemplo, si este jardín fuera de puertas cerradas, si este jardín le dijera que no a un niño porque tiene algún problema, te ganás la comunidad en contra (D6).

Las maestras por su parte definen la importancia de la comunidad en relación con el sentido de pertenencia de la institución al barrio La siguiente cita ejemplifica lo mencionado:

Acá quieren al jardín, en general como que tiene reconocimiento, los maestros como yo te decía somos todos efectivos y la mayoría son familias que tienen más de dos o tres hijos, como ya nos conocen y conocen nuestras, como que es muy familiar el clima (M7).

En resumen, se evidencia con claridad la importancia que le atribuyen las docentes al vínculo con las familias como intervinientes del acto educativo, conociendo los fines de la educación en esta etapa y apoyando la labor de la escuela de una forma participativa.

En cuanto a la comunidad, el grupo de las directoras es el que más remarca la importancia de tener un vínculo que permita establecer redes en la zona, en tanto las maestras hacen hincapié en el sentido de pertenencia de la institución al barrio.

3.3.3-Fortalecimiento de la crianza

Un alto número de entrevistadas (dieciséis de veinticinco), tanto directoras como maestras, ven como positivo el hecho de que la institución educativa brinde a las familias insumos y estrategias para una crianza positiva de sus hijos/as. Las docentes argumentan también que aunar criterios con las familias permite unificar los discursos hacia el niño lo que resulta muy beneficioso:

Al ser cada familia un mundo, esa diversidad, son tantas demandas diferentes que a veces promover esas instancias con las familias para unificar criterios funciona y son importantes (D2).

(...) lo ideal sería poner acuerdos en esos talleres que están buenísimos, de límites, de, no sé, trato con los chiquilines, está buenísimo que estén las docentes presentes (M9b).

Respecto a la forma en que pueden realizarse ese acercamiento a las familias, doce entrevistadas consideran que la modalidad que más acertada es la dinámica de talleres como se aprecia claramente en estas citas:

(...) es mucho más rico el hecho de los talleres y el de conversar y el de aprender juntos, compartir miradas (...) (D6).

(...) si hay un buen trabajo de talleres y de inclusión de la familia en el centro, bueno se logran muy buenos resultados (D4).

Los talleres con papás fueron también un diferencial de la educación inicial en los ámbitos públicos y privados, entonces esa posibilidad de poner a discusión, de mirarnos como padres, como madres y de alguna manera ver y compartir pautas de crianza, me parece que eso incide en el niño que tengamos todos los días (M4a).

En cuanto a quiénes deben a su juicio impartir estos talleres las docentes expresan dos formatos, por un lado plantean que sean profesionales externos a las instituciones y por otro lado personal docente de la institución.

Fundamentando la primera postura encontramos opiniones como éstas:

(...) que haya alguien que esté abierto a eso a realizar esos talleres, capaz que yo le pueda decir, mirá necesito que me organices un taller sobre esto porque lo estoy viendo, porque estoy con los niños viendo las familias, pero que haya alguien que pueda hacerlo a demanda del maestro, eso estaría genial (M3a).

(...) porque ha pasado que muchas cosas a veces cuando uno hace esas reuniones o viene algún otro profesional como por ejemplo el dentista, el médico, todo eso y ahí te das cuenta como que los papás, nadie les acerca esa información (M8b).

En lo que respecta a la organización de los talleres por parte de los docentes, las mismas se expresaron de la siguiente forma:

Nosotros hacemos muchos talleres con los padres acá en este jardín, son talleres tipo clase abierta, pero con la participación de ellos (M2).

(...) cuando se sienten escuchados, sienten que hay otros que están pasando por lo mismo y

que lo que el otro te viene a decir no es desde el lugar de que te vengo, ni que te vengo a juzgar, ni te vengo a imponer, sino te vengo a dar ideas y te vengo a apoyar en tu tarea, es muy beneficioso para la calidad de la enseñanza de los niños (D3).

Una docente se refiere específicamente a los tiempos que dicha organización demandan de los docentes:

(...) que es un trabajo muy hormiga, también que necesita de cierta sistematicidad, tiene que ver también con qué tiempos institucionales existen para generar esos espacios, que no sean desde el voluntarismo del docente (M4a).

Solamente dos de las respuestas se vinculan con otro tipo de modalidad que no sea taller expresando lo siguiente:“(...) ahora irle con la cartilla...creo que capaz cuando termina la reunión nos repartimos todos una cartilla para refrescar algún conocimiento” (D6).

En resumen, las intervenciones de las entrevistadas demuestran que tanto maestras como directoras valoran las instancias de fortalecimiento de la crianza en edades tempranas como nivel tres.

La modalidad que la mayoría prefiere para esto es la de taller, privilegiando el apoyo de diferentes técnicos para llevarlos a cabo, lo que según sus opiniones no es muy frecuente. En este caso, los docentes se disponen a realizar los talleres, pero plantean la importancia de que se establezcan tiempos a nivel institucional para su preparación y ejecución.

3.4-Calidad de gestión

Esta dimensión hace referencia a otros recursos humanos necesarios en las instituciones, al clima institucional, a la evaluación, a las tareas administrativas y a la coordinación con el equipo técnico en el caso que lo hubiere.

3.4.1-Otros recursos humanos

En toda institución educativa confluyen diferentes actores que forman parte del proceso educativo. Cuando se interrogó a las docentes respecto a que personas sería ideal que existiera en una institución que atienda estas edades (además de maestros y directores) las respuestas se centralizaron en tres grandes bloques: auxiliares de grupo y de servicio, equipo multidisciplinario y profesores especiales y/o talleristas.

3.4.1.1-Auxiliares de grupo

El ratio adulto-niño para estas edades que plantea el SNC establece que para que una institución tenga una puntuación dentro del rango de lo aceptable debe existir un adulto cada quince niños como mínimo. Dado que los grupos son en general de veinticinco en adelante lo esperable es al menos dos adultos por grupo. Sin embargo, como se explicitó en el apartado 3.1.4.1 (tamaño de grupo), los discursos docentes aluden a tamaños de grupo muy numerosos que no respetan el ratio adulto- niño, lo que evidencia una contradicción con las políticas educativas que el propio sistema difunde como adecuadas.

Otro aspecto mencionado anteriormente en el apartado 3.1.3.4.1 (formación del auxiliar de grupo) hace alusión a la formación mínima que se espera que tenga el auxiliar de grupo para desempeñarse

en una tarea tan delicada como formar parte del equipo de referencia de un grupo de nivel tres años. En cuanto a la realidad de lo que sucede efectivamente en las aulas, de las respuestas de las dieciocho maestras entrevistadas deducimos que solamente cuatro cuentan con una auxiliar capacitada todo el horario en su grupo de nivel tres años y seis cuentan con auxiliar casi todo el horario pero que no tiene ninguna preparación. A continuación se presentan algunos ejemplos de lo expresado por las docentes:

No podés poner a cualquiera en la clase como auxiliar, como apoyo a la maestra porque se producen a veces interacciones que no están buenas (D2).

En este jardín se jubilaron varias auxiliares y evidentemente primaria no repuso en este jardín las auxiliares y destinó los ordinales que estaban presupuestados para este jardín a otras instituciones dada la expansión que se está haciendo. Entonces por ejemplo la auxiliar que tiene nivel tres en el turno matutino también es la auxiliar que prepara la leche (D6).

Tres grupos cuentan con auxiliar sin preparación y no todo el horario ni todos los días, lo que queda de manifiesto en las palabras de una maestra que dice: "(...) renunció una de las auxiliares, pidió traslado, entonces la dinámica es compartida, es que ahí las tenemos rotando las auxiliares porque también hacen tareas de limpieza entonces por más disposición que tengan es difícil" (M7).

Cinco no cuentan con ningún tipo de auxiliar, es decir es un solo adulto con todo el grupo de niños durante todo el horario y todos los días, como se expresa en las siguientes citas: "(...) auxiliar de clase no hay" (M3b), "(...) capaz que quince pero no veinticinco y sin auxiliar" (M3a).

Si se establece una comparación en cuanto a lo que plantea el IEC 0-3 como el mínimo aceptable, solamente cuatro de las dieciocho maestras cuentan con lo esperado.

Las propias docentes evidencian esta contradicción entre lo que establece la normativa y la realidad de sus aulas como se expresa a continuación:

Está dispuesto que haya una ATPI por clase de nivel tres que existe en educación inicial pero eso no siempre se cumple, eso no está resuelto (M1b).

(...) me parece que si en otros ámbitos se toma tan en cuenta que haya un ratio, se relacione adulto-niño en el área pública también debería ser porque sino ahí me parece que ya se crean desigualdades (M5a).

En este sentido la normativa establece a través de la Ley N° 18437 en el artículo 100 literal E: "Promover la profesionalización de los educadores en la primera infancia", lo que según muestra la evidencia no es contemplado en la actualidad.

La tabla 10 muestra lo explicitado según los criterios establecidos por el SNC en cuanto al ratio adulto- niño en referencia a los grupos que participaron del estudio.

RATIO ADULTO NIÑO/A	CANTIDAD DE GRUPOS
Inadecuada	Nueve grupos
Aceptable	Cinco grupos
Buena	Cuatro grupos
Óptima	Ningún grupo

Tabla 8: Ratio adulto-niño en los grupos visitados Fuente: elaboración propia

3.4.1.2-Auxiliar de servicio y personas para mantenimiento

De las veinticinco entrevistadas solamente tres docentes mencionaron a las auxiliares de servicio cuando fueron consultadas respecto al personal necesario en las instituciones que atiendan estas edades. La escasez de evidencia que los identifique podría deberse a la urgencia que sintieron las docentes en mencionar la importancia de las auxiliares de grupo, lo cual aparece claramente evidenciado en los siguientes pasajes de entrevistas:

Es muy importante el rol que cumplen las auxiliares de servicio que tenemos acá en el jardín, las compañeras de cocina, las auxiliares que nosotros dejamos de decirles no docentes porque no son no docentes, ellas están educando también todo el tiempo con la palabra, con el ejemplo (D3).

Sin lugar a dudas tiene que haber gente que esté vinculada al mantenimiento, al cuidado de los espacios ¿no? la limpieza, el mantenimiento, sacarle la carga de la mirada de que los maestros podemos limpiar la mesa, barrer tu salón, pero además tenemos que estar atendiendo a los niños (M4a).

En cuanto al mantenimiento una directora se expresa en referencia al mismo manifestando:

(...) muchas veces, la mayor parte de las veces se consigue a través del trabajo comunitario con la familia, sale de ahí esos arreglos, uno necesita muchas horas de venir extra para que la gente venga y te ayude a mejorar la ambientación del lugar, que se arregle las sillas que se rompieron, etc. uno siempre consigue la colaboración. Pero sería mucho más fácil si eso se tramitara por otro lado y se hiciera más rápido (D4).

3.4.1.3-Profesores especiales y/o talleristas

Con respecto a este aspecto, las entrevistadas mencionan que sería ideal la presencia de talleristas destacando las siguientes áreas: expresión corporal, arte, teatro, pintura.

Si, la modalidad de taller, yo para mí en este jardín tiene que haber lo que es el área de música, el área de arte a través del teatro, la pintura (...) (D4).

(...) en escuelas por ejemplo de tiempo completo, donde el niño de tres años permanece siete horas y media, es importante que también hayan talleristas, donde ellos puedan ir también a otros espacios(D5).

En cuanto a los profesores especiales, catorce de las entrevistadas reconocen la importancia de que existan en las instituciones que atienden estas edades. A este respecto las áreas que se mencionan son: educación física, música y/o canto, danza, ciencias naturales, huerta.

Las docentes consideran que contar con estos profesores constituye una fortaleza que las puede ayudar en su trabajo diario lo que se evidencia en las siguientes frases:

(...) profesionales que puedan dar otra materia, ya sea profesores de educación física, psicomotricista, profesor de danza más que nada porque trabajamos mucho lo que es el cuerpo, todas esas cosas como que sea algo, ese tipo de profesionales estaría bueno (M8b).

(...) algún profesor, lo que es corporal a través de psicomotricidad pero a través también de profesor de educación física, sería como un gran equipo que aborde todo lo que es la primera infancia sobre todo nivel tres (D4).

A pesar de la gran relevancia que estos actores tienen según las docentes para el aprendizaje en esta edad, solamente cinco de los dieciocho grupos investigados manifiestan que cuentan con alguno de los profesores o talleristas mencionados, como se aprecia en estas citas:

(...) después tenemos taller de música, bueno está educación física también. Hay como que diferentes actividades y eso es una fortaleza (M3a).

(...) en la red global de aprendizajes están las trayectorias protegidas, los científicos vienen a enseñar (D1).

Las docentes que manifiestan que no cuentan con profesores ni talleristas o que no les son suficientes lo visualizan como un obstáculo para lograr aprendizajes de calidad.

Esto fue percibido en nueve de las respuestas dadas:

(...) educación física y música pero está certificada hace como un mes, como lo que hablamos siempre entre compañeras ¿no? de contar con actividades especiales que fue lo que originariamente se pensó cuando el tiempo completo (...) (M7).

(...) tenemos dos profesores que sí sirven de expresión corporal y educación física pero claro para todo el día resulta poco, resulta poco, ellos deben tener, por eso digo, o ir a un gimnasio o ir a una natación o no sé, salir de acá o tener otro lugarcito para hacer otras cosas, lo que sería bueno dentro de las ocho horas para que fuera de mayor calidad (M5b).

En este sentido, en las escuelas de Tiempo Completo se evidencia una contradicción todavía mayor si se tiene en cuenta lo establecido en el informe de CODICEN, (1998) que en acuerdo con el CEIP pauta las características de las escuelas de esa categoría en el apartado 7.3: "(...) cada grupo tendrá como mínimo una hora y media semanal de Educación Física y deportes (...) el profesor de educación física colaborará además con la organización de actividades recreativas al aire libre durante los recreos (...)”(p.7)

Continúa agregando en el apartado 10: "La Administración Nacional de Educación Pública ofrecerá a las escuelas apoyo para la organización de talleres en las siguientes áreas: Expresión, Lectoescritura e Informática, Ciencias experimentales, Ciencias sociales. Para los talleres del área de expresión la

ANEP establecerá convenios con instituciones culturales especializadas” (p.8)

En cuanto a Educación Física específicamente también se evidencian fuertes contradicciones ya que el Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General, a través de la Ley 18213 de 2007, decretan en artículo único:

“Declárase obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria de todo el país, la que regirá a partir del año 2009”. Sin embargo, desde los testimonios emerge que en algunas instituciones no se cuenta con ningún profesor o tallerista, tal como se pone en evidencia en las siguientes citas:

Acá no hay profesor de educación física, es uno de los pocos jardines creo ya que quedan porque era como una ley pero no sé, no se ha movido esa parte y profesores especializados sobre todo música. La parte corporal y música es lo que más está faltando, acá no tenemos ese sistema (M8a).

(...) tiene que ver más con actividades también extra, no solamente las cuatro horas curriculares, no sé, educación física es fundamental y los jardines no tienen así que esa parte más del cuerpo sobre todo en tres está buenísima y no está lamentablemente (M9a).

3.4.1.4-Rol Director

Cuando se interrogó a las entrevistadas (directoras y maestras) respecto al rol de los directores se manifestó una distinción muy clara entre lo que debería ser el rol y lo que efectivamente es en la realidad cotidiana.

Comenzando a analizar cómo consideran las entrevistadas que debería ser el rol, trece entrevistadas se refirieron al mismo como una persona que acompañe y coordine la labor docente:

(...) más que nada como compañeros, a través del apoyo, a través de aportes constructivos, como que trabajar como compañeros, como un equipo digamos ¿no? si, si, como un aporte como te decía si de calidad y participativo, que participen en la propuesta (M8b).

(...) el rol del director es acompañar, acordar y estar con la mirada puesta en la institución a nivel general pero sí también en particular, estar atento al compañero docente (...) (D8).

Se valora asimismo el contacto con niños/as, y sus familias visualizándolo como algo muy positivo, como se muestra en los siguientes pasajes:

Que conozca a los padres de la institución, que conozca a los niños de la institución, pero que conozca, en un rol de cercanía y el hacer, el hacer todo el tiempo (...) (M8a).

(...) me parece que tiene que estar más en las clases con los chiquilines (...) (M4b).

El aspecto pedagógico también aparece resaltado en ocho de las respuestas de las entrevistadas:

“(...) tiene que estar fuertemente como líder pedagógico” (D3); “Un coordinador pedagógico, un referente de la comunidad (...)” (M1b).

Por otro lado, tanto directoras como maestras coinciden en manifestar los obstáculos a los que se enfrentan en la cotidianeidad que no les permiten realizar los roles que consideran que deberían llevar a cabo para lograr un trabajo de calidad.

En las instituciones que poseen servicio de alimentación las directoras hacen referencias respecto al mismo como un gran obstáculo en su quehacer diario:

Hacer las boletas, llevar la rendición, esperar que me paguen, pagarle a los proveedores,

entonces termino con una y ya tengo que arrancar con la otra y eso se te lleva un montón porque no podés equivocarte además (D2).

A veces es mucho lo que nos abarca porque tenemos la parte de alimentación, que eso yo pienso que esa parte de alimentación se debería delegar a otra persona, si bien nosotros podemos armar un menú, pero ya llevar la parte económica creo que el director no lo tendría que hacer (...) (D5).

Otra de las dificultades encontrada por directoras y maestras refiere a lo administrativo ya que ambas consideran que ese rol que insume tanto tiempo a las directoras, interfiere en otros roles más importantes en su consideración. Esto es percibido por diez de las entrevistadas. A continuación se incluyen dos citas que ejemplifican lo mencionado:

Todas obstáculo, por la forma en que se implementan, por preguntarte veinte veces la misma cosa, por hacernos cargo de tareas que no tendríamos que hacer, que yo tenga que estar recabando si los comercios que abastecen al jardín están al día con la DGI y BPS a mi no me interesa, no me interesa. Y creo que perjudica la relación con la comunidad, yo no soy inspectora de DGI y BPS (D6).

(...) a veces por la exigencias que tiene y por cumplir con todo lo administrativo no puede hacerlo ¿no? (M4b).

La tercera dificultad percibida tanto por maestras como directoras tiene que ver con el relacionamiento con las familias que se da en la actualidad:

Y el otro rol muy importante que tiene el director es en lo sociocomunitario, uno tiene que estar siempre mediando entre el docente y la familia para evitar que algunas cosas se compliquen (D3).

El director es quien a veces asume en sus hombros todas las dificultades que podemos enfrentar los maestros o quejas que puedan llegar a venir con los papás, entonces el director es el que tiene que, estar ahí recibiendo y al lado del maestro para todo (...) (M4b).

Por último, las entrevistadas manifiestan que los directores no pueden cumplir con las tareas más importantes que son el acompañamiento docente y la guía pedagógica por tener que ocuparse de las otras tareas descritas anteriormente. Esto es manifestado por diez docentes entre las cuales se incluyen tanto maestras como directoras:

(...) es tanto los roles que hacemos los directores que salimos de nuestra función, no podemos cumplir con una función muy importante que es trabajar junto con el docente, estar en las aulas, ver que es lo que está trabajando el maestro, ver lo que necesita(D5).

(...) creo que la parte pedagógica está descuidada pero no porque lo quieran hacer ellos sino porque no les da el tiempo de cubrir otras cosas que son administrativas (...) (M2).

En cuanto a las soluciones para estos obstáculos que se han identificado, las docentes manifestaron entre otras cosas la necesidad de un secretario o un subdirector que pudiera hacerse cargo del trabajo administrativo, aspecto que se evidencia en los siguientes pasajes de entrevista:

(...) yo considero por ejemplo, acá, que se necesita un secretario o un subdirector porque acá hay que hacer todo lo que lleva el comedor (M2).

(...) nosotros ingresamos los datos a la base de datos más grande del país y una vez que en

inicial recabamos los datos ya tienen el trabajo hecho en primaria, secundaria, UTU y la Universidad, y no tenemos secretaria, y no tenemos subdirectora en los jardines de infantes ¿es justo? No, no es justo. (D6).

3.4.1.5-Rol inspector

En lo que respecta al rol del inspector, trece de veinticinco entrevistadas manifiestan que el rol que consideran debería cumplir el inspector para lograr una enseñanza de calidad tiene que ver con el acompañamiento y guía para los maestros. Los siguientes testimonios de las docentes ponen de manifiesto lo expresado:

El inspector estaría genial también si realmente el aporte viene desde un lugar de acompañar y contribuir y apoyar y aportar a lo que estás haciendo (...) (M6b).

(...) la persona que te acompaña que te, que transita contigo, que conoce el lugar, que no hace una visita esporádica, que se sitúa entre lo que viene a pedir, que conoce cuál es el camino que la institución lleva adelante y no que te viene a decir sugerencias (...) (D6).

Este rol de acompañamiento se complementa con la visión que tienen del trabajo en equipo como aporte para la calidad:“(...) escuchar y acompañar, apoyar a un docente desde la normativa, no tiene que inspeccionar, debería ser un gran equipo” (D1).

Tal como ocurriera en otros aspectos desarrollados anteriormente, cuando se analiza el rol del inspector se evidencian contradicciones entre lo que las docentes consideran ideal y lo que efectivamente sucede, tal como se aprecia en las siguientes citas:

(...) lo único que tuve es una persona sentada tomando permanentemente nota en la computadora o pidiéndote los cuadernos, pero no trabajando con los niños que es la forma de ahí ver lo que está pasando y de ayudar, eso como que no (M6a).

(...) el inspector por ejemplo si viene, yo no veo que se enfoque en el niño, veo que se enfoca en el maestro, en qué escribiste, qué pusiste, qué planificación tenés, yo lo veo por ese lado y parece que están buscando cuál fue el error y no desde el lugar del apoyo hacia el maestro(...)(M5b).

3.4.1.6- Especialistas

Cuando las diferentes docentes fueron interrogadas respecto a qué recursos humanos harían falta en las instituciones además de docentes y directores, apriorísticamente se establecieron las categorías reseñadas anteriormente (auxiliar de grupo, talleristas, profesores especiales, auxiliar de servicio)

Sin embargo, aparecen como categorías emergentes la alusión a otras personas que se consideraba importante involucrar en las instituciones, más vinculadas al área técnica. Estas son: terapeuta ocupacional; maestras itinerantes, especializadas en dificultades del aprendizaje y en conducta; maestros comunitarios y maestros retén, especificándose en la tabla 11:

Especialista	Evidencias
Terapeuta ocupacional	“Uruguay tiene en la UdelaR una carrera específica que se llama terapia ocupacional, que son profesionales formados para atender a la persona en las actividades de la vida diaria con discapacidad o no, pero me parece que capaz que si incluimos este tipo de profesionales a las maestras o a los maestros también le darían como otra mirada de cómo abrimos el abanico, porque cuando un maestro dice no quiero es porque no sabe cómo” (M5a).
Maestras itinerantes	“También nosotros tenemos que tener la maestra itinerante, tener maestras especiales haciendo intervenciones en esos casos que nosotros entendemos que necesitan especial atención y me parece que estaría bueno contar con las itinerantes” (M5a).
Maestros comunitarios	“Es muy importante el rol del maestro comunitario. Son un referente muy importante para las familias, las familias se apoyan mucho en el maestro comunitario, en cosas básicas como acompañar a que se le saque la cédula al niño, gestionando que el niño tenga su nombre”(D1).
Maestras especializadas en dificultades del aprendizaje y en conducta	“(…) además de maestras especializadas en dificultades del aprendizaje y maestras especializadas en conducta” (M9b).
Maestro retén	“(…) falta un maestro, que haya un maestro retén digamos, ¿no? en el centro y que ese maestro sea también un referente”(D2).

Tabla 9: Especialistas que las docentes consideran que también deberían integrar el equipo

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que los docentes mencionaron como prioritarios a los profesionales de los equipos multidisciplinarios pero estos no aparecen en la figura ya que serán analizados específicamente en el apartado 3.4.3 (coordinación con equipo técnico).

En síntesis, las docentes plantean un abanico importante de actores que consideran importante que existan en una institución que atienda estas edades. Las opiniones más reiteradas tienen que ver con auxiliar de grupo (considerada fundamental), profesores especiales y técnicos que puedan atender en forma más individualizada la diversidad.

En cuanto al rol de directores e inspectores las docentes consideran que un rol esencial que deberían tener en ambos casos es el acompañamiento docente buscando lograr un trabajo en equipo. Por diversos motivos especificados en el análisis esto generalmente no ocurre.

3.4.1.7-Clima institucional

El clima institucional hace alusión, como explicita en el marco teórico Sandoval, (2014) al conjunto de características psicosociales de las diferentes instituciones que al estar en conjunto le dan una impronta al centro que es condicionante de los procesos educativos.

En cualquier organización humana, las formas de relacionarse de los miembros que la integran sumado a todas las condiciones del medio en el que se está, hace que exista un clima determinado. Los niños/as son muy sensibles a lo que sucede en su entorno y por lo tanto el clima dentro del aula y en el resto de la institución incide mucho en su comportamiento.

En este sentido diecinueve de las veinticinco docentes participantes en la investigación expresan que el clima institucional incide en la calidad de los aprendizajes, identificando ciertos aspectos que influyen a su juicio en el clima presente en las instituciones.

El logro de acuerdos institucionales, el clima entre los adultos como favorecedor de las dinámicas de clase, la efectividad del maestro director y del equipo docente, el trabajo en equipo e internivelar y el vínculo con las familias son algunos de los factores reseñados por las mismas. Las siguientes citas ofrecen ejemplos de lo expresado:

(...) si las relaciones interpersonales influyen, influyen mucho te digo, porque cuando hay una mala relación entre compañeros docentes o auxiliares no se da el mismo clima, en el sentido que si vos querés que haya un proyecto interdisciplinar o sea que se cambien las clases y que haya esa convivencia armónica (D8).

El clima institucional hace; por eso a veces tenés la sensación de que hay dos jardines, este año tengo esa sensación, yo tengo dos jardines, tengo la mañana y tengo la tarde que son dos jardines diferentes, porque la tarde se conformó con tres maestros que no son efectivos en el jardín, los tres maestros de la tarde son interinos, son suplentes y bueno no tiene la misma vinculación que tienen los de la mañana, es fundamental (D6).

Las docentes explicitan que el clima influye también en cómo la escuela es vista por las familias y la comunidad: "(...) el grupo humano que forme la institución, que se puedan hacer cosas, que se propongan y se quiera, que sea una escuela de puertas abiertas, que se trabaje con los padres (...)" (M8a)

El sentir de las docentes expresa que en edades tan tempranas el clima debería ser cuidado al extremo.

3.4.2-Evaluación y tareas administrativas

En cuanto a la evaluación es importante resaltar que en nivel tres años se realizan las evaluaciones del Inventario Nacional de Desarrollo Infantil (INDI) y las del Registro Único del Alumno (RUA). Como se establece en ANEP-CEIP (2015), las evaluaciones INDI son evaluaciones nacionales específicas para educación inicial, diseñadas por la facultad de psicología, que se aplican dos veces al año por los docentes en el aula y miden todas las áreas del desarrollo, (motriz, social, lenguaje, cognitivo, etc.). Ambas se ingresan en línea estableciendo según el resultado de los ítems si el niño/a presenta un desarrollo adecuado o con alguna dificultad. Las evaluaciones RUA se realizan a fin de año a través de la plataforma Gurí y son diseñadas por el CEIP.

Con respecto a las evaluaciones INDI hay quienes lo consideran una fortaleza, quienes lo consideran un obstáculo y quienes ven aspectos positivos pero consideran que está mal implementada esgrimiendo diferentes argumentos como se aprecia en la tabla 12:

Fortaleza (siete respuestas)	Obstáculo (doce respuestas)	Positivo pero mal implementado (siete respuestas)
<p>“(…) si es una evaluación formativa de procesos, no solamente para cumplir con los requerimientos del sistema sí influye porque es lo que me va a permitir a mí como docente replanificar, saber dónde son, cuales son las tareas que yo tengo que trabajar más” (D3).</p>	<p>“No, es horrible, eso es una obligación que es horrible, porque nunca nos dan esa libertad de cátedra, mentira. Desde que te lo imponen un día administrativo que no venías, que es cuando más tenés que estar en contacto con tus, entre tus compañeros y te abarca ese tiempo, algo que no tenés ni ganas de y después venís a la computadora a tildarlo como es ese niño (M8a).</p>	<p>“(…) nivel tres se incorporó al INDI y no le dieron las computadoras, entonces como que falta mucho de instrumentación, yo lo que veo bueno es que supuestamente eso se cruzan los datos para que en salud pública se agilice, pero vemos que eso no es tan así porque después nos piden a nosotros las directoras que hagamos la lista para que las inspectoras suban eso, o sea se tendría que cruzar, sino otra vez, en vez de agilizar las cosas, es como otro peso, para mí hay que subir el tema de engranajes para que eso se tenga que subir donde se tenga que subir ¿no?(D9).</p>
<p>“INDI que es nuevo para mí en tres años a mí me sirvió porque vi cosas que no las había visto antes desde otro lugar” (M5B).</p>	<p>“(…) hay algunos ítems que no tiene que ver con la forma que nosotros enseñamos, especialmente lectoescritura, nosotros no enseñamos por letra, no es la forma (...) estaba haciendo un curso (...) que me estaba sirviendo pila para convencerme más de que no sirve, entonces para tener fundamentos para decir no por esto (...)”(D6).</p>	<p>“(…) mientras no se genere una sinergia entre lo que yo puedo aportar, lo que aportan las evaluaciones estandarizadas y lo que el equipo de salud devuelve y recibe en esa sinergia, las estandarizadas son eso, estandarizadas, servirán para mediciones de las que muchas veces ni siquiera los docentes recibimos valoraciones (...)” (M4a).</p>

Tabla 10: Fortalezas y obstáculos del INDI

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las evaluaciones RUA solamente dos docentes se refirieron a la misma (una como fortaleza y otra como debilidad) utilizando estas expresiones:

De repente hay evaluaciones que no son acordes que tenemos hoy día dos evaluaciones que una es INDI y la otra es RUA, bueno RUA a veces no se adecua a lo que es la realidad (D4).

(...) nosotros hacemos las observaciones de Gurí, me parece en realidad todo fortaleza para que la otra maestra que vaya a tener el próximo año tenga una idea, una referencia cómo es el niño (M1a).

Por otra parte, algunas docentes (seis) hacen hincapié en la fortaleza de que cada docente o equipo de docentes de la institución diseñen sus propias evaluaciones:

Yo creo que la evaluación tiene que existir aparte de otras evaluaciones que puede hacer el docente diarias, que se hacen a través de las observaciones de los niños o evaluaciones también que se hacen con las familias que se ven junto con la familia (D5).

(...) yo hago otras evaluaciones que tienen que ver con mi formación como maestra que genera currículum, herramientas e instrumentos de evaluación (M4a).

En cuanto a las tareas administrativas el análisis se realizará por separado considerando por un lado el discurso de las maestras y por otro lado el de las directoras debido a que presentan diferencias.

En lo que respecta a las directoras, ellas manifiestan que la plataforma Gurí ha simplificado la tarea no solamente en los aspectos que corresponden a su rol como directora sino que también perciben que ha simplificado las tareas administrativas realizadas por las maestras:

Administrativamente hoy por hoy, lo que ha fortalecido es el acceso a la plataforma Gurí, por ejemplo al docente le ha permitido hacer un seguimiento de los niños (D3).

Gracias al programa Gurí se ha aliviado un poco aquello que teníamos todo el papeleo de listas, de auxiliar de matrícula, ahora el Gurí te lo hace maravillosamente todo, el programa mismo a nosotros también nos ha aliviado montones (D8).

En referencia a los obstáculos identificados, dos de las directoras entrevistadas se refieren al seguimiento de las pautas de salud que deben efectuar las maestras, planteando que no debería ser responsabilidad docente, lo cual queda de manifiesto en las siguientes citas:

(...) cuando tiene que vacunarse, cuando tiene que ir al médico, esos datos el maestro a veces también les cuesta un poquito porque no, no los padres no les traen a veces esa información y a veces no tienen tiempo para hacerlo capaz que no es tan, tan importante, pero sí hacerle un seguimiento al niño, controlar eso pero pienso que el papá es más el que tendría que ser el responsable de controlar eso que el docente (D5).

(...) tampoco soy, no tengo porque controlar los carnets de salud y los maestros tampoco, no es nuestro cometido. A nosotros nos tiene que, el niño tiene que llegar con toda esa documentación, yo no le tengo por qué avisar al padre cuando se le vence la cédula ni cuando se le vencen las vacunas (...) los maestros no somos los que debemos hacer todas las tareas, el estado debe recurrir a otros agentes, no al maestro, porque para todos los planes el maestro tiene que estar presente, no es así, eso desvirtúa lo que es la profesión docente (D6).

Las directoras manifiestan también que tareas diarias como el libro de caja y la prontitud en los

tiempos de entrega de ciertas tareas administrativas son algunas de las razones que obstaculizan que ellas puedan cumplir con otros roles más esperados y valorados como el pedagógico.

El análisis de las maestras por otro lado también hace referencia a la plataforma Gurí como un aspecto positivo que ha simplificado la tarea docente, tal como se expresa en los siguientes pasajes de entrevistas:

(...) está buenísimo poder tenerlo en la máquina y que después el niño se cambia de escuela o pasa de año y que todo esté tal cual, en internet toda esa parte me parece que llevó toda una adaptación pero ahora está bueno contar con eso (M9a).

Creo que lo administrativo después que Gurí lo aúna de alguna manera a mí personalmente no me pesa (M4a).

Como obstáculo una docente menciona la imposibilidad de realizar muchas de las tareas administrativas durante el horario de trabajo debido a que no hay espacio horario sin niños/as para realizarlas. Por lo tanto, realizar esas tareas en el hogar es visto como un aspecto negativo: “A mí me pesa todo lo que es fuera del horario de trabajo” (M3a).

En síntesis, en lo que respecta a las evaluaciones, las INDI surgen en la mayoría de las respuestas como un obstáculo, por la forma de aplicación de las mismas o por su implementación que a juicio de las entrevistadas no es correcta.

En cuanto a lo administrativo, la plataforma Gurí es evaluada como una adquisición positiva por catorce de las veinticinco entrevistada ya que ha permitido sistematizar y agilizar el trabajo administrativo.

Como aspectos negativos las docentes perciben a las tareas de control de la salud del niño, el libro de caja y las tareas que implican una realización fuera de horario.

3.4.3-Coordinación con equipo técnico

Cuando se hace referencia al equipo técnico se entiende que el mismo está integrado por todos los profesionales que forman parte de las instituciones educativas. Esto comprende no sólo al personal docente (maestros y directores) sino también a otros técnicos que pueden estar presentes en las instituciones.

El análisis de esta categoría intenta determinar según la percepción docente qué técnicos sería esperable que hubiera en las instituciones y qué tipo de coordinación debería establecerse con ellos.

En forma prácticamente unánime (veinticuatro de veinticinco entrevistadas) las docentes manifestaron la importancia relevante de que existieran equipos multidisciplinarios en las instituciones con quienes poder establecer una coordinación.

Su postura queda evidenciada en frases como éstas:

Lo ideal es tener un equipo multidisciplinario que los vea en acción sobre todo la parte de psicólogos, psicopedagogos, una psicomotricista en esta edad, sería importantísimo, porque cantidad de cosas que se pueden descubrir y revertir con la psicomotricidad (M2).

Yo creo que la presencia de equipos multidisciplinarios sería fundamental pero en el sentido de tener el apoyo para enriquecer las miradas del docente y no como protagonistas. No como quienes indican las decisiones docentes sino desde otra perspectiva, alguien que pueda colaborar o ampliar vamos a decir, hechar luz o validar lo que el docente está comentando o lo

que el docente está pensando, o lo que el docente está realmente percibiendo y que necesita como un apoyo ¿no?(D6).

En cuanto a qué técnicos serían importantes en las instituciones para coordinar acciones, en la tabla 13 se expresa lo que respondieron las entrevistadas.

Técnico	Evidencias
Psicólogo (dieciséis respuestas)	“(...) el psicólogo es incluso para hacer las derivaciones, ayudarte con los informes, cómo evaluar a los niños, como plantearles porque hay que tener mucho tacto, mucha cintura” (M7).
Asistente social (trece respuestas)	“(...) y un asistente social por favor te pido, necesitamos un asistente social en el centro” (M8a).
Psicomotricista (quince respuestas)	“Bueno psicomotricistas, me parece que es algo que justamente es indispensable en este nivel la corporización y el aprender a partir del cuerpo, de los movimientos, una sala de psicomotricidad con un psicomotricista sería maravilloso” (M6a).
Fonoaudiólogo/foniatra (cinco respuestas)	“(...) pienso que se debe contar con un equipo multidisciplinario permanente, con fonoaudiólogo (...)” (D1).
Psicopedagogo (tres respuestas)	“(...) hasta una psicopedagoga podría haber también, creo que un equipo multidisciplinario eso sería ideal” (M2).
Maestro especializado/itinerante/de apoyo (tres respuestas)	“(...) y un maestro especializado no sé si psicopedagogo o maestro especializado” (D8).
Terapeutas ocupacionales (una respuesta)	“(...) terapeutas ocupacionales” (M5a).
Pediatra/Neuropediatra (dos respuestas)	“(...) pero que sí puedan venir a dar algún taller o no sé, un pediatra (...)” (M9a).

Tabla 11: Técnicos importantes para las instituciones según las docentes Fuente: Elaboración propia

Una puntualización a destacar es que el CEIP tiene desde el año 2008 un programa llamado Escuelas Disfrutables conformado por una dupla de psicólogos y trabajadores sociales que realizan intervenciones en los centros educativos, teniendo cada dupla de Montevideo aproximadamente veinte instituciones bajo su órbita. Las percepciones de gran parte de las docentes (diecisiete) respecto a este programa es que no cumple con las necesidades que las instituciones tienen en la actualidad. Algunas de las causas que las docentes mencionan, tienen que ver con: poca cantidad de equipos para la población, baja concurrencia a las instituciones, dilación en los tiempos de atención, modalidad de intervención que no contempla las necesidades actuales y priorización de otros niveles etarios; como se expresa en estas evidencias:

-No son suficientes los equipos que están funcionando:

Que haya más, más personal de estos profesionales disponibles en la educación que uno pueda contar con ellos de repente (M3a).

Acá está el equipo de escuelas disfrutables pero atienden claro, es muy abarcativo, también es por distrito, entonces tiene una cantidad de jardines a su disposición (...) (M7).

(...) para todo el distrito oeste hay una psicóloga y un asistente social y yo tengo ciento sesenta niños en el jardín, casi ciento sesenta, hablamos de un niño, de dos niños, de tres niños y de repente me quedan por fuera una cantidad (...) (D6).

-No concurren con la frecuencia necesaria a las instituciones:

Por lo menos una vez a la semana o dos veces al mes, cada quince días quincenalmente para tener ese apoyo más real (D2).

(...) tienen que estar con una frecuencia que sea dos veces o tres veces por semana, que este intercambio que podemos tener sea fluido (...) (M4a).

(...) nunca tuvimos, siempre es como chispazos, vienen por un caso particular lo que sea no te digo todos los días que sería lo ideal, pero capaz que no se, tres veces por semana, dos mínimo (M4b).

-Tienen dilación en el tiempo de atención:

(...) en esas conductas observables te ponés en contacto con alguno de los equipos de las escuelas disfrutables que tienen una dilación en el tiempo muy grande, entonces cuando puedes llegar pueden ver las mismas cosas que viste vos (M4a).

(...) este año supuestamente no están dando abasto (M3a).

(...) aparecen muchos trastornos y no siempre, bueno es muy lento el proceso (...) (M4b).

-La modalidad de intervención debería tener más presencia en las escuelas:

(...) posibilidad de la mirada y del trabajo desde la prevención de los psicomotricistas (M4a).

(...) el hecho de poder estar más en territorio ¿no? el hecho de poder hacer visita a hogares porque ahí ellos manejan otras estrategias, otras técnicas que nosotros no porque no es nuestro campo profesional (D6).

(...) que este intercambio que podemos tener sea fluido pero a ver, que además sea un intercambio que puedan tener con las familias, porque en definitiva cuando el abordaje no es terapéutico nos importa ver al niño y verlo en interacción con los demás (M4a).

-Se priorizan otros niveles etarios:

Los niños de tres años son los que más tardíamente se los atiende porque claro se prioriza cinco que va a pasar a primero, se priorizan otros niveles y tres años como que claro son chiquitos todavía, se espera mucho más tiempo (...) (M8b).

Las docentes ofrecen alternativas y plantean sugerencias que consideran serían más apropiadas poniendo como ejemplo la modalidad de atención a la primera infancia CAIF en la que los equipos están dentro de las instituciones de forma permanente.

También se menciona la relevancia del trabajo en redes entre los sistemas de salud y las instituciones educativas, estableciendo una coordinación real.

(...) como tienen la modalidad CAIF por ejemplo que me parece que es fabulosa esa experiencia (...) los recursos profesionales están dentro de la institución al momento, yo lo que noto es que tenemos una realidad que nos desafía todos los días y esperamos trabajar codo a codo con otras profesiones, pero no recurrir como para que en un momento consultarlas, no, para que estén en el lugar; yo no sé de qué modo, con cuánta carga horaria, pero me parece que con una permanencia real, que uno diga pasó esto y hay alguien que ya lo pueda atender(M6a).

Trabajar en redes, que desde el carnet de salud se llame al médico, derivarlo para atender (D1).

(...) qué bueno que estaría que en un centro también hubiera un maestro (...) porque hay cosas que no las pueden controlar de ver si está asistiendo (...) la aptitud física no la tienen siempre al día tenés que estar siempre lidiando con eso me parece impresionante que el padre no tenga esa responsabilidad. Y vos tenés esa carga, vos tenés esa mochila que no debería de corresponder, cada cosa en su lugar porque la función del maestro parece que se desdibuja cada vez más (M3a).

En síntesis, las docentes manifiestan necesidad imperiosa y disposición para establecer coordinación con diferentes técnicos, percibiéndolo como algo que podría ayudar mucho en sus prácticas cotidianas y en el logro de una educación de calidad. Plantean que esto no ha sido posible porque los recursos humanos con los que se cuenta no están acordes a la realidad actual de las instituciones explicitando los motivos que se expresan anteriormente.

4-Conclusiones

En este capítulo pasaremos a dar cuenta del grado de cumplimiento de los objetivos establecidos al inicio del trabajo, por lo que a la luz de las respuestas docentes, en primer lugar buscaremos presentarlos factores favorecedores y obstaculizadores de la calidad educativa en nivel tres que han sido identificados y analizados.

Posteriormente, con el conjunto de información reunida se pretende conocer cuáles están presentes en cada institución, intentando determinar finalmente si existe un vínculo entre esos factores y la categoría de la escuela.

4.1-Identificación de factores

Objetivo 1

- Identificar y analizar los factores que docentes de nivel tres mencionan como favorecedores u obstaculizadores de la calidad educativa en esta etapa.

Las respuestas de las maestras y las directoras en base al guión establecido, permitieron identificar los factores que las mismas consideraban importantes a ser tomados en cuenta para el trabajo con el nivel cero de educación formal. En este sentido, cabe destacar que al ser justamente el comienzo de la formalidad, en los tres primeros años de vida de los individuos, muchos factores identificados por ellas son específicos de la etapa y del nivel. Las respuestas docentes permitieron acceder a un gran cuerpo de datos, percibiéndose fácilmente por las entrevistadas los factores que a su juicio impactan en la calidad educativa (favoreciéndola o entorpeciendo) reflexionando sobre sus prácticas diarias. El hecho de que las entrevistas se hayan realizado en instituciones que contaban en la actualidad con grupos de la edad estudiada probablemente facilitó este proceso.

Por factores favorecedores de la calidad educativa entendemos aquellos aspectos que permiten brindar una eficacia en la prestación de los servicios, son propicios para el desarrollo de propuestas acordes al nivel, facilitan y enriquecen las propuestas docentes y por lo tanto el aprendizaje de los niños/as mejora.

Por factores obstaculizadores de la calidad educativa entendemos por el contrario los factores que interfieren en el logro de aprendizajes eficaces, impidiendo o entorpeciendo las propuestas docentes y el desarrollo del curso.

Cabe destacar que el mismo factor identificado en algunos casos puede ser percibido como una fortaleza y en otros como un obstáculo dependiendo si hay presencia o ausencia del mismo y de la forma en que esté implementado en cada institución.

A continuación se detallan los factores más representativos que según la percepción docente inciden en la calidad educativa agrupados por las cuatro dimensiones que se mencionaron en el capítulo 2.

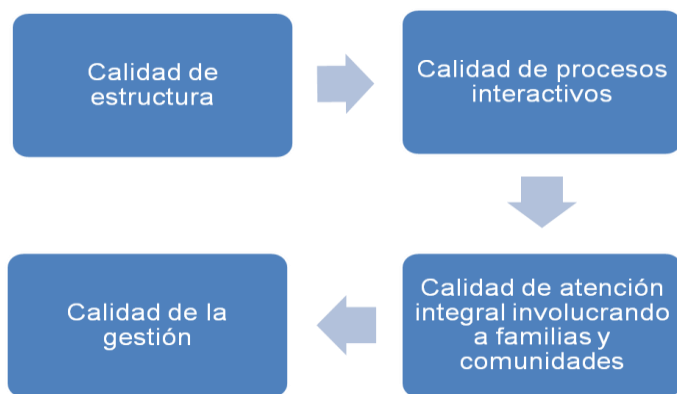


Figura 16: Dimensiones para abordar la calidad educativa Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión calidad de estructura las categorías apriorísticas se centralizan en la organización del espacio, los materiales disponibles, formación y características de los referentes y el grupo de niños/as. En las tablas aparecen entrelazadas las categorías teóricas y las emergentes.

En esta dimensión las respuestas que aparecen con mayor recurrencia en la categoría organización del espacio son las vinculadas al tamaño del salón y la presencia de un salón multiuso.

En la dimensión formación docente se destaca la especialización docente en el área como uno de los aspectos más destacados.

En cuanto al grupo de niños el tamaño de los grupos es lo más mencionado.

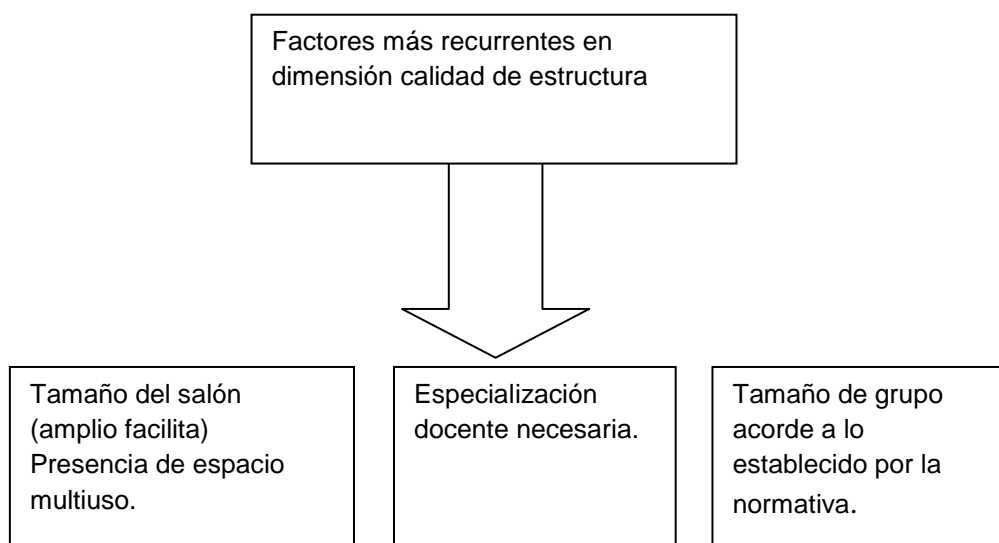


Figura 17: Factores más recurrentes en dimensión calidad de estructura

Fuente: Elaboración propia

Dimensión: Calidad de la estructura.	
Categoría: Organización del espacio	
Facilitadores	Obstáculos
<p>Funcionamiento en jardines de infantes y no en escuelas comunes</p> <p>Contar con aulas amplias en concordancia con el número de niños/as, iluminado, ventilado.</p> <p>Baño dentro del salón.</p> <p>Espacios abiertos adecuados que permiten sectorizar y el contacto del niño con la naturaleza.</p> <p>Escuela pensada “con ojos de niño” en cuanto a distribución luminosidad y accesibilidad.</p> <p>Presencia de salón multiuso para realizar actividades especiales</p>	<p>Salones pequeños para la cantidad de niños/as presentes</p> <p>Acústica deficiente que no favorece la creación de un clima propicio.</p> <p>Patio inadecuado en cuanto a tamaño, sectorización y propuestas de juego.</p> <p>Sin baño en el salón o cercano.</p> <p>Accesibilidad no contemplada para las inclusiones y para el funcionamiento con estas edades, escaleras, puertas que dificultan la circulación.</p>
Categoría: Materiales disponibles	
<p>Contar con buen acervo de material, variado, suficiente para todos los niños/as.</p>	<p>Material no proporcionado por el CEIP, procurado por los docentes y la institución con mucho trabajo previo.</p> <p>Material estereotipado o con sesgo de género</p>
Categorías: Formación Docente, Características de los referentes y Valorización docente	
<p>Formación docente con especialización en el área.</p> <p>Posibilidad de realizar formación en territorio.</p> <p>Docentes comprometidos.</p> <p>Experiencia docente.</p> <p>Efectividad y permanencia docente.</p> <p>Remuneración adecuada.</p> <p>Valorización del docente por parte del sistema educativo a través de la escucha de los planteos técnicos.</p>	<p>Formación relacionada con la inclusión insuficiente.</p> <p>Sin beneficios para realizar cursos de formación y actualización.</p> <p>Multiempleo.</p> <p>Imposición de tareas por parte del sistema que entorpecen su labor.</p> <p>Auxiliares docentes sin formación.</p>

Categoría: Grupo de niños/as	
Horario de asistencia simple de acuerdo a la edad: cuatro horas. Escolaridad previa. Presencia de diversidad grupal. Participación activa de los niños en la toma de algunas decisiones, escucha.	Grupos muy numerosos. Desconocimiento de los antecedentes familiares y de salud de los niños/as. Inclusión educativa sin adecuaciones ni apoyo familiar. Horario extenso más abocado a lo asistencial que a lo pedagógico.

Tabla 12: Facilitadores y obstáculos en la dimensión calidad de la estructura

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la Dimensión calidad de procesos interactivos, las categorías manejadas toman en cuenta el intercambio entre los niños y sus referentes educativos, el conocimiento de los antecedentes de los alumnos/as, la planificación docente y las propuestas pedagógicas. Los aspectos más mencionados por las docentes pueden visualizarse en la figura 18.

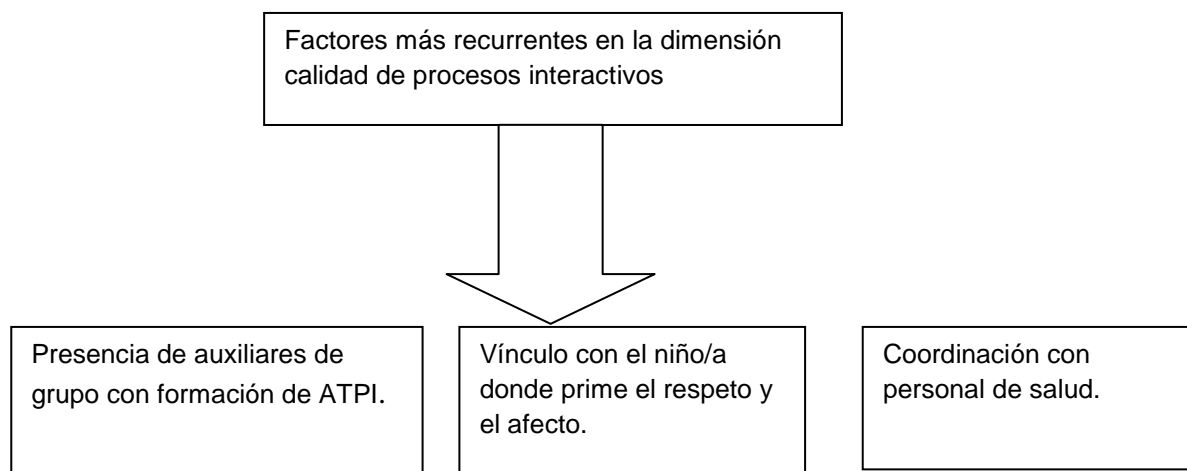


Figura 18: Factores más recurrentes en la dimensión calidad de procesos interactivos

Fuente: Elaboración propia

Dimensión: Calidad de procesos interactivos	
Categoría: Intercambio entre los niños y sus referentes	
Facilitadores	Obstáculos
<p>Postura docente que prioriza al niño/a como sujeto de derecho y en base a esa premisa tomar las decisiones que se estimen pertinentes para el desarrollo del curso.</p> <p>Auxiliares de grupo con formación de Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI)</p> <p>Docentes con especialización en educación inicial.</p> <p>Vínculo entre adultos y niños/as en el que medie el afecto, el respeto, el aprendizaje y la puesta de límites.</p>	<p>Docentes provenientes de común sin especialización en el área.</p> <p>Docentes jubilados reintegrados al sistema que no tienen la actualización necesaria.</p> <p>Auxiliar docente sin ninguna preparación.</p>
Categoría: Conocimiento de los antecedentes	
<p>Recibir informes o comunicarse con instituciones anteriores (CAIF u otros)</p> <p>Contar con tiempos y espacios para realizar entrevistas individuales de comienzo de año con las familias para conocer la situación del alumno/a.</p> <p>Buen vínculo con las familias.</p>	<p>Acceso a la información del niño muy escasa por ausencia de tiempos para realizar las entrevistas iniciales.</p> <p>Falla en la comunicación con las familias, familias que ocultan la información al docente.</p> <p>Ausencia de coordinación con personal de salud. Desconocimiento de los antecedentes de salud, no hay cómo obtener esos datos, el carnet de salud del niño/a no lo proporciona. Patologías sin diagnosticar.</p> <p>Escaso o nulo intercambio con instituciones anteriores desconociendo la trayectoria del niño/a.</p>
Categorías: Planificación docente y Propuestas pedagógicas	

Planificación potente y útil para cada docente, flexible, situada, sin imposiciones. Contar con espacios pagos de coordinación, trabajo en equipo. Trabajar desde la integralidad del niño/a. Trabajo internivelar. Trabajo en duplas pedagógicas, permite que el docente se sienta apoyado. Rotación docente.	Ausencia de tiempos pagos de coordinación y planificación. Imposiciones que no dan lugar a la reflexión docente, modismos.
---	---

Tabla 13: Facilitadores y obstáculos en la dimensión calidad de procesos interactivos

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión calidad de la atención integral involucrando a familias y comunidades las categorías tienen que ver con el nivel socioeconómico, el relacionamiento y el fortalecimiento de la crianza. La figura 19 muestra los factores mencionados con mayor recurrencia y la tabla 16 resume la totalidad de los factores identificados por las docentes.

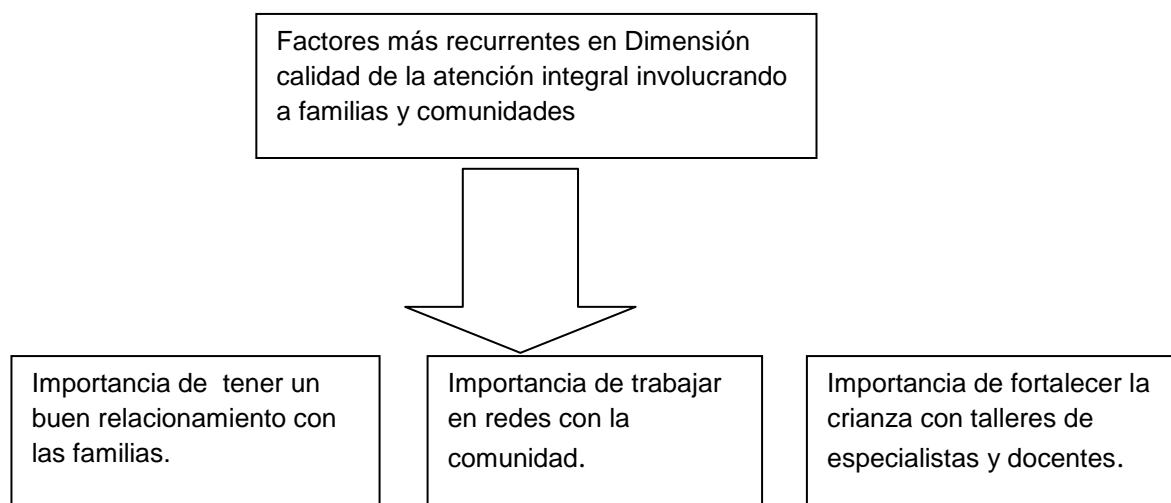


Figura 19: Factores más recurrentes en la dimensión calidad de la atención integral involucrando a familias y comunidades Fuente: Elaboración propia

Dimensión calidad de la atención integral involucrando a familias y comunidades	
Categoría: Nivel socioeconómico	
Facilitadores	Obstáculos
<p>Familia con mayor nivel educativo.</p> <p>Valores en común de docentes y familias.</p> <p>Población heterogénea que favorece la diversidad y permite la visualización de diferentes modelos de crianza.</p>	<p>Problemas económicos muy graves que limitan la asistencia del niño/a o la obtención de sus necesidades básicas.</p> <p>Factores socio afectivos y culturales que inciden en el bienestar de los niños/as.</p> <p>Familias con escaso compromiso con la institución. Valorización pobre de la institución.</p>
Categoría: Relacionamiento con familias y comunidades	
<p>Familias receptivas a las propuestas educativas.</p> <p>Comunidad que apoya, cuida y quiere a la institución.</p> <p>Trabajo en equipo con las familias</p> <p>Trabajo en redes con la comunidad.</p>	<p>Relacionamiento inadecuado con las familias, desvalorización de la escuela y los docentes.</p> <p>Resistencia a los límites que la institución necesita.</p> <p>No aceptación de las dificultades del niño/a o de las derivaciones realizadas.</p> <p>Diferentes paradigmas en cuanto a valores y necesidades de los niños/as.</p>
Categoría: Fortalecimiento de la crianza	
<p>Tiempos y espacios pagos para realizar talleres de temáticas importantes en relación con las necesidades del grupo, clases abiertas.</p> <p>Coordinación con especialistas en acuerdo con los docentes para jornadas y charlas</p> <p>Escuela de puertas abiertas a las familias y la comunidad.</p>	<p>Ausencia de espacios pagos para realizar actividades de fortalecimiento de crianza y coordinación de actividades con las familias.</p> <p>Familias que no visualizan la importancia de los controles médicos ni la asiduidad del niño.</p> <p>Ausencia de otros actores sociales que puedan realizar un seguimiento de los niños/as (técnicos, médicos, asistentes sociales, maestros comunitarios)</p>

Tabla 14: Facilitadores y obstáculos en la dimensión calidad de la atención integral involucrando a familias y comunidades

Fuente: Elaboración propia

La dimensión calidad de gestión incluye las categorías recursos humanos, clima institucional, evaluación y tareas administrativas y coordinación con equipo técnico.

La figura 20 muestra los factores más recurrentes y la tabla 17 visualiza los factores identificados según cada categoría:

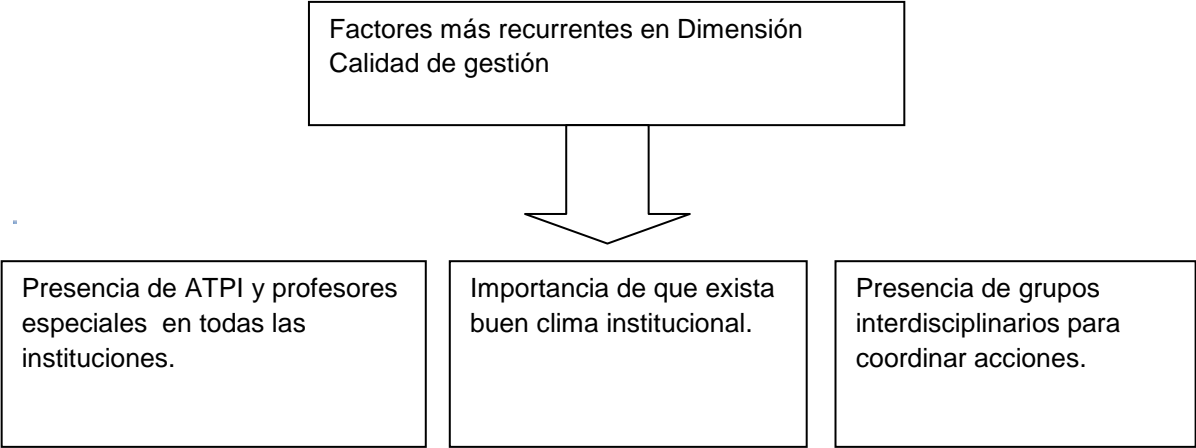


Figura 20: Factores más recurrentes en dimensión calidad de gestión

Fuente: Elaboración propia

Dimensión calidad de gestión	
Categoría: recursos humanos	
Facilitadores	Obstáculos
<p>Contar con Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI) presente en el grupo de forma permanente.</p> <p>Implementación del Proyecto de Trayectorias Protegidas (PTP).</p> <p>Presencia de profesor/a de Educación física.</p>	<p>Ausencia de auxiliar de grupo, profesores especiales y técnicos para apoyar y complementar la labor docente.</p> <p>Rol del director e inspector alejado de lo pedagógico.</p>
Categoría: clima institucional	
<p>Buen clima entre compañeros de trabajo, docentes y no docentes.</p> <p>Trabajo en equipo, decisiones tomadas en conjunto.</p> <p>Colectivo unido frente a la comunidad.</p>	<p>Malas relaciones interpersonales.</p> <p>Ausencia de trabajo en equipo.</p> <p>Maestros cada uno en su salón sin interactuar.</p> <p>Docentes sin integridad emocional.</p> <p>Colectivo separado que no se apoya entre sí.</p>
Categoría: evaluación y tareas administrativas	
<p>Plataforma Gurí, ha simplificado mucho todo lo administrativo.</p> <p>Evaluaciones RUA, permiten realizar un seguimiento del alumno.</p>	<p>Evaluaciones impuestas sin el cruzamiento de datos previsto y sin que lleguen los informes correspondientes.</p> <p>Sobrecarga docente por tareas que no son inherentes a su rol pedagógico (control de salud, realización de evaluación de desarrollo).</p>
Categoría: Coordinación con equipo técnico	
<p>Presencia de equipos multidisciplinarios asiduamente en las escuelas que coordinen acciones con los docentes.</p>	<p>Ausencia de grupo interdisciplinario real, los equipos de escuelas disfrutables no poseen el rol que se necesita en la educación actual.</p> <p>Coordinación nula con equipos de salud tratantes.</p>

Tabla 15: Facilitadores y obstáculos en la dimensión calidad de gestión

Fuente: Elaboración propia

Analizando los factores identificados y la recurrencia de las respuestas se concluye que las categorías en la que los docentes perciben mayoritariamente como generadoras de un alto impacto para el trabajo eficiente en esta edad son diez:

Tamaño de grupo, tamaño de salón, especialización docente, auxiliares de grupo presentes y con formación. Vínculo afectuoso con el niño/a. Trabajo en equipo de forma coordinada. Equipos multidisciplinarios presentes en las instituciones. Profesores especiales presentes en las instituciones. Buen vínculo con las familias. Directores que puedan abocarse al rol pedagógico.

Gráficamente puede visualizarse en la figura 21:



Figura 21: Factores que más impactan para brindar una educación de calidad en nivel tres

Fuente: Elaboración propia

4.2-Desde lo real a lo deseado

Objetivo 2

- Reconocer cuáles de estos factores consideran los docentes que están presentes en las instituciones en las que se desempeñan.

En concordancia con el segundo objetivo específico de la investigación se logró identificar los factores favorecedores y obstaculizadores de la calidad educativa que los docentes consideraban presentes en su centro.

Esto dejó en evidencia una serie de contradicciones entre lo que aporta la teoría y el marco normativo por un lado y la realidad presente en las instituciones por el otro, como se reseña en el análisis de los datos.

Si comparamos la realidad de las aulas con lo que plantea el Sistema Nacional de Cuidados (IEC 0-3) encontramos que en cuanto al tamaño de los salones y su accesibilidad; el tipo de espacios abiertos; el tamaño del grupo y el ratio adulto- niño hay una fuerte discordancia.

Muchas de las aulas donde funcionan los grupos son pequeñas, no contemplando los 2m² por persona necesarios. Sin posibilidad de establecer rincones ni sectores que contemplen la diversidad.

Implican trasladar el mobiliario, armar y desarmar, con el consiguiente desgaste docente.

En cuanto a la accesibilidad en la mayoría de los casos no está contemplada, hay ausencia de rampas, presencia de escaleras, puertas y pasajes que dificultan el traslado de los niños/as.

Los espacios abiertos en muchos casos son pequeños, húmedos, fríos en invierno y calurosos en verano, sin sombra. Sin posibilidades de sectorizar, o mal sectorizado, sin acceso visual docente, con poco espacio para juego libre. Sin elementos básicos de seguridad, sin juegos o con juegos inadecuados o en mal estado.

Por otro lado, en cuanto al tamaño del grupo los docentes manifiestan casi por unanimidad la presencia de grupos numerosos que no respetan el ratio adulto-niño ni las dimensiones del salón, en muchos casos con presencia de un solo adulto referente.

La inclusión educativa es otro aspecto en el que surgen claras contradicciones con la Ley N° 18437 de educación y las Leyes N° 18418 y N° 18651 de la discapacidad.

Además de la falta de accesibilidad de los edificios reseñada anteriormente las docentes plantean como un gran obstáculo que haya más de una o dos inclusiones por grupo, sin tomar en cuenta la demanda de cada una. La inclusión impuesta, sin considerar la opinión docente, sin orientación ni formación para la tarea y sin las adecuaciones que cada caso requiere va en sentido opuesto a lo expresado por las leyes citadas. También la ausencia de diagnóstico o la falta de apoyo de especialistas frente a casos en que la familia se niega a que el niño reciba ayuda especial perjudica los derechos a los que las leyes hacen referencia.

La carencia de otros recursos humanos que no sea el docente queda de manifiesto en las expresiones de las entrevistadas. La falta de auxiliar de grupo, profesores especiales y equipo multidisciplinario golpea duramente la realidad de las aulas dejando a los docentes sobrecargados, solos y con pocas herramientas para actuar frente a la adversidad. Esto se contrapone con la Ley N° 18437 y la Ley N° 18213, y también con lo establecido en CEIP-Programa para escuelas disfrutables y en el acta 90 resol 21 que regula las escuelas de tiempo completo.

En concordancia nuevamente con la recurrencia de las respuestas en la figura 22 se visualizan cuales son los facilitadores que mayoritariamente las entrevistadas encuentran presentes o ausentes en sus instituciones:

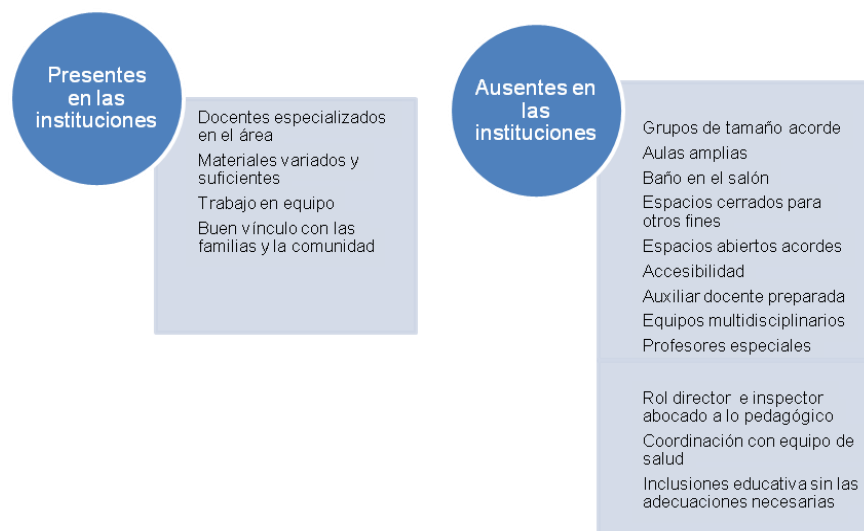


Figura 22: Facilitadores presentes y ausentes en las instituciones mencionados de forma más recurrente

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 22 los facilitadores para brindar una propuesta de calidad que las docentes identifican presentes mayoritariamente en sus instituciones son significativamente menos que los ausentes (cuatro contra doce).

Podemos concluir que las contradicciones expresadas de forma tan explícita son uno de los aspectos más destacados que contribuyen a generar el malestar docente y el síndrome de Burnout que sufren los docentes en la actualidad. La incongruencia entre lo plasmado en los documentos y la realidad diaria lleva a repensar qué lugar real se le está dando a la primera infancia en las políticas nacionales, quienes son los actores que llevan a cabo estas políticas y como lo hacen, cuáles son los mecanismos de control de cumplimiento de lo establecido por la normativa y quiénes son los actores sociales que efectivamente manifiestan un compromiso real con la educación. Lleva también a repensar de qué forma se cuida a los que cuidan, qué lugar se les da a los docentes para que lleven a cabo su tarea con eficiencia y calidad.

4.3-Vínculos entre factores y la categoría de la escuela

Objetivo 3

- Indagar si existe vinculación entre los factores que los docentes identifican como favorecedores u obstaculizadores de la calidad educativa en nivel tres y la categoría de la escuela

En cuanto al tercer objetivo que intenta establecer si existe relación entre la categoría de la escuela y los facilitadores u obstaculizadores; podemos afirmar que es en las escuelas de Tiempo completo donde se han encontrado de forma más marcada las contradicciones y obstáculos.

Como se reseñó en el Capítulo 2, el documento ANEP-CODICEN (1998), establece la propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo estableciendo específicamente los aspectos a cubrir en el horario extra que los niños/as permanecen en la institución, mencionando entre otras

cosas talleres con profesores especiales, equipos multidisciplinarios integrados por becarios provenientes del área social, rol inspectivo basado en el acompañamiento y no en la fiscalización.

De la misma forma en el documento ANEP-MECAEP-BIRF (1997), se evidencian contradicciones muy marcadas en cuanto a infraestructura, espacio físico y equipamiento básico para una escuela de tiempo completo. También se establecen diferencias en el apartado donde se define el rol del director de estos centros, la dotación básica de recursos humanos para estas escuelas, y la interrelación y responsabilidad compartida entre los profesionales de salud y las instituciones educativas. Resultaría interesante indagar por qué sucede esto y cómo repercuten estos factores en la población a la que va destinada inicialmente esta categoría de escuela, proveniente de los estratos más bajos de la sociedad; como se expresa en el documento base que las regula “la escuela de tiempo completo está pensada como estrategia para atender fundamentalmente a las necesidades educativas de los alumnos que pertenecen a contextos socioculturales desfavorecidos, implementándose en función de esa realidad, la propuesta pedagógica” (ANEP-MECAEP-BIRF, 1997 p.30). Llama la atención que no existan documentos más actuales que se expidan acerca de la normativa y organización de las escuelas de tiempo completo ya que los documentos son del año 1997 y 1998, siendo los manejados en la actualidad por el CEIP.

4.4- En la búsqueda de posibles soluciones

Los docentes ofrecen soluciones a algunos de los obstáculos percibidos, a través del análisis crítico y el cuestionamiento de su quehacer cotidiano con una realidad que los desafía todos los días.

En el entramado de las respuestas que se fueron sucediendo muchos docentes además de plantear los obstáculos a los que se enfrentaban en sus instituciones propusieron alternativas que según su criterio podrían dar solución a algunos de esos obstáculos; aunque esto no era expresamente preguntado. En la Tabla 18 se evidencia lo expresado:

Dimensión	Obstáculo	Solución Propuesta
Calidad de estructura	Tamaño de los salones	Formar los grupos con números no rígidos, tomando en cuenta las dimensiones del salón destinado a nivel tres cada año y que se contemplen 2m ² por persona como sugiere el IEC.
Calidad de estructura	Funcionamiento en escuelas comunes	Que los grupos de tres que se habiliten sean solamente en los jardines.
Calidad de	Un solo referente adulto por	Abrir tantos grupos de tres como ATPI

estructura	grupo. Auxiliar docente sin ninguna preparación.	disponibles.
Calidad de estructura	Docentes que provienen de común.	Que los grupos de tres sean reservados solamente para docentes especializados en el área y con experiencia.
Calidad de estructura	Imposibilidad de realizar formaciones posteriores al egreso por no habilitar facilidades para el estudio.	Habilitar formaciones dentro del horario de trabajo (Formación en territorio, días que los niños no asistan).
Calidad de estructura	Problemas físicos o de salud mental de los referentes.	Intervención de los equipos de psicología también a nivel docente.
Calidad de estructura	No participar de decisiones que atañen a su trabajo. Imposiciones, falta de autonomía y opinión. Malestar docente.	Escucha y autonomía de los centros educativos para la toma de ciertas decisiones.
Calidad de gestión	Escuela sola, sin apoyo familiar, sin presencia real de técnicos ni profesores especiales. Sin la presencia de otros profesionales que apoyen la tarea docente. Escasa o nula disponibilidad de técnicos con quienes coordinar acciones.	Que los distintos prestadores de salud tengan bajo sus órbitas las instituciones de la zona como forma de poder apoyar el trabajo docente, funcionando en red. Profesionales dentro de las instituciones, repensando el rol para realmente llegar a los niños/as y sus familias.

Calidad de procesos interactivos	de Sin posibilidad de intercambio con equipos de salud. Ausencia de diagnóstico o familia que se niega a que el niño reciba ayuda especial.	Instrumentación de un sistema por el que a través de internet el docente tenga acceso a la ficha médica y viceversa. Coordinación entre salud y escuela real. Entrevistas por internet con los profesionales tratantes de los alumnos/as que presentan dificultades.
Calidad de gestión	Director sobrepasado de tareas administrativas, manejo de comedor, con poco o nada de tiempo de ejercer su rol pedagógico y de acompañamiento al docente.	Presencia de secretario en las escuelas. En las escuelas que hay comedor que las tareas del comedor las realice un ecónomo o nutricionista encargado del comedor.
Calidad de procesos interactivos	de Desconocimiento de la realidad de cada niño/a y su familia.	Trabajo en redes que respete la trayectoria del niño, posibilidad de tener un registro único de su escolaridad, salud y situación.
Calidad de estructura	de Más de una o dos inclusiones por grupo, sin tomar en cuenta la demanda de cada una. Inclusión impuesta sin considerar la opinión docente, sin orientación ni formación para la tarea, sin las adecuaciones que cada caso requiere.	Estudio de cada caso en particular en equipo con profesionales de salud y docentes para determinar las adecuaciones necesarias según cada caso.

Tabla 16: Soluciones propuestas por los docentes a los obstáculos encontrados

Fuente: Elaboración propia

4.5-Entonces ¿Cómo debería ser una institución ideal que brinde una propuesta de calidad para nivel tres años según la percepción de los docentes?

La institución idónea para brindar una educación de calidad en esta edad según los docentes debería contemplar las siguientes características:

4.5.1-Dimensión calidad de la estructura

- Funcionamiento en jardines de infantes y no en escuelas comunes, respetando la especificidad de la etapa.
- Aulas: amplias, en concordancia con la cantidad de alumnado. Con rincones para estimular juego simbólico. Sectorizadas previamente (zonas tranquilas, de movimiento etc.). Con espacio libre para movimientos corporales globales (correr, saltar, reptar). Con buena iluminación natural y ventilación. Que contemplen la accesibilidad, no solo para los casos de inclusiones educativas sino para facilitar los desplazamientos de los niños de tres (con rampas, sin escaleras, sin puertas que dificultan el pasaje). Con una acústica adecuada, que favorezca la concentración, sin interferencia de ruidos externos. Con baño dentro del salón o muy cercano, para facilitar la adquisición del control de esfínteres que se realiza en esta etapa.
- Con mobiliario adecuado, que esté al alcance de los niños y facilite la autonomía, la libre elección del material didáctico, el reconocimiento del cuerpo entre otras cosas (percheros, espejos, alfombras, bibliotecas abiertas a su altura). Sin sobre estímulo sensorial. Fácil de higienizar.
- Patio de recreo amplio y seguro, que tenga sectores pero que permita acceso visual desde todos los ángulos para el adulto. Juegos seguros, adecuados para la edad y en buenas condiciones, que contemplen pisos blandos en las zonas donde pueda haber caídas. Zonas de sombra y de luz. Presencia de elementos naturales para que el niño experimente (pasto, tierra, arena, pedregullo, árboles). Huerta.
- Salón comedor íntimo, cuidado, sin interferencias sonoras, con ambientación adecuada que favorezca el clima de alimentación y la conversación amigable.
- Espacio cerrado amplio tipo multiuso, para realizar actividades en aula expandida, psicomotricidad, talleres, actividades con profesores especiales, laboratorio.
- Limpieza y conservación adecuada de todos los espacios.
- Materiales didácticos y fungibles bien conservados, variados, no estereotipados y sin sesgo de género.
- Grupos entre 15 y 25 niños/as con dos adultos referentes, pudiéndose ajustar el número en función de las características del grupo, presencia o no de inclusiones, diferente nivel de demanda, en acuerdo de los docentes del nivel.
- Docentes formados y especializados en el área, que continúen formándose a lo largo de su trayectoria e incorporando nuevos saberes. Reflexivos y críticos, con buena disposición y compromiso.
- Experiencia docente, efectividad y permanencia en la institución.

- Integridad emocional y aptitud física y mental de los docentes.
- Rotación de maestros por los diferentes niveles.
- Remuneración acorde.
- Que los docentes sean consultados para la toma de decisiones institucionales, permitir realizar sugerencias de funcionamiento.
- Auxiliar de grupo con formación específica (ATPI).

4.5.2-Dimensión calidad de procesos interactivos

- Vínculo con los niños respetuoso, afectivo, de puesta de límites y que estimule el aprendizaje. Apoyado firmemente en el reconocimiento de los niños/as como sujetos de derecho.
- Planificación docente como guía, útil, en concordancia con el currículum, flexible, situada.
- Aspectos pedagógicos: Pasaje en ciclo, dupla pedagógica, trabajo internivelar. Respeto por la especificidad de la etapa, no escolarizar al niño/a. Trabajo en equipo con docentes, equipo director, profesores y talleristas, técnicos.
- Comunicación con equipos de salud que atienden al niño/a.
- Grupos que contemplen la diversidad, el género y la escolaridad previa.
- No más de una o dos inclusiones por grupo contemplando lo que el niño/a necesita según el caso, equilibradas en cuanto a nivel de demanda.
- Con conocimiento y acceso a la realidad de cada niño/a, familiar y de salud, informes y derivaciones, opiniones de los pediatras tratantes, recorridos efectuados por otras instituciones educativas, posibilidad de intercambiar puntos de vista, pero este conocimiento no condiciona la mirada que se tiene del niño/a ni lo etiqueta.
- Horario de asistencia ideal para esta edad: cuatro horas.

4.5.3-Dimensión calidad integral involucrando a familias y comunidades

- Trabajo en equipo con las familias, escuela de puertas abiertas, fortalecimiento de la crianza con talleres realizados por técnicos en acuerdo con los docentes.
- Trabajo en redes con la comunidad.
- Inclusión educativa con consentimiento docente. Con ayuda de técnicos o terapeutas ocupacionales que brinden una guía sobre cómo es pertinente actuar en cada caso. Ambiente accesible que contemple los requerimientos específicos de cada inclusión. Con evaluación previa que determine el horario y las adecuaciones necesarias, presencia o no de acompañante según el caso. Acompañante preparado, ubicado en su rol. Presencia de diagnóstico, coordinación e intercambio con profesionales tratantes.

4.5.4-Dimensión calidad de gestión

- Contar con dos referentes por grupo.
- Presencia de maestros retén para efectuar suplencias que conozcan la institución.
- Inclusión de otros profesionales que puedan intercambiar miradas y apoyar al docente considerando al niño de forma holística: maestros itinerantes, especializados en dificultades

del aprendizaje, comunitarios, terapeutas ocupacionales.

- Presencia de talleristas y profesores especiales en la institución (psicomotricidad, educación física, expresión musical, ciencias naturales, huerta).
- Clima institucional positivo, cordial, trabajo colaborativo, en acuerdo con todo el personal de la institución.
- Evaluación realizada de forma consensuada por los docentes.
- Director abocado al rol pedagógico, acompañando al docente, que interactúe y conozca a los niños/as y sus familias.
- Inspector que apoye y oriente a los directores y maestros.
- Técnicos disponibles y presentes en las instituciones para coordinar acciones junto con el docente. Los más mencionados por las docentes son: psicólogo, psicomotricista, asistente social, maestras itinerantes, maestras comunitarias, terapeutas ocupacionales.
- Posibilidad de intercambiar asiduamente con fonoaudiólogo, psicopedagogo, pediatra, neuropediatra de forma través virtual y/o presencial coordinando acciones en los casos que preocupen.

4.6- Proyecciones hacia nuevas líneas de investigación

A partir de lo anteriormente expuesto y reflexionando acerca de los datos obtenidos en el presente estudio, surgen algunas líneas de investigación que pueden ser tomadas para ahondar en la realidad presente en las aulas de Educación Inicial de nuestro país.

Una de ellas puede basarse en identificar las causas del malestar docente en el Uruguay así como cuáles son los factores que tienen incidencia en los maestros y maestras uruguayos que sufren de “Burnout o Síndrome del quemado”, afección de desgaste profesional que desde el 2019 la OMS reconoce oficialmente y que tiene gran incidencia en los profesionales de la educación según un estudio publicado por el INEEEd en julio de 2020. Todo hace presumir que muchos de los factores mencionados como obstáculos en el presente trabajo por los docentes podrían tener incidencia tanto en el malestar docente como en el desarrollo de este síndrome.

Otra de las líneas posibles puede basarse en el estudio del devenir de las políticas educativas relacionadas con educación inicial que se han venido desarrollando en el correr de los últimos años en nuestro país, analizando por ejemplo los discursos políticos referentes al tema, permanencias y cambios en la normativa, reformas educativas que la han contemplado y sus sustentos teóricos etc. Las soluciones a los obstáculos expresados por las docentes en el presente trabajo pueden servir de insumos para establecer una comparación.

Una tercera línea podría poner el foco en las percepciones de otros agentes sociales como por ejemplo padres y madres de niños/as en educación inicial acerca del rol docente, como se supone que debe ser un “buen maestro”, que esperan las familias que se brinde en esa etapa y cómo debe ser a su juicio una escuela ideal que acoja estas edades.

Por último y saliendo de la esfera local, podría resultar interesante realizar un paralelismo entre las percepciones docentes de Uruguay y de otros países en función de la calidad educativa para esta etapa estableciendo si se encuentran similitudes y diferencias según las distintas realidades sociales

5.-Referencias bibliográficas

- Aguerrondo I. & Vaillant V. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF. [https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov_2015\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov_2015(1).pdf)
- Almeida, L. (2017). As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. *Revista Brasileira de Educação*. 22(69).361-384. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000200361&script=sci_abstract&lng=pt
- Ander-Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Siglo XXI.
- ANEP-CEIP (1998, 24 diciembre). Lineamientos para las escuelas de tiempo completo. (Resolución 21, acta 90). <http://www.anep.edu.uy>
- ANEP, CEIP (2008). *Programa de Educación inicial y Primaria*. Rosgal.
- ANEP, CEIP (2015). *Políticas de primera infancia 2015-2019*. <https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/politicas-de-proteccion-de-trayectorias-y-sistemas-de-informacion-2016>
- ANEP, CEIP (2017). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo Nacional de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020*. <http://www.ceip.edu.uy>
- ANEP, CEIP (2018). *Portal del monitor educativo de Enseñanza Inicial y Primaria*. <http://www.anep.edu.uy>
- ANEP, CEIP (2019). *Diez claves educativas en el siglo XXI. Educación Inicial*. http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves_20190828.pdf
- ANEP, MECAEP, BIRF (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. <http://www.ceip.edu.uy>
- Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*.Cinca.
- Ausubel, D. (1978). *Educational Psychology: A cognitive View*. Holt, Rinehart and Witson.
- Backes, B., Difabio, H. & Porta. M. (2015). El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes. *Educere* (64), 777-790. <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/62110>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2015). *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. <https://publications.iadb.org/es/los-primeros-anos-el-bienestar-infantil-y-el-papel-de-las-politicas-publicas>
- Berlinski, S., Galiani, S. & Manacorda, M. (2008). Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles, *Journal of Public Economics, Elsevier*, 92(5-6), 1416-1440.<https://ideas.repec.org/a/eee/pubeco/v92y2008i5-6p1416-1440.html>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Blanco Guijarro, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175/50806>
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Buzzetti, I., De León, R., Ramos, M., Salvá, N.,Varela, D.,& Verges, V. (2007).

Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay. CEIP. <http://www.ceip.edu.uy>

- Cardemil, C. & Román, M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 7(1)
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/3382>
- Chaves, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista electrónica Educare*, 17(1), 67-87.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4315628>
- Comellas, M. (2009). *Familia y escuela: Compartir la educación*. Graó.
- Creswell, J. (1994). *Research design. Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage.
- Cryer, D. (2006). Variables decisivas en la calidad de la educación. *Modelos Conceptuales y Metodológicos en la Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar*. Rodolfo Elías.
- De la Orden, A. (1993). La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes. *Bordón, Revista de pedagogía* 45, (3), 263-270.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=>
- Del Moya, M; Madrid D. (2015). La educación infantil que queremos, investigaciones y experiencias, *Revista ensayos* (30) <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.934>
- Denzin K. & Lincoln Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dos Santos Oliveira, J. (2015). Algumas reflexões sobre o uso dos indicadores da qualidade na educação infantil em um estudo de caso. *Revista Educação: teoria e prática*. 25(50) ,474
https://www.researchgate.net/publication/304446718_Alguas_reflexoes_sobre_uso_dos_Indicadores_da_Qualidade_na_Educacao_Infantil
- Egido Galvez, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Revista Tendencias pedagógicas* (10) ,17-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407961>
- Fernández M. & Lebrero M., (2015). Investigación sobre educación infantil: la calidad en opinión de su profesorado *Revista Tendencias pedagógicas* (27) ,351-352.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5342049>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Fuentealba, R. & Imbrack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos*, 40.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art15.pdf>
- García-Torrell, I. (2011). La expresión corporal en el desarrollo integral de la personalidad del niño en edad preescolar. *Varona Revista científico-Metodológica*, (52).
<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635574010.pdf>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1988). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Octaedro.

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill.
- Hoyer, R. & Brooke, B. (2001). ¿Qué es calidad? *Revista Quality Progress*.
<https://es.calameo.com/books/00620574249998b1ff41c>
- Ibáñez, C. (2014). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. La Muralla.
- INEEd. (2019). *Mirador educativo*. <http://www.Mirador.ineed.edu.uy>
- Ivaldi, E. (2011). *La educación inicial del Uruguay. Su origen como política pública estatal 1870-1900. De la casa cuna a la escuela elemental*. CEIP.
- Jancich, I. (2017). *Espacios colectivos docentes en Educación Inicial: estudio de caso de los significados conferidos por las maestras*. [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay].
<https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/85832/>
- Jiménez-Chávez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Investigación ciencias sociales*, 8, (1). <http://www.dialnet.uniroja.es>
- Laorden, C. & Pérez, C. (2014). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación Universidad de Alcalá*. (25). <http://www.dialnet.uniroja.es>
- López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Revista autodidacta*.
<http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>.
- Mac-Millan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5º Ed.) Pearson Education.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Mara, S. (2009). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Primera infancia: la etapa educativa de mayor relevancia*. UNESCO-MEC.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista investigación en la escuela*, (6), 41-50.
<https://idus.us.es/handle/11441/59162>
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. Sage publications.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- MINEDUC. (2009). *Orientaciones para la planificación de la enseñanza*
<http://www.oei.es>
- Montessori, M. (2018). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. CEPE.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- ONSC-ENAP (1997). *El rol del director. Manual de capacitación a Distancia*.
http://www.aplicaciones.onsc.gub.uy/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=4
- Oviedo, G. (2004). La definición el concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt
Revista de estudios sociales, (18) <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a10.pdf>
- Palacios, J. y Castañeda, C. (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Santillana;- OEI.
- Peralta, V. (2001). *La educación parvularia en Chile*. Unidad de Educación Parvularia. Dirección de Educación General. Ministerio de Educación.
- Pérez, M. y Lebrero, M. (2015). *Investigación sobre Educación infantil. La calidad en opinión de su profesorado*. Síntesis.

- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Laval.
- Pires, L. (2012). La formación inicial de las educadoras y de los educadores: profesores y profesoras. *Rizoma freireano*, 12. <http://www.rizoma-freireano.org/la-formacion-inicial-de-las-educadores-y-de-los-educadores-profesores-y-profesoras>
- Plan CAIF-INAU (2009). Desarrollo infantil y fragmentación social en el Uruguay. (GIEP). *Serie primera infancia*. (5) <http://www.inau.gub.uy>
- Real Academia Española. (2019). Calidad. En *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas Educativas*, 9, (2). <http://Scielo.edu.uy>.
- Sánchez, S. (2016). Educación infantil *Revista complutense de Educación*, 71. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/1>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22 (41). https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-22362014000200007&lng=es&nrm=iso
- Sistema Nacional de cuidados (2019). *Indicadores de evaluación de calidad de centros de educación y cuidados para niñas y niños de 0 a 3 años*.
- Soto M., Rodríguez C. (2016). Calidad educativa en un centro de educación parvularia utilizando el catálogo de criterios de calidad *Actualidades Investigativas en Educación*, 16, (3) 1-18 <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.25988>
- Taylor, J & Bodegan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tenti, E. (2012). *La escolarización de los adolescentes. Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. UNESCO; IIPE.
- Terigi, F. (2012). *Debates contemporáneos del currículum y la enseñanza*. UNLP, FaHCE. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar
- UCC-CCEPI (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*.
- UNESCO, PNUD, UNFPA, UNHCR ACNUR, UNICEF, ONU MUJERES, GBM & OIT (2015). Educación 2030. En: *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de desarrollo sostenible 4,1-83*.
- UNICEF (2001). *Estado mundial de la infancia. La primera infancia*. <https://www.unicef.org/spanish/sowc01/toc.htm>
- UNICEF (2017). *Desarrollo de la primera infancia. La primera infancia importa para cada niño*. <https://www.unicef.org/es/desarrollo-de-la-primera-infancia>
- Uruguay (2007,19 de diciembre). LeyNº18213: Enseñanza de la educación física. *Diario Oficial*.
- Uruguay (2008,12 de diciembre). Ley Nº18437: Ley general de educación. *Diario Oficial*.
- Uruguay (2010,19 de febrero). Ley Nº 18651: Protección integral de personas con discapacidad. *Diario oficial*.

- Uruguay (2008,5 de noviembre). Ley N° 18418: Ratificación de la convención sobre los derechos de la personas con discapacidad. *Diario Oficial*.
- Vargas Melgarejo, L. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. *Alteridades*, 4(8)
<https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: the promotion of public– private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy* 27(1), (pp. 109–130) <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2011.623242>
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Critica S.L.
- Vila, B. & Cardó, C. (2005). *Material sensorial 0-3 años. Manipulación y experimentación*. Graó.
- WCECCE-UNESCO (2010, setiembre) Construir la riqueza de las naciones. Artículo presentado en Conferencia mundial sobre atención y educación de la primera infancia.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos*. Brujas.
- Zabalza, M. (1998, diciembre) Criterios de calidad en educación infantil. Artículo presentado en el Congreso de Madrid, España.

6-Anexos

6.1-Solicitud de acceso al campo presentada a ANEP

Montevideo, 10 de julio de 2019

Consejo de Educación Inicial y Primaria

Directora General

Sra. Irupé Buzzetti

En mi calidad de estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad ORT Uruguay, me dirijo a usted con el propósito de solicitar autorización para realizar las actividades de campo correspondientes al proyecto de investigación que estoy realizando como requisito para la aprobación del posgrado mencionado en el presente año con la tutoría de la Dra. Claudia Anahí Cabrera Borges.

Considero que el tema de la investigación es muy oportuno ya que nuestro país está en vías de universalizar la educación inicial a partir de los tres años de edad. El mismo se titula: "Factores que inciden en la calidad de los aprendizajes; percepciones de los docentes de nivel 3 de Educación inicial".

El objetivo general es Identificar y describir las percepciones que los docentes de nivel 3 de Educación Inicial de Montevideo tienen acerca de cuáles son los factores que inciden en la calidad de los aprendizajes de los niños.

El enfoque metodológico es cualitativo con aportes cuantitativos. Por tal motivo las técnicas previstas para la obtención de información son entrevistas y encuestas a docentes y directores de escuelas y directores jardines de infantes públicos de la jurisdicción Montevideo-Centro de diferentes categorías, que tengan 2 grupos de nivel 3 de Educación Inicial. Las instituciones que cumplen con estos requisitos son las siguientes: N° 117 "Naciones Unidas"; N° 217 "Roland Moor"; N° 220, N° 232, N° 234, N° 237, N° 288, N° 298 y N° 306

La diversidad de categorías para la formación en nivel 3 brindará información valiosa para la construcción de conocimiento teórico y la reflexión.

Para asegurar la no interferencia en el normal funcionamiento de las instituciones se acordará de antemano el día y la hora oportuna para ingresar a los centros autorizados y aplicar las técnicas previstas.

Los datos serán confidenciales (no se identificarán personas ni instituciones) y se realizará un compromiso escrito y firmado por los docentes y la suscrita. Se informará a los participantes el tema, el objetivo de la investigación y el valor que brindará la transformación de la información obtenida en el trabajo de campo en información explicada y comprendida científicamente.

Por lo expresado anteriormente me comprometo a brindar a las instituciones participantes y al CEIP un informe escrito acerca del conocimiento que emane de la investigación para contribuir al proceso de mejora de los aprendizajes de los niños.

Agradezco la atención recibida y la oportunidad que pueda brindarme para el ingreso a las instituciones con el propósito de realizar las actividades de campo descritas.

Saluda a usted atentamente

Adriana Di Fede Theoduloz Maestra doble titulación (común e inicial)

6.2-Respuesta del CEIP autorizando el ingreso al campo

Administración Nacional de Educación Pública CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Oficio n.º 297

Montevideo, 17 de julio de 2019 Universidad ORT Uruguay Directora General Prof. Charlotte de Grünberg

Cúmplenos remitir a usted, adjunto al presente, fotocopia de resolución adoptada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria en Sesión del día de la fecha (Resolución n.º 66 del Acta Ext. n.º 69), relacionada con el proyecto de investigación «Factores que inciden en la calidad de los aprendizajes: percepciones de los docentes de nivel 3 de Educación Inicial» de la señora Adriana Di Fede Theoduloz.

Saluda a usted atentamente.

lung

Dra. Silvia Suárez Secretaria General

Mag. Irupé Buzzetttt Directora General

mac/ys/mfg

**Administración Nacional de Educación Pública CONSEJO DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA**

Acta Ext. n.º 69 Res. n.o

66 Gestión n.º

659660

Montevideo, 17 de julio de 2019

VISTO: estos antecedentes relacionados con la nota presentada por la señora Adriana Di Fede Theoduloz, maestra con doble titulación (común e inicial).

RESULTANDO: que por la misma solicita autorización para realizar las actividades de campo correspondientes al proyecto de investigación «Factores que inciden en la calidad de los aprendizajes: percepciones de los docentes de nivel 3 de Educación Inicial».

CONSIDERANDO: I) que la citada investigación es requisito para la aprobación de la Maestría en Educación de la Universidad ORT;

II) que el objetivo general es identificar y describir las percepciones que los docentes de Nivel 3 de Educación Inicial de Montevideo tienen acerca de cuáles son los factores que inciden en la calidad de los aprendizajes de los niños;

III) que las técnicas previstas para la obtención de la información son entrevistas y encuestas a docentes y directores de escuelas y directores de Jardines de Infantes públicos de las jurisdicciones Centro y Oeste de Montevideo, que tengan dos grupos de Nivel 3 de Educación Inicial;

IV) que las instituciones que cumplen con los requisitos son las n.º: 117, 217, 220, 232, 234, 237, 288, 298 y 306;

V) que a fojas 2 adjunta constancia

Administración Nacional de Educación Pública

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA expedida por la Universidad ORT respecto de la mencionada investigación.

ATENTO: a lo expuesto, EL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, RESUELVE:

1o.- Autorizar la realización de actividades de campo propuestas por la señora Adriana Di Fede Theoduloz, maestra con doble titulación (común e inicial), en relación al proyecto de investigación «Factores que inciden en la calidad de los aprendizajes: percepciones de los docentes de nivel 3 de Educación Inicial», correspondiente a la Maestría en Educación de la Universidad ORT Uruguay.

2o.- Disponer que la mencionada docente deberá realizar una devolución de los resultados a las escuelas y a este Consejo.

3o.- Cursar oficio al Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay,
comunicar a las Inspecciones Departamental de Montevideo, jurisdicciones
Centro y Oeste y pase a la Inspección
Técnica a todos sufectos.

Tempefels Mag. Irupé Buzzetti Directorá General

Dra. Silvia Suárez

Secretaria

General

Oficio n.º

297

6.3-Entrevista de validación del guión con experta (14/10/2019)

La experta sugiere que le parece más adecuado un diseño de la entrevista en el que las preguntas sean agrupadas por dimensiones.

Propone que sería útil tomar las dimensiones planteadas en el documento “Indicadores de evaluación de calidad de centros de educación y cuidado para niñas y niños de 0 a 3 años” presentadas oficialmente el 10 de octubre pasado.

Las mismas son 4: - Calidad de estructura-Calidad de procesos interactivos-Calidad de la atención integral involucrando a familias y comunidades -Calidad de gestión

Otra de las sugerencias importantes que hace la experta es respecto a la terminología utilizada para referirse a los centros educativos en el trabajo. Propone la lectura del material de la Unesco 2007 (AEPI) donde establece las diferencias entre atención y educación; conversando acerca de la tensión histórica que existe entre el asistencialismo y la educación en edades tempranas. La terminología que ella sugiere en base a esta lectura al referirse a los centros es de educación y cuidados, ya que en edades tempranas ambos aspectos son inseparables. Hace la salvedad de que la palabra educación vaya primero ya que en el documento de Unesco y del sistema de cuidados se prioriza la misma. Otro aspecto vinculado con la terminología que la experta señala es el de referirse a zonas y no a salones cuando hablamos del espacio edilicio.

Sugiere explicitar con claridad conceptos que puedan resultar ambiguos como acorde o adecuado incluyendo una breve idea de lo que se entiende por cada uno de ellos.

Sugiere también cautela en el planteo de algunas preguntas ya que inducían a un tipo de respuesta.

Sugiere no mencionar al IFD en las preguntas porque puede alargar y motivar descargas respecto a esa institución, propone plantear la pregunta de una forma que permita recabar la información que necesito pero sin mencionar la institución y dejar un espacio abierto para preguntas o sugerencias de los entrevistados.

Sugiere además puntuar los aspectos que aparecen detallados en orden de importancia (con escala del 1 al 5).

Las sugerencias fueron tomadas en cuenta en su totalidad cambiando el diseño de la entrevista. Tomando como base entonces el antecedente del documento indicadores de evaluación de calidad de centros de educación y cuidados para niñas y niños de 0 a 3 años se toma la sugerencia de agrupar las preguntas por dimensiones y se considera también incluir las subdimensiones que aparecen en este antecedente tan significativo y próximo en el tiempo. La misma queda entonces formulada de esta forma:

6.4-Guión para entrevistas a maestras y directoras

6.4.1-Guión para maestras

- ¿Qué aspectos te parecen que son determinantes para brindar una educación de calidad en nivel 3 años?

-Enumera cuáles de ellos están presentes en su centro (fortalezas) y fundamenta por qué te parece que favorecen la calidad educativa

-Enumere cuales no están presentes en su centro (debilidades) y fundamenta por qué te parece que obstaculizan la calidad educativa

Dimensión calidad de la estructura

Si imaginaras un escenario ideal para trabajar con nivel 3 años ¿cómo deberían ser los materiales disponibles para el juego y la exploración?

Con respecto al espacio físico, ¿qué aspectos te parece que se deberían contemplar para lograr una educación de calidad?

¿Crees que donde tú te desempeñas están contemplados algunos de ellos? ¿Podrías indicarme cuales?

¿Consideras que la formación recibida te permite adecuar la propuesta educativa a las necesidades y características de este nivel?

¿Consideras que tu formación te habilita para trabajar con la diversidad de los niños y niñas respetando las individualidades? ¿Puedes fundamentar tu respuesta?

¿De qué forma piensas que deberían realizarse las inclusiones educativas para brindar una educación de calidad en este nivel? ¿Consideras que en la actualidad las inclusiones educativas permiten que sean realizadas con calidad?

En el caso que haya auxiliar de grupo ¿consideras que la formación de la auxiliar de grupo le permite una interacción adecuada con los niños/as, docentes y familias?

¿Qué cosas crees que se deberían tomar en cuenta para brindar una educación de calidad al conformar los grupos?

¿Consideras que el horario de permanencia del niño/a en la institución incide en la calidad educativa? ¿Puedes fundamentar tu respuesta?

¿Consideras que el acceso a la información previa del niño/a (historia de vida, escolaridad, salud, diagnóstico) es un factor que incide en la calidad educativa?

¿Cómo te parece que debería llegar a tí esa información?

¿Has recibido esa información de la forma que tú consideras óptima al inicio del año?

Dimensión calidad de procesos interactivos

¿Cómo debe ser el vínculo entre los referentes educativos y los niños/as si pensamos en una educación de calidad?

¿Consideras que el vínculo entre pares es un factor que puede incidir en la calidad educativa en este nivel? ¿Puedes fundamentar tu respuesta?

¿Puede la participación de los niños/as en la toma de decisiones institucionales ser un factor de calidad? ¿Puedes fundamentar tu respuesta?

¿Crees que la planificación previa que realiza el docente incide en la calidad educativa? ¿Cómo te

parece que debe ser?

Con respecto a las tareas administrativas que debe llevar a cabo el docente, ¿cuáles te parecen que son una fortaleza para el logro de la calidad educativa y cuáles piensas que son un obstáculo para el logro de la misma?

Dimensión Calidad de la atención integral involucrando familias y comunidades

¿Consideras que el nivel socioeconómico de las familias incide en la calidad de los logros que se pueden obtener en el nivel de tres años?

¿Consideras que el relacionamiento con las familias puede incidir en la calidad educativa? ¿Puede fundamentar su respuesta?

¿Consideras que es el fortalecimiento de la crianza en las familias a través de información, talleres, boletines, etc. incide en la calidad educativa? ¿Puede fundamentar su respuesta?

¿Consideras que la comunidad donde está ubicada la institución educativa puede tener incidencia en la calidad educativa?

Dimensión calidad de la gestión

¿Qué personas te parecen indispensables que existan en una institución que atienda estas edades para brindar una educación de calidad?

¿Considera que el clima institucional puede incidir en la calidad educativa?

¿Considera que la evaluación del niño y del grupo contribuye a la calidad educativa? ¿Qué tipo de evaluación le parece adecuada para implementar en el nivel?

¿Piensas que las evaluaciones estandarizadas contribuyen a la calidad educativa?

¿Con qué personas te parece fundamental coordinar acciones si pensamos en una educación de calidad? ¿Con cuáles de ellas te ha sido posible coordinar realmente en la actualidad?

¿Cuáles son los principales desafíos para un maestro a cargo de un grupo de nivel 3 en la actualidad?

¿Quisiera agregar algo relacionado a la calidad en el nivel que le parezca importante?

6.4.2-Guión para directoras

- ¿Qué aspectos te parecen que son determinantes para brindar una educación de calidad en nivel tres años?

-Enumera cuáles de ellos están presentes en su centro (fortalezas) y fundamenta por qué te parece que favorecen la calidad educativa

-Enumere cuales no están presentes en su centro (debilidades) y fundamenta por qué te parece que obstaculizan la calidad educativa

Dimensión calidad de la estructura

¿Considera que en esta etapa los materiales disponibles para el juego, la exploración y la experimentación son un factor que incide en la calidad educativa? ¿Cómo le parece deben ser estos materiales?

¿Cree que la institución donde se desempeña cuenta con esos materiales?

Con respecto al espacio físico, ¿cómo considera que debería ser una institución de calidad que atienda estas edades? ¿Crees que en esta institución están contemplados algunos de esos factores?

¿Podrías indicarme cuales?

¿Considera que la formación recibida por los docentes les permite adecuar la propuesta educativa a las necesidades y características de este nivel?

¿Con respecto a la diversidad presente en las aulas crees que la formación de los docentes les permite brindar una propuesta de calidad?

¿De qué forma piensa que deberían realizarse las inclusiones educativas para brindar una educación de calidad en este nivel? ¿Considera que en la actualidad las inclusiones educativas permiten que sean realizadas respetando la calidad?

En el caso que exista auxiliar de grupo ¿considera que la formación de la auxiliar de grupo le permite una interacción adecuada con los niños/as, los docentes y las familias?

¿Qué cosas crees que se deberían tomar en cuenta para brindar una educación de calidad al conformar los grupos?

¿Considera que el horario de permanencia del niño/a en la institución incide en la calidad educativa?

¿Puedes fundamentar tu respuesta?

¿Consideras que el acceso a la información previa del niño/a (historia de vida, escolaridad, salud, diagnóstico) es un factor que incide en la calidad educativa?

Dimensión calidad de procesos interactivos

¿Cómo crees que deber ser el vínculo entre los referentes educativos y los niños/as si pensamos en una educación de calidad?

¿Consideras que el vínculo entre pares es un factor que puede incidir en la calidad educativa en este nivel? ¿Puedes fundamentar tu respuesta?

¿Puede la participación de los niños/as en la toma de decisiones institucionales ser un factor de calidad? ¿Puedes fundamentar tu respuesta?

¿Crees que la planificación previa que realiza el docente incide en la calidad educativa? ¿Cómo te parece que debe ser?

Con respecto a las tareas administrativas que debe llevar a cabo el docente, ¿cuáles te parecen que son una fortaleza para el logro de la calidad educativa y cuáles piensas que son un obstáculo para el logro de la misma?

Dimensión Calidad de la atención integral involucrando familias y comunidades

¿Puede el nivel socioeconómico de las familias incidir en la calidad de los logros que se pueden obtener en el nivel de tres años?

¿Considera que el relacionamiento con las familias puede incidir en la calidad educativa? ¿Puede fundamentar su respuesta?

¿Considera que es el fortalecimiento de la crianza en las familias a través información, talleres, etc. puede incidir en la calidad educativa? ¿Puede fundamentar su respuesta?

¿Consideras que la comunidad donde está ubicada la institución educativa puede tener incidencia en la calidad educativa?

Dimensión calidad de la gestión

¿Qué personas le parecen indispensables que existan en una institución que atienda estas edades para brindar una educación de calidad?

¿Considera que el clima institucional puede incidir en la calidad educativa?

¿Considera que la evaluación del niño y del grupo contribuye a la calidad educativa? ¿Qué tipo de evaluación le parece adecuada para implementar en el nivel?

¿Piensas que las evaluaciones estandarizadas contribuyen a la calidad educativa?

¿Con qué personas le parece fundamental que el docente coordine acciones si pensamos en una educación de calidad? ¿Con cuales es posible coordinar realmente en la actualidad?

¿Cuáles son los principales desafíos para un director que tenga en su institución grupos de nivel 3 años?

¿Cuáles son los mayores obstáculos a los que se enfrentan los docentes de nivel 3 de su institución?

¿Quisiera agregar algo relacionado a la calidad en el nivel que le parezca importante?

6.5-Consentimiento escrito

Estimada docente:

Usted ha sido seleccionada para participar como población objetivo en una investigación que se realiza en el marco de una Tesis de Maestría, cuyo tema es la Educación inicial pública en el Uruguay: Calidad en nivel 3 años según la perspectiva docente.

Dicho estudio se encuentra a cargo de la estudiante de Maestría de la Universidad ORT Uruguay Adriana Laura Di Fede Theoduloz.

El propósito es describir y analizar cómo perciben los docentes la educación inicial en nivel 3 en términos de calidad educativa, ante la inminente ampliación de la cobertura.

Como parte de su participación se le solicita la realización de una entrevista cuya duración aproximada es de treinta o cuarenta minutos, la cual será grabada en formato digital.

Beneficios: usted no recibirá ningún beneficio directo por la participación en este estudio, pero si decide participar estará colaborando en la generación de conocimiento relevante y actualizado vinculado a la calidad educativa en nivel 3 años.

Confidencialidad: Toda la información recogida tendrá un carácter estrictamente confidencial. En ningún documento de carácter público aparecerán datos que permitan identificar o inferir su identidad.

Participación voluntaria: La participación en esta investigación es totalmente voluntaria, es decir, que usted tiene todo el derecho de negarse a participar y esta decisión no le traerá consecuencia alguna.

Seguridad y conservación de los datos: Los registros y grabaciones que se efectúen en esta investigación quedarán en poder de la responsable del proyecto y, una vez finalice el proyecto, serán conservados con la única finalidad de garantizar la reproducibilidad de los resultados. Se agradece su colaboración.

Habiendo sido informado del propósito de la investigación, manifiesta el consentimiento escrito para la realización y grabación de la entrevista.

Fecha:

Nombre:

C.I:

Firma:

6.6-Codificación de las instituciones

Las instituciones se identificarán con números (del 1 al 9)

Para las directoras se utilizará la letra D.

Para las maestras la letra M y en minúscula a ó b según corresponda.

INSTITUCIÓN	NÚMERO ORDEN	PERSONAS ENTREVISTADAS
ESCUELA ■■■	1	D -Ma-Mb
JARDIN ■■■	2	D-M
JARDIN ■■■	3	D-Ma-Mb
JARDIN ■■■	4	D-Ma-Mb
JARDIN ■■■	5	D-Ma-Mb
JARDIN ■■■	6	D-Ma-Mb
JARDIN ■■■	7	D-Ma
JARDIN ■■■	8	D-Ma-Mb
JARDIN ■■■	9	D-Ma-Mb

Nota: Se cubrió el número de la institución para garantizar la confidencialidad