



La Educación de la Primera Infancia

Base del desarrollo personal y de la justicia social en la cooperación al desarrollo

Estudio empírico sobre las dimensiones de calidad de los programas de educación de la primera infancia y proyectos de Kindernothilfe: Recomendaciones para las prácticas educativas, conclusiones para la cooperación al desarrollo y reivindicaciones políticas.

Prof. Dr. Reinhard Markowitz, catedrático universitario,
Janina Wölfl, profesora de educación especial y colaboradora científica, y
Klaus Jahn, lic. en pedagogía y profesor de escuela secundaria

2015



**La educación lo cambia todo,
desde un principio**

Índice

1	Resumen	6
2	Contrato de investigación y metodología	8
2.1	Contrato de investigación	8
2.2	Descripción del procedimiento seguido	9
3	Designación y definición de conceptos	14
4	El efecto de la educación de la primera infancia	16
4.1	Plano individual	16
4.2	Plano social	17
5	Mapeo global - La educación de la primera infancia en la cooperación para el desarrollo	19
6	Kindernothilfe y su compromiso en el área de la educación de la primera infancia	22
6.1	Concepto y planteamiento metodológico	22
6.2	Descripción de los enfoques de KNH	23
6.2.1	El concepto de los grupos de autoayuda (GAA)	23
6.2.2	El concepto del desarrollo comunitario	23
6.3	Descripción de los proyectos de Kindernothilfe	23
6.3.1	África	23
6.3.2	Asia	25
6.3.3	América Central y del Sur	26
7	Criterios de calidad de las ofertas de educación de la primera infancia	27
7.1	Criterios y áreas de calidad de agentes seleccionados de todo el mundo	27
7.1.1	Planteamiento de criterios y aspectos individuales de calidad	27
7.1.2	Áreas de calidad y estándares	28
7.1.3	UNICEF: Criterios para evaluar un sistema educativo en el área de la educación de la primera infancia	29
7.1.4	Metaanálisis de Rao et al. 2013	30
7.2	Extracción de las dimensiones de calidad de la educación de la primera infancia en la cooperación para el desarrollo	30
8	Metodología	32
8.1	Procedimiento metodológico	32
8.1.1	Encuesta cuantitativa	32
8.1.2	Entrevistas individuales cualitativas	32
8.2	Desarrollo y estructura del cuestionario	32
8.3	Desarrollo y diseño de la pauta de entrevista	34
9	Resultados – Primera parte: Análisis cuantitativo de proyectos seleccionados por KNH del área de educación de la primera infancia en la cooperación al desarrollo	35
9.1	Resultados de la encuesta cuantitativa por proyectos	35
9.2	Resultados transnacionales de la encuesta cuantitativa	37
9.2.1	Aspectos económicos	37

9.2.2	Cualificación	38
9.3	Resultados de la comparación de módulos específicos con la calidad efectiva	41
9.3.1	Comparación de las categorías de proyecto con la calidad efectiva	41
9.3.2	Correlación entre el módulo de calidad efectiva y los demás módulos	43
9.3.3	Efectos de varios módulos sobre la alimentación	45
9.3.4	Efectos de varios módulos sobre la salud	46
9.3.5	Efectos de varios módulos sobre el desarrollo infantil	47
9.4	Resultados de la encuesta cuantitativa por temas	49
9.4.1	Correlación entre la oferta de juegos y la calidad efectiva	49
9.4.2	Efectos de los lazos emocionales	51
9.4.3	Correlación entre ofertas de salud y el desarrollo infantil	53
9.4.4	Efectos de ofertas para niños con discapacidad en la educación de la primera infancia	54
9.4.5	Correlación entre medidas de higiene y el desarrollo infantil	70
9.4.6	Efectos de la formación en los proyectos de educación de la primera infancia y el desarrollo infantil	55
9.4.7	Efectos del financiamiento estatal sobre los efectos de los proyectos	57
10	Resultados – Segunda parte: Análisis cualitativo de los proyectos de KNH	58
10.1	Factores de éxito y desafíos	58
10.2	Objetivos y enfoques	60
10.2.1	Objetivos	60
10.2.2	Ideas concretas para la implementación	60
10.3	Priorización del apoyo	61
10.4	Evaluación narrativa de algunas historias de niños de los proyectos	61
10.4.1	John de Malawi	62
10.4.2	Tayo de Ruanda	62
10.4.3	Mayari de las Filipinas	62
10.4.4	Aleecia de Guatemala	62
11	Resumen y actividades recomendadas a raíz de los resultados	64
11.1	Reivindicaciones políticas y recomendaciones	64
11.2	Acciones recomendadas	66
11.2.1	Siete acciones centrales recomendadas	66
11.2.2	Acciones recomendadas para las dimensiones de calidad	66
11.3	Implicaciones para el trabajo de Kindernothilfe para la educación de la primera infancia como reflejo de los resultados del estudio	68
11.3.1	Panorama general sobre la efectividad de los planteamientos de trabajo	68
11.3.2	Efectividades e implicaciones como reflejo de los resultados cuantitativos	68
11.3.3	Panorama futuro	70
11.4	Conclusiones del estudio	71
12	Siglas y abreviaturas	73
13	Fuentes	74
13.1	Bibliografía	74
13.2	Enlaces	76
13.3	Lista de imágenes	77
14	Appendix	78

Autores

Reinhard Markowitz, Janina Wölfl y Klaus Jahn 2015

Colaboración en los trabajos de investigación

Alexander Engelhardt, Karl Gollwitzer, Marlene Jardin de Hofmann, Christine Jula, Anna Jerosenko, Anna Selmayr, Vera Tillmann y Margarita Tolaba de Kitemann.

Seguimiento del estudio

Dorothea Schönfeld, Albert Eiden y Judy Müller-Goldenstedt. Al buen término de este estudio han contribuido, además de las personas mencionadas, otras muchas de la plantilla de Kindernothilfe y de diversas organizaciones socias de África, Asia y Latinoamérica que también han participado en él.

1 Resumen

«En el mundo hay 1 billón de niños y niñas menores de ocho años de edad, más del 10% de la población mundial. El no respeto de sus derechos – y el impacto consecuente en los demás derechos, sus oportunidades y sus sociedades – es devastador como permitirse que continúe.»

(Muñoz 2012, pág. 6, Campaña Mundial por la Educación)

Numerosos estudios científicos, metaanálisis, así como observaciones de la práctica confirman a nivel mundial que los primeros años en la vida de un niño determinan en gran medida el desarrollo infantil e influyen a largo plazo en el desarrollo emocional, físico, espiritual y social de las personas. Una gran parte del proceso de maduración del cerebro tiene lugar en los tres primeros años de vida, en que se desarrollan capacidades básicas motoras, verbales, cognitivas y sociales. Estos hitos en el desarrollo personal no solo determinan la salud física y mental, sino también el grado de madurez escolar y la edad de ingreso a la escuela. En último término, estas capacidades y habilidades infantiles, si se despiertan precozmente y se expresan de forma consciente, perfilan en gran medida la fase principal – en importancia y expansión – del aprendizaje hasta los 10 años, en la educación preescolar y en la escuela primaria. Por eso, las ofertas dirigidas a la primera infancia en las familias y los establecimientos de educación infantil influyen de forma decisiva en los futuros progresos del aprendizaje y la formación escolar. La educación de la primera infancia crea el cauce por el que discurre una vida escolar, profesional y laboral plenas, contribuyendo además a abrir camino a una mejora de la calidad de vida. Su efecto impulsor marca la pauta en la participación social y constituye una instancia fundamental para obtener reconocimiento y valoración. No es casualidad que la fase del desarrollo de la primera infancia se considere la más importante en la vida de los niños y niñas de todo el mundo.

Unas buenas condiciones neonatales, un apego seguro, la atención y cuidados de los padres, una alimentación suficiente y equilibrada, unas medidas adecuadas de higiene y promoción de la salud, un tratamiento conveniente desde el punto de vista pedagógico que estimule el desarrollo, los juegos infantiles y las ayudas tempranas en la familia, así como en centros preescolares de educación y formación, en el marco de medidas aplicables con garantía legal enfocadas a la protección infantil, todo ello crea un terreno fértil para un crecimiento normal desde la más tierna infancia, además de asegurar un aprovechamiento equitativo de los potenciales infantiles. A esto se le oponen muchos y

variados factores de riesgo, como la pobreza, deficiencias en la higiene, la alimentación y la salud, estrés en la familia, conflictos graves en el entorno, como situaciones bélicas y de desestabilización política, la violencia, el abuso, el abandono y la explotación, así como una asistencia insuficiente, la omisión o desacierto en los estímulos para el desarrollo y las oportunidades de aprendizaje desde el punto de vista del desarrollo.

A la luz de los criterios económicos, los programas de educación de la primera infancia se consideran como la inversión más rentable de una sociedad en capital humano, ya que son capaces de iniciar procesos duraderos de evolución, individuación y socialización del ser humano, así como en pro de la convivencia e interacción de las personas. No obstante, los países en desarrollo disponen todavía de muy pocas ofertas de educación para la primera infancia. Apenas el 20% de las niñas y niños de los países en desarrollo pueden acceder siquiera a instituciones de educación preescolar. Entre los «perdedores en educación» tenemos la presencia constante de los niños de grupos marginados. Las exigencias y disposiciones normativas con fines de mejorar esta situación determinan, por buenas razones, los debates entre la cooperación al desarrollo oficial alemana y la sociedad civil. De acuerdo con investigaciones del sector civil, el gobierno federal, aun reconociendo la importancia de la educación de la primera infancia en la cooperación para el desarrollo, no parece concederle actualmente ninguna prioridad en términos financieros. A esto hay que añadir unas grandes lagunas de investigación. Faltan resultados empíricos fundados, especialmente en cuanto a los efectos a largo plazo de la educación de la primera infancia. En este ámbito se pueden encontrar pautas de orientación en la cooperación multilateral para el desarrollo y en los enfoques de las organizaciones no gubernamentales.

El estudio encargado por Kindernothilfe ha examinado y evaluado por eso 15 proyectos seleccionados de educación de la primera infancia en África, Asia y Latinoamérica, todos ellos promovidos por Kindernothilfe con socios en el marco de cooperación al desarrollo. La investigación ha estado guiada por la cuestión de si hay y cuáles son los planteamientos y enfoques más factibles y accesibles de educación de la primera infancia que hayan demostrado eficacia y, por lo tanto, se presten a presentarse como ejemplo de buenas prácticas a la hora de extender la educación de la primera infancia de forma eficaz y con economía de recursos en el marco de los programas de desarrollo.

Con este fin se han localizado los estudios y publicaciones sobre la educación de la primera infancia más relevantes en general y en la cooperación para el desarrollo, con vistas a obtener una visión de conjunto del nivel alcanzado de conocimiento científico, así como para elaborar una metodología de investigación. Con esta base se ha creado primero un centro de referencia para calibrar las dimensiones de rendimiento y calidad en la educación de la primera infancia, proyectando luego un cuestionario estructurado en módulos que refleje y permita indagar en la complejidad y las múltiples facetas de la calidad de la educación de la primera infancia. A esto se añade la elaboración de unas pautas para la entrevista y la encuesta con ejemplos casuísticos de niños y niñas para el análisis cualitativo. El cuestionario resultante lo rellenaron un total de 375 coordinadores de proyecto, colaboradores, padres y niños de 15 proyectos, además de realizarse 11 entrevistas y se han recogido 4 casos ejemplares de niños y niñas. La evaluación cuantitativa se ha realizado con el programa SPSS, mientras que para la cualitativa se han elaborado tablas de evaluación. En este estudio se han presentado los resultados considerados más relevantes respecto al aspecto de interés, argumentándolos a nivel de proyecto, pero también de forma supranacional.

Tomando como base la investigación bibliográfica, se recomienda asegurar el acceso a las ofertas de educación de la primera infancia, mejorando su calidad, que, a su vez, debe asegurarse. A este fin hay que asegurar, por ej., la financiación, incluir a los grupos marginados, lanzar una escuela preescolar obligatoria, eliminar obstáculos burocráticos y promover la valorización de la educación de la primera infancia. Cuando se trata de mejorar la calidad, deben promoverse unos enfoques integrales para la educación de la primera infancia, desarrollarse programas de formación, cualificar a los colaboradores y mejorar las condiciones laborales, poner en marcha programas institucionales y estándares de calidad, fomentar una cooperación interdisciplinar, así como facilitar las redes y colaboraciones, también con el sector privado. Con vistas a asegurar la calidad, se requieren sistemas de monitoreo y evaluación enfocados a la práctica, siendo necesario además realizar controles periódicos de la calidad y derivar de ellos recomendaciones prácticas, así como formar y asignar asesores de calidad.

La evaluación de los cuestionarios con respecto a las variables establecidas en los proyectos para la alimentación, la salud y el desarrollo de los niños ha puesto de relieve la gran importancia a nivel político y de proyecto de hacer valer los derechos del niño, la movilización de la comunidad, el análisis crítico de las teorías de vida en las familias, la disponibilidad de ayudas psicosociales, las capacitaciones y formaciones específicas y de calidad, la estructuración en red de las ofertas pedagógicas, la creación de un ambiente de trabajo

positivo, así como el desarrollo de sistemas de monitoreo integrados regionalmente. Las entrevistas señalan la necesidad de mejorar la comunicación a todos los niveles y entre todos los implicados, incluir a todos los interesados, empoderar a quien corresponda, cubrir las necesidades básicas de las familias por medios sostenibles, identificar y aprovechar los recursos existentes en las comunidades, elevar la valoración de la educación, ofrecer medidas de capacitación a los padres y colaboradores, aumentar la seguridad financiera de las ofertas, iniciar procesos para llevar adelante cambios e innovaciones deseados y colaborar estrechamente con los gobiernos. La educación de la primera infancia debe siempre concebirse de forma integral y participativa: prestaciones de asistencia, cuidados, educación y formación. Hay que aprovechar las competencias específicas existentes y solicitar otras complementarias.

Para promover el desarrollo infantil es importante la regularidad y la asistencia. Una promoción integral tiene que incluir el desarrollo socioemocional, intelectual, psíquico y físico. Deben también fomentarse y reforzarse los talentos individuales. Hay que impulsar y desarrollar el sentido de la responsabilidad, el pensamiento independiente y los sueños y perspectivas de futuro. La cooperación con los padres y comunidades exige una estrecha colaboración con las distintas instituciones y protagonistas. Estos organismos deben procurarse el apoyo de las comunidades e implicar a los padres en la promoción de sus hijos. Los huérfanos requieren, además de las ofertas, personas fijas de confianza y de referencia. Debería realizarse una preparación específica para el tránsito a la escuela primaria. Se trata aquí de promover una conexión en red de las instituciones y de realizar un seguimiento de los niños una vez que termine la medida realizada.

Las recomendaciones basadas en los datos para mejorar las prácticas de educación de la primera infancia tienen un enfoque variado y multifactorial. En el estudio los datos indican qué factores de los 15 proyectos examinados influyen positivamente desde un punto de vista estadístico en la alimentación, salud y desarrollo de los niños. Barajando datos existentes se pueden seguir realizando análisis y cálculos de estos factores. En función del objetivo perseguido se puede verificar con qué medios se alcanza el mejor resultado. También importante, el centro de referencia que ha marcado el rumbo a la hora de determinar las dimensiones de rendimiento y calidad de la educación de la primera infancia, así como el cuestionario desarrollado y las preguntas correspondientes a la entrevista son también el resultado de este proceso y pueden resultar útiles para evaluar el desarrollo de ofertas de educación de la primera infancia, cuando se trata de recoger, evaluar críticamente y adaptar la realidad tan compleja de las ofertas de educación de la primera infancia.

2 Contrato de investigación y metodología

Kindernothilfe sacó a concurso público la realización del estudio, que se adjudicó a finales de diciembre de 2014 como contrato de investigación al Sr. Prof. Markowetz, catedrático titular del Institut für Präventions-, Inklusions- und Rehabilitationsforschung (Instituto para la investigación de prevención, inclusión y rehabilitación) de la Facultad 11 de psicología y pedagogía de la Ludwig-Maximilians-Universität de Múnich, y a su equipo.

2.1 Contrato de investigación

El interés de investigación de Kindernothilfe expresado en los Términos de referencia estaba centrado en las dos áreas temáticas centrales siguientes y las cuestiones de segundo orden que servían como pautas de trabajo:

1. ¿Qué planteamientos de educación de la primera infancia hay que sean factibles y accesibles y que se presten además a servir de orientación para las organizaciones socias locales de Kindernothilfe?
 - 1.1. ¿Cómo se puede reflejar un panorama general del estado actual del debate? ¿Qué planteamientos y enfoques de demostrada valía e innovaciones promotoras hay? (Análisis contextual)
 - 1.2. ¿Qué criterios de calidad deben cumplir los proyectos de umbral bajo y a nivel comunitario y los programas de educación de la primera infancia? ¿Hay criterios excluyentes?
 - 1.3. ¿Qué planteamientos y enfoques han demostrado su eficacia en los proyectos promovidos por KNH y en qué medida se corresponden estos proyectos con los criterios de calidad?
(Screening de 10-15 proyectos de Kindernothilfe e identificación de 3-4 ejemplos de buenas prácticas)
 - 1.4. ¿Qué estrategias hay (como por ej. la inclusión de competencias locales) para implementar estos criterios de calidad en el marco de los programas de desarrollo?
2. ¿De qué manera pueden también servir de orientación en el debate en torno a la política de desarrollo en Alemania?
 - 2.1. ¿Qué importancia se otorga a la educación de la primera infancia en la cooperación multi y bilateral para el desarrollo?
 - 2.2. ¿Qué recomendaciones se pueden extraer con respecto a la cooperación alemana – especialmente la oficial – para el desarrollo y para la política nacional alemana de ayuda?

Para responder a estas cuestiones científicas especificadas se exigía el uso de la metodología de la investigación social empírica, es decir, aprehender y analizar la cuestión investigada a nivel cuantitativo y cualitativo. La inclusión de una investigación bibliográfica y en la web sobre el objeto investigado era otra de las expectativas del cliente. En este apartado se trataba sobre todo de examinar y analizar también documentos internos de Kindernothilfe, especialmente el Posicionamiento de Kindernothilfe sobre educación, así como los planteamientos del proyecto y las solicitudes de unas 10 o 15 organizaciones socias de KNH, información que, en caso necesario, habría que consolidar y complementar mediante entrevistas telefónicas con estas organizaciones socias locales de Kindernothilfe. Si bien el cliente es consciente de que el estudio encargado tiene un fuerte carácter exploratorio y ejemplar, pero no precisamente representativo, ya que se limita a una pequeña muestra (N = 15 proyectos como máximo) que presentan grandes diferencias debido a las condiciones específicas nacionales y continentales, de forma que permiten solo en parte, si acaso, una comparación valorativa, con todo y con eso, Kindernothilfe desea con este estudio desplegar un panóptico de referencia sobre el tema de la educación de la primera infancia, cimentado en datos e investigaciones. Kindernothilfe persigue la meta de obtener de y para la práctica información fiable desde un punto de vista científico sobre los factores de éxito y las variables de eficacia, de forma que permitan optimizar y reforzar, con eficiencia y economía de medios, el trabajo en proyectos en el área de la educación de la primera infancia. Por eso, está previsto hacer accesible este estudio a los socios de los proyectos de Kindernothilfe, pero también al público en general y a los expertos en cooperación al desarrollo y con este fin será traducido al inglés y al español. Asimismo, el estudio quiere servir para el cabildeo y trabajo de incidencia para este tema sensible y tan poco investigado en el mundo, como es la educación de la primera infancia.

2.2 Descripción del procedimiento seguido

Desde la planificación de un proyecto de investigación conclusivo en enero de 2015, pasando por la obtención, preparación y análisis de los datos, hasta la terminación del informe final del estudio a finales de agosto de 2015, el equipo de investigadores dispuso de ocho meses en

total, lo que, a la vista de complejidad del objeto investigado, establecía para este proyecto una meta de investigación sumamente ambiciosa.

La siguiente imagen muestra un panorama general de la evolución de ocho meses del proceso de investigación, antes de pasar a explicar el procedimiento seguido en el periodo de enero a agosto de 2015.

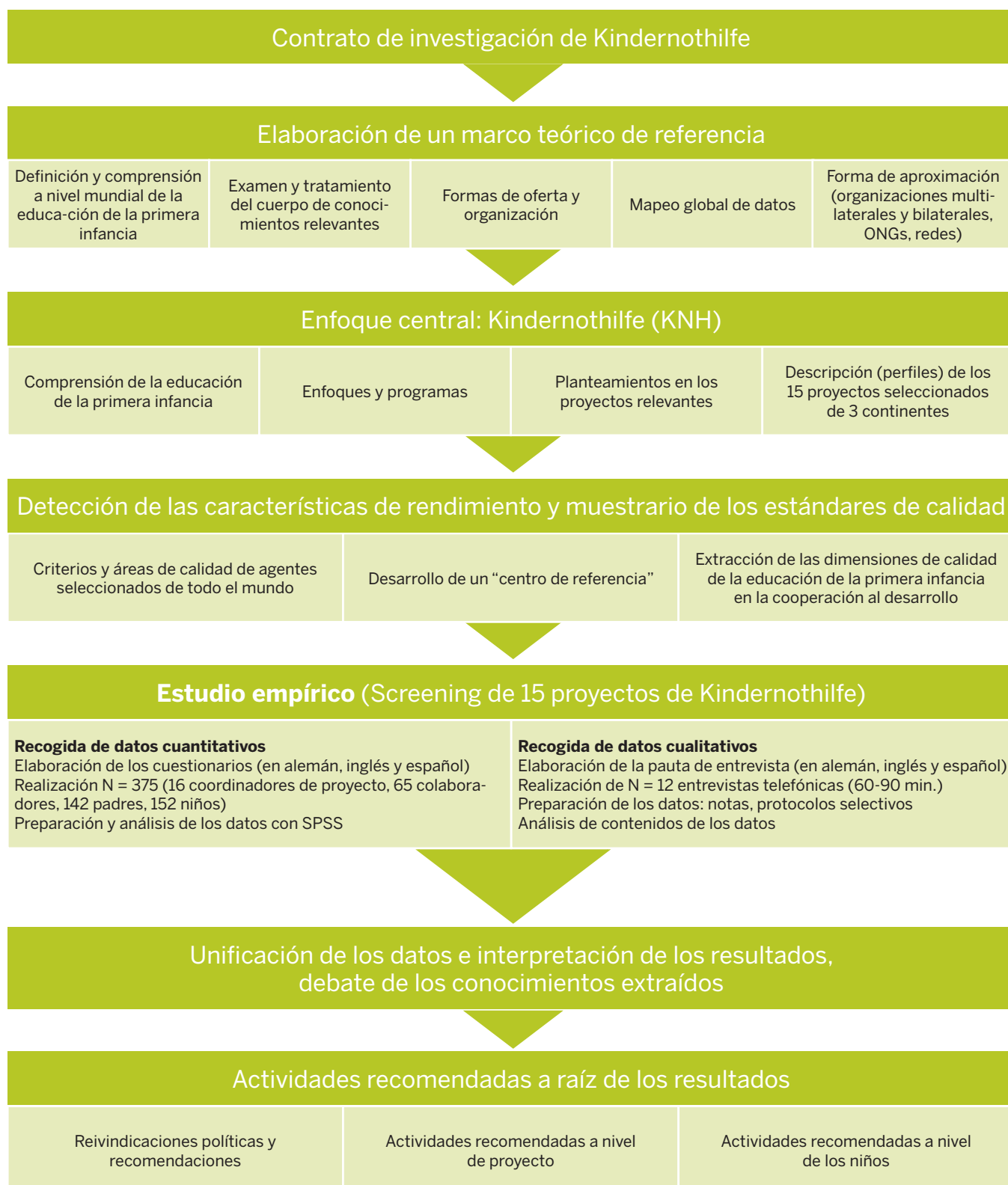


Imagen 1: Secuencia de investigación (Markowitz)

Janina Wölfl y Klaus Jahn, colaboradores científicos del equipo de investigación bajo la dirección del catedrático Sr. Prof. Markowetz, han realizado una aportación decisiva al proyecto. Klaus Jahn, antiguo empleado del departamento de educación del GIZ, organismo alemán de cooperación internacional (antes «GTZ»), ha aportado su competencia técnica en cuestiones de educación en la cooperación para el desarrollo. Además, han intervenido de forma puntual según las exigencias tres asistentes científicas y cinco miembros del personal académico. Dos de ellos, licenciados en estadística, han dedicado en exclusiva dos meses a realizar análisis y cálculos estadísticos.

Asimismo se solicitó su colaboración en el proceso de investigación a los siguientes compañeros¹ de universidades, escuelas superiores e institutos por tratarse de grandes expertos en educación de la primera infancia, en diversos campos de la educación infantil, la estimulación temprana a nivel pedagógico y terapéutico, la medicina social, la psiquiatría para adolescentes y niños, así como la pedagogía intercultural y de Montessori:

- Sr. Prof. Mall, catedrático en Múnich (Kinderzentrum, Centro Pediátrico de Múnich)
- Sra. Profa. Helen Knauf, catedrática en Fulda (educación infantil)
- Sr. Prof. Fröhlich-Gildhof, catedrático en Friburgo (resiliencia y vinculación)
- Sr. Prof. Hans Weiss, catedrático en Rutlinga/Tubinga (estimulación precoz)
- Sr. Prof. Schmidtke, catedrático en Oldemburgo (pedagogía intercultural, cooperación para el desarrollo)
- Sr. Heribert Riedhammer, rector en Múnich (pedagogía progresista y de Montessori)
- Sr. Prof. Schulte-Körne, catedrático en Múnich (psiquiatría infantil y adolescente)

Los integrantes de este grupo de expertos de carácter interdisciplinar han puesto a disposición su asesoramiento durante el periodo de marzo a agosto de 2015, con aportaciones independientes y diferenciadas en el aspecto temporal y de contenidos, pero que, en suma, han supuesto una ayuda de enorme valor entre homólogos. En un coloquio de media jornada en la universidad LMU de Múnich en que nos reunimos con los expertos, presentamos para su validación en diálogo las dimensiones de calidad y de rendimiento que habíamos destilado en el curso de extensas investigaciones bibliográficas, configurándolas en forma de 6 módulos y 22 dimensiones acumuladas de

calidad y de rendimiento. Los aspectos derivados de todo ello y los ítems expresados en forma de preguntas por cada dimensión se examinaron comunicativamente con vistas a desarrollar el cuestionario para el screening de los 15 proyectos de Kindernothilfe, un intercambio que nos permitió al equipo investigador generar un cuestionario de 26 páginas y 290 preguntas ilustrativas del problema investigado (ver el anexo). ¡Por todo ello les estamos muy agradecidos a nuestros compañeros!

También aprovechamos para dar las gracias al equipo de Kindernothilfe, al que hemos podido presentar en dos ocasiones en Duisburgo el estado actual y el progreso de nuestros trabajos. En una reunión y taller de media jornada pudimos mantener con ellos intensas conversaciones sobre el cuestionario, con el fin de validarlo también por este lado. Nos resultaron especialmente útiles las observaciones e indicaciones sobre el cuestionario de los colaboradores de Kindernothilfe, que llevan muchos años trabajando en la cooperación para el desarrollo. Así se ha podido asegurar que las preguntas son acertadas e idóneas para el objeto investigado, y que los socios en los proyectos a nivel local pueden comprenderlas y contestarlas.

En la segunda reunión pudimos presentarle a ese equipo el estado actual de nuestros análisis y los datos cuantitativos y cualitativos recogidos, así como conocer en talleres estructurados y discursivos qué otros análisis de datos podrían también resultar interesantes y relevantes para Kindernothilfe. De esta manera salieron a la luz temas con cuestiones problemáticas y preguntas interesantes desde el punto de vista de la práctica, que luego nuestro grupo de investigadores pudo calcular y analizar por métodos estadísticos. Nuestros investigadores avalaron por estos medios que, a partir los datos existentes y seleccionando entre las numerosas posibilidades de análisis, se examinaron los aspectos y relaciones relevantes del corpus informativo a nivel cuantitativo (análisis estadístico) y cualitativo (análisis de contenidos), logrando así aclarar estos datos en términos significativos y exponer todo como resultado, como se recoge en este estudio.

El equipo de investigadores de Múnich optó por un enfoque empírico para abordar las cuestiones centrales de la investigación expuestas en 2.1 y las metas del proyecto de investigación. El proyecto científico observó las reglas básicas de una investigación social y educativa que incluye el corpus de conocimientos más destacado, siguiendo distintas perspectivas y con el propósito de integrar teorías relevantes de otras disciplinas, para descubrir y describir sobre una base reflexiva y crítica en la práctica los hechos que actúen de parámetros efectivos – evidentes u ocultos – del éxito o fracaso de la educación de la primera infancia.

¹ Con el fin de asegurar una mejor legibilidad no haremos mención expresa de la forma de género.

Desde la perspectiva de la teoría científica, para poder valorar con justicia las realidades sociales de la situación de la educación de la primera infancia para los niños del mundo, constituye un instrumental muy útil la comprensión hermenéutica de las humanidades, así como el entendimiento racional crítico de las ciencias naturales y el social de la teoría crítica. Por eso, a la hora de realizar el proyecto de investigación, antes de recabar datos empíricos y efectuar análisis contextuales, se creó una gama de dimensiones relevantes que contribuían a valorar la efectividad de los planteamientos y enfoques de la educación de la primera infancia y los estándares de calidad y de rendimiento extraídos de ellos. Esta gama nos señalaba además los parámetros para mejorar la educación de la primera infancia en el contexto de la cooperación al desarrollo que hay que tener en cuenta e incluir en las decisiones futuras.

En términos de metodología científica, se utilizaron en el estudio para recoger datos tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos con una triangulación de los métodos. La estrategia de investigación aplicó procedimientos de la investigación educativa y social empírica en forma de estudios de efectividad empírico analíticos y descriptivos, estudios de satisfacción y de sostenibilidad:

- Análisis de documentos (estudios de fuentes y bibliografía)
- Análisis estadísticos
- Encuestas (orales y escritas)
- Exploración cualitativa y documentación de algunas biografías ejemplares de desarrollo infantil

El propio procedimiento de investigación se realizó en varias fases y con vistas a los objetivos de uso expuestos en los Términos de referencia de Kindernothilfe. Para el inventario sistemático y el análisis multidimensional del estado actual de la educación de la primera infancia se analizó primero el statu quo. La intención era delimitar conceptualmente la «educación de la primera infancia», un constructo de empleo no consistente a nivel mundial, y el marco de referencia para el estudio a realizar. Se incorporaron a nivel teórico las expectativas, las realidades sociales y la puesta en práctica, tanto intrasocial como internacional, en la cooperación al desarrollo y se recogieron en el marco de referencia para evaluar el estado real de la educación de la primera infancia. Para ello se recapitularon los conocimientos teóricos existentes sobre el entramado práctico «educación de la primera infancia» que señalan las aspiraciones y el concepto de la educación de la primera infancia, recogiendo indicadores empíricos válidos para evaluar la calidad del proceso y de los resultados de la educación de la primera infancia. Estos datos se alinearon en unos criterios transparentes para todos para el análisis

comparativo y la evaluación sintetizadora de los planteamientos y enfoques, así como de los factores contextuales de la educación de la primera infancia en la cooperación al desarrollo. Con ello disponíamos para el screening de los proyectos de Kindernothilfe de un catálogo multifactorial y con diferentes perspectivas de criterios de calidad que constituía un tipo de «línea de referencia ideal» de buenas prácticas, prometedoras y efectivas, y permitía reflejar con argumentos contrastables las desviaciones de estos estándares.

En una segunda etapa de la investigación, se realizó un metaestudio sobre el estado actual de la educación de la primera infancia, con el objetivo de representar desde diferentes perspectivas en un «mapeo global de datos» los planteamientos y enfoques de la práctica de la educación de la primera infancia. Para ello, se examinaron los datos relevantes localizados en una bibliografía muy diseminada, se procesaron las fuentes a nuestra disposición (publicaciones, Internet y literatura «gris», es decir, difícilmente accesible) y se evaluaron sus contenidos conforme al paradigma de interpretación. Las evaluaciones se basaron en análisis de factores, grupos y varianza, así como en modelos lineales para detectar y describir las estructuras de motivos y las ideas subjetivas con respecto a la efectividad y características de calidad de la práctica real. Se pretendía con ello asegurar un reflejo fiel en su contexto del estado actual del debate, sobre todo las variables efectivos del éxito o malogro en la educación de la primera infancia, para poner de manifiesto unas estrategias de aplicación exitosas o con perspectivas prometedoras.

En el tercer epígrafe del estudio se han retomado los resultados y conocimientos obtenidos de las dos actividades precedentes de investigación y se han empleado para elaborar un catálogo de criterios de rendimiento y calidad basado en los datos y con un enfoque de la versión constructivista de «muestreo teórico», analizando los factores y agrupaciones. Este trabajo se validó luego de forma comunicativa y discursiva presentándolo en debates y talleres al grupo de expertos indicado arriba y al equipo de Kindernothilfe. Con este conjunto de criterios de calidad, bien fundamentados y estandarizables, se crearon instrumentos de recogida de datos que luego se han aplicado realmente en el estudio para el screening de los proyectos de KNH en torno a la educación de la primera infancia.

Siguiendo un desarrollo lógico, en el cuarto apartado se abordó el núcleo en sí de la investigación, la recogida, preparación y evaluación de los datos, para poder poner sobre la balanza los proyectos de Kindernothilfe. Para el screening se han seleccionado un total de 15 proyectos de Kindernothilfe, repartidos entre tres continentes: Asia, África

y Latinoamérica. El grupo de investigación no tuvo ninguna participación en esta selección, pero el órgano de contratación de la investigación le facilitó los nombres y datos de contacto de los interlocutores locales, así como toda la información necesaria sobre los proyectos elegidos. Así, se dispuso con tiempo suficiente de toda la información y acuerdos necesarios con respecto a la ejecución y forma de proceder en el estudio, incluyendo las expectativas del grupo investigador, con vistas a preparar y garantizar un progreso de las dos fases previstas de recogida de datos con las menos complicaciones posibles y bien proyectado desde el punto de vista técnico. En la primera fase de recogida de datos, se envió un extenso cuestionario por correo electrónico a los responsables locales de proyecto. Estas preguntas, estructuradas y estandarizadas (se pueden consultar en el anexo) requerían principalmente marcar la casilla de la respuesta correspondiente. En una prueba previa se tardó alrededor de 90 minutos en responder a estas preguntas. Como es de suponer, se trataba de una duración variable entre los proyectos, en función de las diferencias nacionales específicas en la práctica de la educación de la primera infancia.

Para el procesamiento en los proyectos locales, el cuestionario fue traducido en su totalidad del alemán al inglés y colaboradoras nativas de proyecto lo tradujeron al español. La coordinación con vistas a que los distintos grupos de destino rellenasen el cuestionario era competencia del coordinador del proyecto o del interlocutor de Kindernothilfe en el proyecto. Los coordinadores de proyecto debían luego imprimir en color y en cantidad suficiente los cuestionarios que, según los grupos de destino antes mencionados, habíamos preparado en archivos en PDF claramente separados para los diferentes proveedores de datos e informantes, preparar debidamente la obtención de datos y hacerlos llegar a las personas correspondientes. En general, los coordinadores de proyecto no tenían la obligación de cumplimentar «su» encuesta de una vez, sino que podían interrumpir el trabajo las veces que fuese necesario. Teniendo en cuenta la abundancia de aspectos (290 ítems y algunas preguntas de respuesta libre) que se trataban en el cuestionario, recomendábamos incluso no responder todo de una vez, sobre todo si no podían dar una respuesta suficiente a alguna pregunta en un momento dado. En ese caso les habíamos pedido que se procuraran antes la información necesaria para responder a la cuestión. Los coordinadores de proyecto podían buscar por sí mismos los padres y niños que iban a participar en el estudio, seleccionarlos y luego entregarles los cuestionarios imprimidos. En caso de problemas de comprensión y/o idioma de los padres, estaban instruidos a ayudarles si se lo pidiesen, eventualmente recurriendo a un intérprete, además de garantizar que los padres rellenasen todo el

cuestionario, dando su opinión libremente y las respuestas adecuadas. Otro cometido de los coordinadores de proyecto era realizar la encuesta con los niños como aconsejara su edad. Para ello, debían tratar el cuestionario con cada niño por separado, leyendo lentamente con él, paso a paso, cada pregunta, explicándole las posibles respuestas y luego transmitiendo al impreso la respuesta dada por el niño. Al principio del cuestionario se solicitaron unos pocos datos sobre la persona encuestada. Los coordinadores de proyecto tenían que ocuparse de que los participantes indicasen toda la información personal solicitada, que esta fuese correcta y, luego, confirmasen con su firma que realmente eran sus datos los que allí constaban.

El proceso de obtención de los datos fue laborioso, ya que no se desarrolló tan fluido como hubiera sido deseable, ni en lo que respecta al marco temporal ni de transmisión, lo que conllevó a su vez demoras en el análisis, pero de todos modos, el índice de respuesta, con 375 cuestionarios, fue extraordinariamente elevado. Los 15 coordinadores de proyecto (todos, el 100%) y un coordinador de proyecto adjunto, es decir, 16 coordinadores de proyecto en suma, 65 de un total de 75 colaboradores (el 86.66%), 142 de 150 padres (el 94.66%) y 152 niños, dos más de los 10 niños que se requerían por proyecto, es decir 150 niños (el 100%) participaron en la recogida de datos cuantitativa.

Los 375 cuestionarios que los colaboradores de los proyectos nos escanearon y nos enviaron en formato PDF por correo electrónico fueron transferidos como conjunto de datos en alemán en una máscara de SPSS y a continuación se analizaron estadísticamente con este mismo programa. Del cálculo de los datos se encargaron dos especialistas con un máster universitario en estadística. Como resultado del análisis obtuvimos muchísimos datos que no se han podido incorporar en su integridad ni en todos sus aspectos en este estudio. Más bien nos guiamos por el interés del cliente por determinados conocimientos y procesamos esos datos en concreto, que son los que están representados en este estudio y que contribuyen en mayor medida a esclarecer las cuestiones investigadas, siendo por lo tanto más provechosos para la investigación encargada.

Hay que mencionar también que algunos de los valores sorprendentemente elevados en algunos puntos de la representación de resultados que, por lo tanto, expresan un alto nivel de conformidad, deben considerarse con cierta prudencia, evitando las interpretaciones prematuras. No se puede descartar que, a la hora de responder a las preguntas, influyeran en el encuestado también las perspectivas de futuro del propio proyecto, específicamente en lo tocante a la ayuda procedente de Kindernothilfe, haciendo que los puntos tratados en la encuesta no recibieran una

respuesta absolutamente objetiva y sin prejuicios, sino teñida del sentimiento de lo socialmente deseable. También es concebible que alguna pregunta, en función del país y el proyecto, no se haya comprendido y encajado como corresponda, porque el contexto del contenido, por ejemplo la magnitud y posibilidades del juego (libre) para los niños (aún) no reviste (gran) importancia. Si bien es cierto que algunos de los resultados visualizados deben relativizarse, no lo es menos que, si tenemos en cuenta que algún índice de error ha sido atenuado mediante análisis de fiabilidad, estos resultados también pueden proporcionar indicaciones valiosas sobre hechos sociales en la educación de la primera infancia, así como ponernos sobre la pista de retos, «puntos ciegos» y cambios aún pendientes.

Ya en los cuestionarios se preguntaba si los coordinadores de proyectos, aparte de su disponibilidad para esas encuestas, también estarían dispuestos a realizar una entrevista de profundización. En la parte cualitativa del estudio se crearon unas pautas de entrevistas semiestructuradas (véase el anexo) enfocadas a las tres áreas siguientes:

- Retrospectiva: Preguntas sobre pasados desarrollos o momentos especiales del proyecto
- Panorama futuro: Preguntas sobre posibles desarrollos y objetivos para el futuro del proyecto
- Exposición narrativa de la historia ejemplar de un niño del proyecto

El objetivo de la entrevista era, desde el punto de vista de los coordinadores de proyecto, identificar y recoger los factores de éxito y los desafíos para el proyecto, así como los objetivos y posibilidades concretas de implementación, con el fin de extraer de ellos luego los aspectos comunes discernibles en los distintos proyectos, más allá de los límites individuales y situacionales. En total se llevaron a cabo entrevistas con 12 de los 15 coordinadores de proyecto existentes, por teléfono o Skype. Las entrevistas tuvieron

una duración entre 45 e incluso más de 120 minutos. Se llevaron a cabo en inglés y en español y de todas se grabó lo hablado. Para completar los apuntes tomados durante la conversación, estas grabaciones de audio se convirtieron, conforme a las pautas de preparación de los datos, en protocolos selectivos en inglés y español, que luego, con el fin de poder analizarlos, se tradujeron al alemán. Con este cuerpo de datos se evaluaron los puntos mencionados en la entrevista en los ámbitos asignados a niños, familia, proyecto y sistemas de apoyo, sistemáticamente sobre la base del modelo multinivel y con un análisis cualitativo de los contenidos. A la vista del escaso número de casos, no se recurrió a un análisis informático con los programas correspondientes, como Atlas.ti o MaxQDA. En el marco de la entrevista cualitativa, en la tercera sección narrativa, 5 de los 15 coordinadores de proyecto relataron voluntariamente una historia de éxito extraída de su realidad cotidiana, que ilustraba de forma convincente y para un público más amplio la importancia, eficiencia, valor y ganancia que supone la educación de la primera infancia. Todo ello puede servir para reforzar las reivindicaciones y recomendaciones con vistas a un desarrollo continuo sostenible y cualitativo. Estas narraciones, no obstante, no eran precisamente idóneas para reconstruir exhaustivamente currículos de formación ni estudios del éxito de la educación atribuibles exclusivamente a las medidas efectivas de educación de la primera infancia. Ahora bien, los cuatro ejemplos mostrados dejan patente que las medidas de la educación de la primera infancia sí son capaces de influir y beneficiar concretamente a los niños de los proyectos de Kindernothilfe.

Los análisis mencionados y realizados se recopilaron y sincronizaron al final del proceso de investigación. Los resultados y conocimientos extraídos de los datos se plasmaron en recomendaciones de acción y, con el centro de referencia ya explicado, en una herramienta práctica para poder observar, reflexionar y producir prestaciones y calidades de la educación de la primera infancia.

3 Designación y definición de conceptos

Las múltiples facetas de la educación de la primera infancia se reflejan en las distintas designaciones y definiciones de la educación temprana infantil en todo el mundo. Con el fin de facilitar un discurso científico, vamos a abordar los distintos conceptos de educación de la primera infancia de forma ejemplar, presentando algunas definiciones. Estas varían según el país y la organización.

Panorama de algunas denominaciones internacionales:

UNESCO	Early Childhood Care and Education	ECCE	Atención y Educación de la Primera Infancia	AEPI
UNICEF	Early Childhood Development	ECD	Desarrollo Infantil Temprano	DIT
OCDE	Early Childhood Education and Care	ECEC	Educación y Cuidado de la Infancia Temprana	ECIT
Banco Mundial	Early Child Development	ECD	Desarrollo en la Primera Infancia	DPI
Internacional de la Educación	Early Childhood Education	ECE	Educación en la Primera Infancia	EPI

Panorama de algunas definiciones internacionales:

Existen numerosas definiciones de la educación de la primera infancia. Con vistas a una aproximación conceptual, a continuación se presentan algunas definiciones reconocidas internacionalmente. Donde el texto original no se haya redactado en español, las definiciones se exponen en su idioma original al objeto de evitar cualquier malinterpretación y no desvirtuar los matices lingüísticos. En estos casos la traducción al español tiene como fin facilitar la comprensión, pero no constituye una versión oficial de la definición.

CHIP² REPORT NO. 8 (Helen Penn 2004, iv):

«ECD is an umbrella term for a variety of interventions with young children and their carers/families, including health and nutrition, childcare, education and parent support.»
(«El desarrollo infantil temprano es un término que engloba numerosas intervenciones para los niños de corta edad y sus familias y/o tutores en torno a la salud, la alimentación, los cuidados infantiles, la educación y el apoyo a los padres»).

UNESCO, Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007: Bases sólidas – Atención y educación de la primera infancia (Glosario, pág. 369):

«Atención y Educación de la Primera Infancia³ (AEPI): Programas que, además de dispensar cuidados al niño, ofrecen un conjunto estructurado y deliberado de actividades de aprendizaje en un centro de educación formal (enseñanza preescolar o nivel 0 de la CINE), o en el marco de un programa de desarrollo no formal destinado a la infancia. Normalmente, los programas de AEPI están concebidos para niños de tres años o más y comprenden actividades de aprendizaje organizadas que, por término medio, duran un mínimo de cien días al año a razón de dos horas diarias por lo menos.»

UNESCO & IICBA (Awopegba, Oduolowu & Nsamenang 2013, pág. 5):

«Early Childhood Care and Education (ECCE) encompasses both «Care» (which includes health, nutrition and hygiene in a secure and nurturing environment) and «Education» (which includes stimulation, socialization, guidance, participation, and learning and developmental activities). In order to ensure a complete development of a child, both «Care» and «Education» must be seen as inseparable and reinforcing each other.»

(«La Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) comprende tanto la «atención» o cuidados del niño (que incluyen la salud, la alimentación y la higiene en un entorno seguro y beneficioso), como la «educación» o formación (que incluye la estimulación, socialización, orientación, participación y actividades de aprendizaje y desarrollo). Con el fin de asegurar un desarrollo integral del niño, la «atención» y la «educación» deben considerarse inseparables y de refuerzo mutuo»).

UNICEF en Estado Mundial de la Infancia 2001⁴:

«El concepto de desarrollo del niño en la primera infancia (ECD en inglés) conlleva un enfoque integral de las políticas y los programas para los niños, desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, para sus padres y madres y para quienes los cuidan. El propósito de los programas de desarrollo del niño en la primera infancia es proteger los derechos del niño a desarrollar cabalmente su potencial cognoscitivo, emocional, social y físico.»

A pesar de la variedad de definiciones y de terminología en inglés y español, se encuentran aspectos comunes característicos que permiten una comprensión unitaria de la educación de la primera infancia.

La educación de la primera infancia en los países en desarrollo comprende las áreas de educación, atención, salud y alimentación. En la cooperación interdisciplinar se trata de fomentar el desarrollo integral del niño, para que dar a cada menor la oportunidad de desarrollar todo su potencial. Las medidas de intervención se orientan por las fases vitales del niño pequeño y pueden abarcar desde el apoyo prenatal y la formación a la madre o padres hasta la estimulación y el acompañamiento del niño hasta la escolarización (de 0 a 6 años). En el marco de la educación de la primera infancia se ofrecen, por ejemplo programas de preescolar («pre-school») para niños desde los 3 años. Algunas medidas realizan un acompañamiento de la fase, crítica con frecuencia, de transición a la escuela (hasta los 8 años) (cf. Meinzer, Gertsch y Light-Borsellini (BMZ/GIZ) 2013, Rao et al. 2013, Stamm y Edelmann 2013, Boyle Swiniarski 2014, etc.).

Durante las medidas de intervención para niños menores de 3 años predominan sobre todo los cuidados, alimentación y estimulación. A partir de esa edad va ganando importancia la preparación concreta para el ingreso en la escuela primaria.

Hay una gran diversidad de instituciones que ofrecen medidas de educación de la primera infancia. Se pueden mencionar las escuelas, parroquias, iglesias, centros infantiles y clínicas. También hay servicios móviles que van a las familias y programas alimentarios que se incluyen bajo el

concepto de educación de la primera infancia. El grado de profesionalización del personal puede variar mucho entre las diversas ofertas (cf. Helen Penn 2004).

En el presente estudio se utiliza sistemáticamente el término de educación de la primera infancia. Este concepto engloba la triada de la OCDE de formación, cuidados y educación (ver, por ejemplo OCDE 2006, Stamm y Edelmann 2013, pág. 13). En el contexto de la cooperación al desarrollo, a este trío se le añade otro componente, la prestación de asistencia, que trae aún más a un primer plano la alimentación, la higiene y la salud. No se debe nunca hablar de educación de forma disociada de la salud (psíquica y física).



Figure 2:
Dimensions of early childhood care and education in development co-operation (Wölfl)

El cuarteto formado por las prestaciones asistenciales, la formación, la atención o los cuidados⁵ y la educación se puede considerar una síntesis de diversas terminologías y definiciones en el discurso tanto nacional como internacional y en él radica el concepto de educación de la primera infancia empleado aquí.

2 CHIP: Childhood Poverty Research and Policy Centre.

3 «La primera infancia se define como el periodo que va del nacimiento hasta los ocho años de edad.» <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/>

4 <http://www.unicef.org/spanish/sowc01/toc.htm> bajo Definiciones.

5 Nota de la traductora: En el español se usan los dos términos para el concepto de «care» en inglés y «Versorgung» en alemán, véase por ej.: Atención y Educación de la Primera Infancia (UNESCO) y Educación y Cuidado de la Infancia Temprana (OCDE).

4 El efecto de la educación de la primera infancia

Años antes de que los niños pisen por primera vez la escuela primaria ya se constatan diferencias drásticas entre ricos y pobres, si atendemos a sus capacidades cognitivas, emocionales, motoras y sociales. Estas divergencias tienen consecuencias de gran alcance para la salud, el bienestar y el nivel educativo en el plano individual y social.

4.1 Plano individual

Son muchos los factores de riesgo, como los factores de estrés medioambiental y psicosocial, que impiden a los niños de los países en desarrollo desplegar todo su potencial personal. Es bien conocido y ha quedado suficientemente demostrado por estudios el hecho de que los primeros años de la vida de un niño sientan la base para todo su desarrollo futuro (Burger 2010, Shonkoff et al. 2012, Stamm 2008, etc.).

Si consideramos los resultados del informe PISA (Performance in International Student Assessments, Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), hay una correlación positiva entre el rendimiento escolar de un joven de 15 años y la asistencia a un centro de educación infantil (durante 1 año por lo menos).

Esta correlación parece confirmarse también en los países en desarrollo, como muestran las investigaciones siguientes:

Save the Children, en su informe de 2013 «Ending the hidden exclusion – Learning and equity in education post-2015» revela que en Brasil, las hijas de familias de ingresos bajos que participaron en programas prescolares comunitarios tenían el doble de probabilidades de alcanzar el 5° curso y el triple de llegar a 8° que las niñas que no asistieron a ningún programa prescolar (cf. Save the Children 2013, pág. 30–31, Arnold et al. 2006).

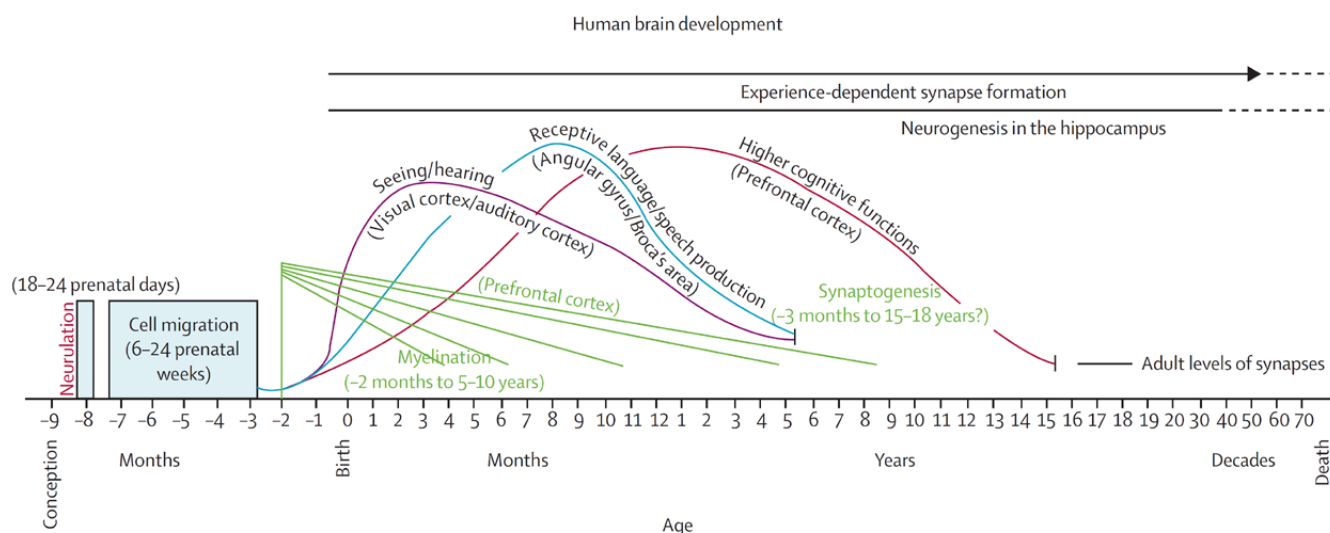


Imagen 3: Desarrollo del cerebro humano (Grantham-McGregor y Cheung 2007)⁶

⁶ Original de Thompson RA, Nelson CA. Developmental science and the media: early brain development. Am Psychol 2001; 56: 5–15

En las zonas rurales de Bangladesh, los niños que participaron en programas prescolares y tenían un mejor acceso a material de aprendizaje, mostraban mejor rendimiento escolar al comienzo del 2° curso (cf. UNESCO 2012).

En el marco del metaanálisis de Rao et al. en 2013 se analizaron 70 estudios (115 intervenciones) en 30 países en vías de desarrollo en torno a la educación de la primera infancia. El equipo investigador sacó las conclusiones siguientes:

- La educación de la primera infancia tiene efectos positivos en el desarrollo cognitivo de los niños.
- Los mayores efectos se contemplan en los programas de educación con un planteamiento integrativo de desarrollo (ayuda a los padres, alimentación, salud y educación).
- Las medidas enfocadas a los padres registraban el mayor éxito cuando implicaban tanto a los padres como a sus hijos.
- La asignación de educadores bien cualificados y de personal médico estaba muy vinculada al progreso del aprendizaje de los niños.

De todos modos, las ofertas de educación de la primera infancia en los países de desarrollo son muy escasas, sobre todo para los niños marginados. En 2010, solo el 15% de los niños en los países en desarrollo tenía acceso a las ofertas de educación infantil prescolar (cf. UNESCO 2010).

4.2 Plano social

“Investing in young children is not only the right thing to do from an ethical point of view, but it is also the smart thing to do from an economic point of view for the children, as well as for their families, their communities, and society at large”

(Denboba et al. 2014, ver antes).

La relación de costes y beneficios de la educación de la primera infancia ha sido analizada y examinada en numerosos estudios. Los efectos de la educación de la primera infancia en el plano individual se plasman en efectos duros en el social. Desde el punto de vista económico, los programas de la educación de la primera infancia son una inversión en capital humano. Cuando se ponderan a nivel empírico los costes y los beneficios se obtienen resultados totalmente positivos, como han constatado estudios realizados en esta área en los EE.UU., por ej. el High/Scope Perry Preschool Study (cf. Schweinhart et al. 2005), en el que se determinó una relación de costes y beneficios de 17.1:1 o en el Carolina Abecedarian Project (cf. W.S. Barnett, Leonard N. Masse 2006); otros estudios: Temple & Reynolds 2005, Reynolds et al. 2007.

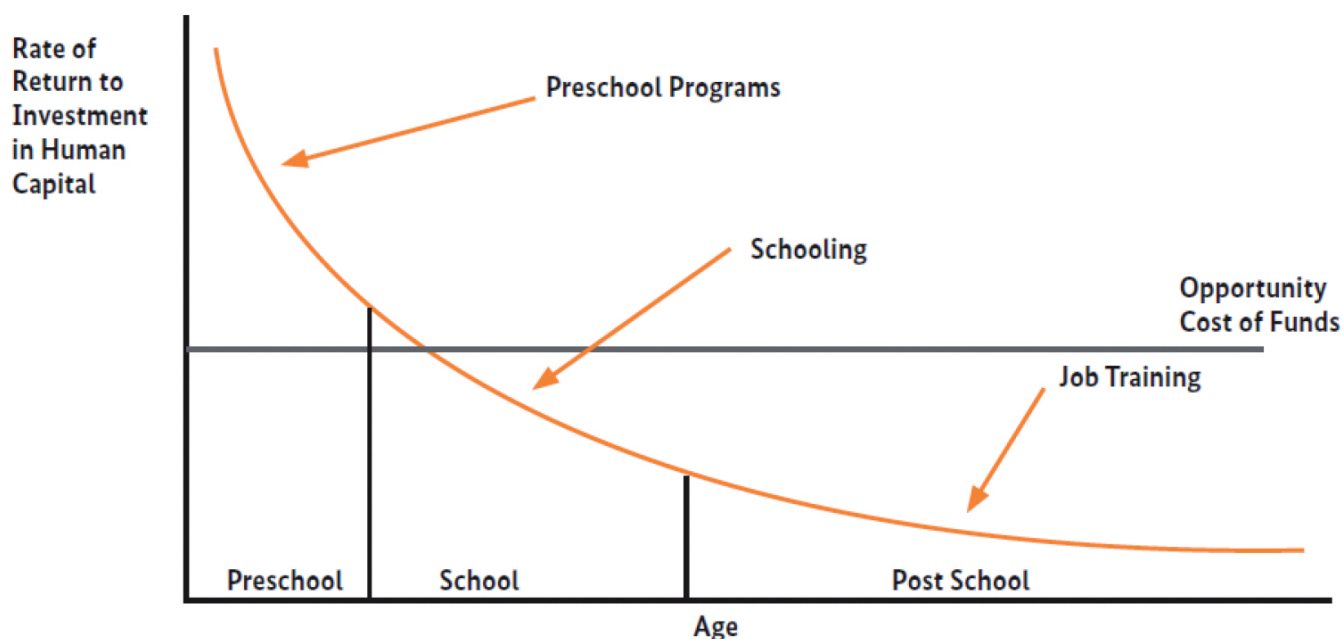
En cuanto a la situación en los países en desarrollo, ya tenemos algunos estudios, aunque la evidencia científica sigue siendo muy poco alentadora porque hay que constatar grandes lagunas de investigación. En el metaanálisis citado arriba de Rao et al. (2013), el equipo investigador estableció que en solo 38 de los 70 estudios se habían examinado los efectos a largo plazo de las ofertas de educación de la primera infancia y en los casos en que sí se había tenido en cuenta, se contemplaba un periodo de tan solo 6 meses.

Los pocos estudios existentes sobre la correlación entre costes y beneficios de las ofertas de educación de la primera infancia en los países en desarrollo constataron en todos casos una relación positiva, aunque no son comparables, ni en el diseño del estudio ni en los datos a largo plazo, con los estudios de los países occidentales (cf. UNESCO 2007, pág. 112 y sig., Britto, Engle & Super 2013):

- Bolivia: Correlación de costes y beneficios de 2.4:1 y 3.1:1 (cf. Van der Gaag & Tan 1998 en UNESCO 2007, pág. 113)
- Colombia y Egipto: Correlación de costes y beneficios de 3:1 y 5.8:1 (cf. Arnold 2004 en UNESCO 2007, pág. 113)
- India: Correlación de costes y beneficios de 14.07:1, cf. Bobonis et al. 2006 en (UNESCO 2007, pág. 112–113)

Las mejores relaciones de costes y beneficios las obtuvieron, en especial, los programas que se ocupaban de grupos específicos marginados, como niñas, menores desnutridos, grupos con una gran mortalidad infantil, niños que trabajan, niños con discapacidad, etc. (cf. UNESCO 2007, pág. 112 y sig.).

Otros estudios indican que la educación de la primera infancia presenta unos efectos a largo plazo mucho mayores que las medidas pedagógicas en edades posteriores, como por ej. las que no se aplican hasta la edad escolar (cf. Heckman 2000, 2006; Heckman y Carneiro 2003 en UNESCO 2007), (Meinzer, Gertsch y Light-Borsellini (BMZ/GIZ) 2013), (Denboba et al. 2014).



Rates of Return to Human Capital Investment Initially Setting Investment to be Equal Across all Ages

Source: Heckman & Carneiro (2003) Human Capital Policy

Imagen 4: Tasa de retorno de las inversiones en capital humano⁷

Es verdad que los esfuerzos, en general, en el ámbito de la educación de la primera infancia han aumentado notablemente en los últimos años, pero de ningún modo se le ha concedido el debido reconocimiento ni se ha agurado todo su potencial. La educación de la primera infancia es un crisol capaz de amalgamar y crear una base para el desarrollo de la persona, la productividad económica y la justicia social, por lo que debería ocupar un lugar muy destacado en las estrategias nacionales de desarrollo.

⁷ Fuente: en Meinzer, Gertsch & Light-Borsellini (BMZ/GIZ) 2013, pág. 8 (BMZ/GIZ).

5 Mapeo global – La educación de la primera infancia en la cooperación para el desarrollo

Importancia de la educación de la primera infancia para el desarrollo cerebral

Hay numerosas teorías y estudios que ponen de manifiesto y demuestran científicamente la gran importancia que tiene la educación de la primera infancia. Según Rauh 2014, por ej., en la semana 20 de gestación ya se han formado la mayor parte de las neuronas, seguido en la semana 23 de las sinapsis funcionales y, entre la semana 25 y la 40, se produce un gran crecimiento celular. La sinaptogénesis se desarrolla principalmente después del nacimiento y se completa poco antes del término de la primera infancia, a los 3 años más o menos. A partir de los 10 años, empiezan a desaparecer de nuevo y al llegar a la edad adulta, queda aproximadamente un 60%, mientras que la mielinización (recubrimiento de las fibras nerviosas con mielina, una lipoproteína que proporciona una mayor rapidez a la transmisión de impulsos en el cerebro) avanza hasta la adolescencia. De ahí la importancia del desarrollo prenatal y la fase vital que va desde el nacimiento hasta los tres años, más o menos, para la formación de sinapsis y hasta los 10 años para un pleno aprovechamiento de estas conexiones. Aquí se sientan las bases del desarrollo intelectual, social, emocional y físico del ser humano.

Acceso a la educación de la primera infancia

La educación de la primera infancia tiene lugar en el hogar familiar, en el seno de la familia y en el marco de ofertas externas.

Según datos recogidos por UNICEF, para más de la mitad de los niños en edad preescolar, son sus padres y familiares en el hogar los que se encargan de estimularles con vistas a un aprendizaje precoz. Especialmente en los grupos marginados, sin orientación y/o apoyos, los padres no están capacitados para darles una estimulación temprana adecuada. Por eso, las ofertas externas de educación de la primera infancia tienen una gran trascendencia a la hora de asegurar la igualdad de oportunidades y posibilitar el

desarrollo del potencial individual. A esto hay que añadir la importancia de las ofertas externas para la socialización de los niños y su preparación para la escuela.

Según el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo, en 2012 solo había registrados 184 millones de niños en los programas de educación preescolar, mientras que el Banco Mundial parte de la premisa de que el 13% de la población mundial tiene entre 0 y 6 años, lo que correspondería a unos 540 millones de niños. Según UNICEF, en la mayoría de las naciones tienen menos del 50% de los niños acceso a la educación de la primera infancia, en algunos países menos del 10% y en otros, incluso, ronda el 0%. En todos los países, los niños más pobres son los más desfavorecidos.

Más de 200 millones de niños menores de 5 años en los países con ingresos medios o bajos, pero también cada vez más en los países de la OCDE y emergentes, no alcanzan su pleno potencial, según UNICEF. Los factores de riesgo son muy variados y complejos: pobreza, deficiencias en la higiene y salud, estrés en la familia y el entorno, violencia, abusos, abandono, explotación, así como falta de cuidados y de oportunidades de aprendizaje.

Ofertas de educación de la primera infancia

Los programas existentes de educación de la primera infancia están dirigidos a distintos grupos: bebés, niños en edad preescolar y escolares de los primeros cursos de primaria.

En líneas generales, se ofrecen menos programas para niños menores de 3 años, son abiertos en su mayoría, es decir, no siguen un programa pedagógico en sentido estricto, están enfocados a aspectos de salud y nutrición, tienen gestión privada y se localizan en centros urbanos. Las razones son las siguientes: actitudes sociales y culturales de entender el cuidado infantil como responsabilidad privada,

costes más elevados de los programas prescolares debido su mayor requerimiento de personal, equipamiento y formación. El acceso a estas prestaciones suele estar vedado a los grupos de ingresos más bajos.

Las ofertas prescolares de dos a tres años para niños entre 4 y 6 años suelen estar enfocadas a prepararlos para el colegio y cuidarlos durante la jornada laboral de sus padres. Las ofertas de educación de la primera infancia son, en su mayoría, puntuales, poco transparentes y apenas se atienen a estándares de calidad. Con frecuencia, los grupos son (demasiado) grandes, lo que no permite una educación ni formación de calidad. En general faltan educadores y pedagogos cualificados. La cualificación del personal pedagógico existente varía mucho de un país a otro, desde una formación básica de nueve años, pasando por educación secundaria o formación profesional, hasta una carrera universitaria.

Prácticas prometedoras de la educación de la primera infancia

Hay muchas prácticas prometedoras en el ámbito de la educación de la primera infancia. Se ha reforzado la comprensión y aceptación de las distintas ofertas a través de las relaciones públicas, la formación de la plantilla, el desarrollo organizativo de los organismos, juegos de estimulación cognitiva, programas de formación adaptados a la cultura, acceso a libros y juegos educativos, así como la implicación de los padres. Lo mismo se aplica al trabajo integral con un planteamiento de desarrollo comunitario y de grupos de autoayuda. Además, en países seleccionados, el acceso a las ofertas de educación de la primera infancia ha mejorado al abolirse las tasas escolares, proporcionar prestaciones sociales a familias necesitadas, crear jardines de infancia móviles y hacer obligatoria la escolarización.

Financiación de la educación de la primera infancia

Según la UNESCO, en muchos países una gran parte de las ofertas de educación de la primera infancia está organizada y financiada por el sector privado. Hasta los tres años de edad, suelen caer bajo la responsabilidad de los ministerios de sanidad o Asuntos sociales, a partir de esa edad pasan a depender del ministerio de educación. (Incluso hay otras formas especiales de ministerios).

Según el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo, en el año 2012, el gasto en educación preescolar en todo el mundo alcanzó de promedio el 3.8% del gasto nacional en educación, pero hay que diferenciar aquí que los países del África Subsahariana gastaron 0.3% de media, los países islámicos, un promedio del 1.3%, frente al 9% de gasto en educación en los países desarrollados. Solo en 40 países son obligatorias las ofertas preescolares.

Las ofertas de iniciativa privada que van más allá no son gratuitas, normalmente se asientan en los grandes centros urbanos y no llegan a los grupos más marginados.

Este déficit permanente de financiación contrasta con los estudios que demuestran que la educación de la primera infancia es la inversión más efectiva para un buen desarrollo a largo plazo. Pero debe abarcar todos los ámbitos: atención primaria, salud, alimentación, seguridad y educación.

Sin una mayor focalización de los gobiernos de los países afectados y de la ayuda pública al desarrollo en este tema tan importante no se podrán compensar las desventajas sociales.

Estado nutricional y de salud

En todo el mundo la mortalidad infantil antes de los 5 años, si bien se ha reducido, sigue siendo tremendamente elevada con 6.3 millones de niños en el año 2013, sobre todo si atendemos al hecho de que muchas de estas muertes habrían sido evitables.

Según la OMS, en el mundo, menos del 40% de los niños son alimentados exclusivamente por lactancia materna. Al año, cuatro millones de bebés no superan las primeras semanas de vida debido a las malas condiciones neonatales. El 20% de estos fallecimientos se podrían evitar mediante la lactancia, otros con vacunación y atenciones primarias antes y durante el parto. Unos periodos más breves de baja después del nacimiento (permiso parental o baja por maternidad) reducen de media el periodo de lactancia y el tiempo que las madres pueden pasar con su hijo durante la primera etapa de desarrollo. En los países con renta baja se conceden solo 13 semanas por término medio.

Cada año nacen unos 19 millones de niños con bajo peso, la mayoría en Asia Meridional y Occidental, seguido de los países subsaharianos (por ej., el 34% en Mauritania y el 27% en Nigeria). El riesgo de esos niños de no superar la etapa de bebé es 20 veces mayor. Los niños que sobreviven están más expuestos a sufrir enfermedades infecciosas. Más de 30 millones de bebés en todo el mundo están también en una situación de riesgo por carencias de yodo y sus secuelas.

Hay una fuerte correlación entre las condiciones de salud y nutricionales y los progresos de aprendizaje. La desnutrición hace que 178 millones de niños no puedan alcanzar todo su potencial de desarrollo. Uno de cada tres niños menores de 5 años en los países con renta baja sufre retrasos moderados o graves en el desarrollo, en Nigeria son más de la mitad de los niños.

Estado del amparo y protección primaria

Según un informe de 2009 de UNICEF, la violencia contra los niños en forma de agresiones psíquicas y/o castigos corporales está ampliamente extendida, en algunos países se estima que la sufren hasta el 90% de los niños. Hay países en que menos de la mitad de los niños menores de 5 años recibe una atención primaria suficiente. Muchos niños tienen un alto riesgo de criarse en una familia monoparental, en algunos países este riesgo afecta a más del 30% de los niños.

Según datos de Kindernothilfe, cada año dos millones de niños, por lo menos, caen víctimas de la explotación sexual, donde son objeto de trata, venta, cautividad en burdeles y violaciones. Ocurre también que la pobreza y falta de formación escolar empuja a muchos niños y niñas a vender su cuerpo. Organizaciones y grupos de trata de personas venden anualmente cientos de miles de menores para destinarlos a la prostitución, el trabajo forzoso en plantaciones, la industria textil y de tejido de alfombras o el tráfico de drogas y robos organizados. La pornografía infantil es un negocio floreciente que afecta también a los niños de los países del Sur. Según estimaciones, cada año sufren entre dos y tres millones de niñas la ablación o mutilación genital. Según el informe de 2013 de la OIT, en el mundo trabajan alrededor de 168 millones de niños entre cinco y 17 años, 85 millones de ellos en unas condiciones inhumanas y peligrosas en muchos casos. Hay en torno a 800 millones de personas con discapacidad en los países en desarrollo. Según la OMS, son el 15% de la población mundial y el 2.2% tiene graves disfunciones. 82% de ellos vive por debajo del umbral de la pobreza. Aproximadamente un tercio de los niños que no asisten a la escuela tiene alguna discapacidad. El 97% no recibe ninguna rehabilitación. Están expuestos a la discriminación, la explotación y el abuso. Más de 250,000 niños del mundo luchan en la guerra y participan en conflictos armados.

Estas experiencias traumáticas dejan secuelas de por vida en su desarrollo físico, psíquico, mental, moral y social. Los niños afectados se sienten inferiores, sin valor, culpables, se les estigmatiza y no pueden volver a sus familias, son más propensos a caer en adicciones a las drogas y alcohol, abandonar los estudios y contagiarse con enfermedades de transmisión sexual. Las consecuencias de estos traumas son impredecibles y pueden, incluso, según las más recientes investigaciones, alterar los genes, afectando por tanto a generaciones futuras (Greiner 2012). Una confirmación de estas conclusiones supondría nuevos retos para la cooperación al desarrollo.

Programa de acción Educación para Todos

A pesar de los éxitos cosechados por el programa mundial de acción «Educación para Todos», últimamente se ha ralentizado el progreso de proporcionar a cada vez más niños acceso a la escolarización. A nivel global, desde el año 2010 se ha estancado el número de niños que no asisten a la escuela. Las cifras indicadas de arriba son también la causa de que 58 millones de niños en el mundo no estén escolarizados. De este número, 31 millones son niñas. En el África Subsahariana un gran reto lo constituye sobre todo el rápido crecimiento de la población, que se traduce en un número creciente de niños a escolarizar. Desde 2007 a 2012, este colectivo en edad escolar aumentó a 36 millones. El 50% de los niños sin escolarizar viven en países inmersos en conflictos. Otros datos recogidos indican que 250 millones de niños, aún después de tres cursos en la escuela, aún no saben leer, escribir ni contar.

Importancia de la educación de la primera infancia para las oportunidades en la vida

Si atendemos al Informe de Seguimiento de la Educación para Todos de la UNESCO de 2013/14, se podría sacar a 171 millones de niños de la pobreza si, en los países de renta baja, los alumnos al término de su escolarización supieran leer, escribir y contar. La experiencia y evidencia científica nos muestran que esto es inalcanzable sin ofertas de educación de la primera infancia.

Las cifras hablan por sí mismas: Ya hay éxitos incipientes, pero hay que ampliar considerablemente las ofertas de educación de la primera infancia. El Sr. Lake, Director Ejecutivo de UNICEF, expresó así esta idea en el año 2012: «A pesar de los desafíos que se avecinan son difíciles, el imperativo del desarrollo universal de la primera infancia es claro: Todo niño tiene derecho a desarrollar su máximo potencial y de contribuir plenamente a la sociedad. Nuestra responsabilidad para lograr esta meta es igual de clara» (Unicef 2012, Inequidades en el desarrollo de la primera infancia. Qué indican los datos, 12).

Para ellos se requieren ofertas integrales de educación de la primera infancia, que abarquen la salud, higiene, alimentación, seguridad, así como el desarrollo intelectual, social, emocional y físico. Lancet escribió en el año 2011: «Unos programas de calidad en atención primaria y educación son los que más pueden hacer para romper el círculo vicioso de injusticia que subyuga la vida de millones de niños y sus familias.» Además, Heckman escribió lo siguiente en el 2006: «La educación de la primera infancia es una extraordinaria iniciativa política que fomenta la equidad y justicia social, a la par que estimula la productividad de la economía y de la sociedad en general.»

6 Kindernothilfe y su compromiso en el área de la educación de la primera infancia

6.1 Concepto y planteamiento metodológico

Kindernothilfe considera la creación y el fortalecimiento de ofertas de educación de la primera infancia a nivel mundial como eje central en la lucha contra la pobreza, como el Dr. Jürgen Thiesbonenkamp, ex presidente del Consejo Directivo de Kindernothilfe, afirma, entre otras cosas, en el prólogo del Posicionamiento de Kindernothilfe sobre educación (Kindernothilfe e.V. 2014b, p. 2). Como punto de partida de todas las medidas, siempre se debe enfocar al propio niño con sus necesidades (cf. *ibid*). El entendimiento que Kindernothilfe tiene de la educación de la primera infancia coincide con definiciones y conceptos internacionales: todos salen del fomento, del cuidado y de la educación integrales de niños de corta edad, están orientados a diferentes fases del desarrollo infantil y toman en cuenta factores individuales de contexto (familia, comunidad, país, etc.) (véase cap. 3). Además de ello, la educación de la primera infancia se convierte en una estrategia nada desdeñable en la lucha por la igualdad de oportunidades desde el inicio, lo que KNH ha integrado en su programa en el marco del diseño inclusivo de la educación de la primera infancia. En su Posicionamiento sobre educación (2014) Kindernothilfe describe su compromiso como sigue:

“Las actividades de la educación de la primera infancia refieren a los diferentes niveles de desarrollo del niño desde el nacimiento hasta la escolarización. La educación y atención de la primera infancia contribuyen a largo plazo al bienestar y la salud del niño, fomentan el despliegue del potencial del niño y de la niña y posibilitan un comienzo escolar exitoso a través del fortalecimiento de la motivación para el aprendizaje, el comportamiento social positivo y el vínculo a la persona de referencia. En especial el juego, en el que el niño o niña se enfrenta a su mundo interior y exterior tiene un gran significado en la educación de la primera

infancia. Debe ser fomentado a través de la instrucción, el acompañamiento y un entorno seguro. Para enfrentar la exclusión y la discriminación de niños y niñas en condiciones desfavorables lo más temprano posible, es de gran importancia la configuración inclusiva de la educación de la primera infancia – también para prevenir desigualdades. La educación de la primera infancia inclusiva fortalece tanto los factores de desarrollo endógenos (desarrollo del cerebro, habilidades motoras, riqueza de lenguaje y comunicación, etc.) como los factores de desarrollo exógenos (situación de nutrición mejorada, condiciones de vida higiénicas y habilitantes, discurso e interés, etc.) y posibilita el reconocimiento temprano de discapacidad. De esta manera contribuye a largo plazo a la reducción de la pobreza y a otros factores asociados (...). Kindernothilfe apoya la educación de la primera infancia en el marco de iniciativas para el cuidado de niños pequeños, en el marco de programas especiales para promoción temprana de los niños, así como a través del entrenamiento de padres de familia y educadores y educadoras. En algunos proyectos de desarrollo comunitario se pudo, por ej., gracias al entrenamiento de madres de familia – a través de voluntarios especialmente entrenados de la comunidad – reducir significativamente la desnutrición. Los resultados de aprendizaje positivos en los primeros años de escuela fueron la consecuencia deseada y lograda” (Kindernothilfe e.V. 2014a, pág. 20).

También a nivel político Kindernothilfe se compromete por la educación de la primera infancia para poder posicionar el tema más firmemente en la agenda de la cooperación al desarrollo porque, lamentablemente, el enorme potencial de la educación de la primera infancia es raramente reconocido y aprovechado hasta el momento. En el marco de la campaña «La educación cambia todo – desde el principio» (09/2014 – 09/2015), Kindernothilfe presentó las siguientes reivindicaciones políticas al Gobierno Federal alemán:

- «1. Dar mayor prioridad a la **educación básica** – inclusive la educación de la primera infancia – en la cooperación al desarrollo: se debería dedicar un 10% de los fondos a este fin; actualmente no es más que un 2%; el porcentaje destinado a la educación de la primera infancia debería ser adecuado.
2. Tematizar la **educación de la primera infancia** en los diálogos con los países socios y patrocinar más proyectos a largo plazo.
3. Velar a **nivel de las Naciones Unidas** por que la educación de la primera infancia se incorpore a la futura agenda de desarrollo mundial después del año 2015.»⁸

6.2 Descripción de los enfoques de KNH

Kindernothilfe persigue diversos enfoques transnacionales en los proyectos apoyados. A continuación se presentan a modo de ejemplo dos planteamientos programáticos que desempeñan un papel destacado en algunos de los proyectos que forman parte del presente estudio.

6.2.1 El concepto de los grupos de autoayuda (GAA)

El concepto de los grupos de autoayuda constituye en muchos países una herramienta eficaz para reducir sosteniblemente la pobreza. «Con él, los más pobres de los pobres, en su mayoría mujeres, son reforzados social, económica y políticamente para poder llevar una vida digna dentro de la sociedad junto con sus hijos (...). El programa de los grupos de autoayuda consta de tres fases y se basa en el fortalecimiento social, económico y político de la población (empoderamiento):

- 1^a fase (fase de introducción): constitución y acompañamiento de los primeros grupos de autoayuda
- 2^a fase (fase de expansión): constitución de muchos grupos y de los grupos de nivel superior, las asociaciones intergrupos (AIG)
- 3^a fase (fase de consolidación): constitución de una federación a nivel más alto y retirada de la organización que ha acompañado la creación de los grupos» (Drost et al. (KNH) 2011, p. 5).

Con la ayuda de organizaciones socias a nivel local los miembros de los grupos de autoayuda son capacitados en varios ámbitos (económico, social y político). Un enfoque particular del trabajo es el fomento de la autonomía y de

competencias especiales para poder solucionar problemas, lo que asegura la sostenibilidad de las medidas. Por ejemplo, se presta apoyo a los miembros para que emprendan negocios con la ayuda de microcréditos. Los contenidos de los talleres y el apoyo ofrecido son prácticos y adaptados a la realidad cotidiana, de modo que tienen un efecto positivo inmediato en la vida de los miembros de grupo y, por lo tanto, en su vida familiar. La situación de vida de los niños mejora notablemente y las oportunidades de desarrollo se incrementan (cf. Drost et al. (KNH) 2011, pág. 2).⁹ De este modo, los grupos de autoayuda contribuyen sustancialmente a la educación de la primera infancia – en el sentido de «Padres fuertes – Hijos fuertes» (Deutscher Kinderschutzbund 2015, Landesverband Bayern e.V./Asociación alemana de protección infantil, sección de Baviera)¹⁰.

6.2.2 El concepto del desarrollo comunitario

Las medidas de apoyo unidimensionales raramente propician un desarrollo sostenible. Por ello Kindernothilfe persigue un planteamiento multidimensional en sus proyectos, que no solamente fomentan directamente a los niños, por ejemplo en el marco de la educación de la primera infancia, sino que también consolidan y fortalecen las comunidades donde crecen esos niños. «Con los proyectos de desarrollo comunitario brindamos apoyo a las personas para aliviar la pobreza, crear conciencia de los problemas y las soluciones correspondientes y organizarse. La meta es empoderar a la gente para que ellos y sus hijos puedan vivir de manera autónoma y llevar una vida digna a largo plazo.»¹¹

6.3 Descripción de los proyectos de Kindernothilfe

A continuación se describen brevemente los proyectos de Kindernothilfe que participaron en el estudio. Las descripciones de los proyectos fueron redactadas por Kindernothilfe.

6.3.1 África

Malawi: «Integrated Mobilizing Orphans and vulnerable Children for Life» (socio: World Relief Malawi)

Este proyecto de desarrollo comunitario se ha propuesto movilizar de manera integrada a huérfanos y niños especial-

8 http://www.kindernothilfe.de/Engagieren/Aktiv+dabei/Kampagnen/Bildung+%C3%A4ndert+alles+_+von+Anfang+an%21-p-2174.html

9 http://www.kindernothilfe.org/About+us/How+we+work/Self_Help+Groups-p-344.html.

10 <http://www.kinderschutzbund-bayern.de/infos-fuer-eltern/elternkurse.html> (únicamente disponible en alemán).

11 <http://www.kindernothilfe.de/%C3%9Cber+uns/Wie+wir+helfen/Gemeinwesenentwicklung.html> (únicamente disponible en alemán).

mente vulnerables y está situado en el distrito de Ntchisi, una zona rural de Malawi. Para prestar atención y apoyo integral a los niños se han establecido treinta centros comunitarios de cuidado infantil (guarderías infantiles) donde niños entre 3 y 5 años son atendidos y estimulados en su desarrollo físico, emocional, social e intelectual por personal voluntario que ha pasado por una formación. La administración, organización y supervisión de las guarderías está a cargo de comités comunitarios compuestos por padres, educadores, representantes de la iglesia y líderes locales. Además el proyecto ofrece «Rincones para la niñez», una gama de actividades de la tarde para alumnos y jóvenes que viven con VIH/SIDA o son vulnerables por otros motivos, lo que también abarca atención psicosocial. Junto con actores estatales locales y de la sociedad civil, se organizan campañas y talleres de sensibilización sobre los derechos del niño. A fin de prevenir y combatir el abuso y maltrato infantil se establecen comités de protección infantil a nivel local. Otros componentes claves del proyecto abarcan la prevención de VIH/SIDA, el apoyo a niños y adolescentes afectados y sus familias, así como el fortalecimiento económico de las familias más pobres en el área del proyecto.

Malawi: «Stephanos Outreach Programme» (socio: Fundación Stephanos)

El programa Stephanos es un proyecto comunitario en el distrito de Blantyre en Malawi que comprende varios componentes de promoción económica, mejora de la atención sanitaria, sobre todo para personas que viven con VIH/SIDA, agricultura y educación. Además de cooperar con tres escuelas primarias para aumentar la calidad educativa y facilitar el acceso a la educación para niños desfavorecidos, el proyecto enfoca, en su componente de educación, el establecimiento y apoyo de 20 centros de desarrollo de primera infancia, guarderías comunitarias cuyo personal y cuyos comités de gestión son capacitados y acompañados por Stephanos. Lo que se pretende en estas guarderías es apoyar a los niños en su desarrollo físico, emocional, social e intelectual, preparándolos para el ingreso a la escuela primaria. En el marco del proyecto también se construyen guarderías que son equipadas de materiales didácticos y juegos; además los comités de gestión se dedican a actividades generadoras de ingresos para asegurar el mantenimiento de las guarderías a largo plazo.

Etiopía: «FC Hohite Tibeb Project» (antiguo socio: Facilitator for Change)

Se trata de un proyecto en un contexto urbano de Etiopía que fue apoyado por Kindernothilfe del 01.01.2003 al 31.12.2013. A finales del año 2013 las actividades pasaron a la responsabilidad local, entre otras a la responsabilidad de una federación de grupos de autoayuda integrados exclusivamente por mujeres. Las actividades se dirigen a niños,

familias y miembros marginados de la comunidad. Los beneficiarios son específicamente niños de la calle, mujeres en edad de procrear y grupos de autoayuda femeninos. La federación de estos grupos de autoayuda se dedica a fomentar grupos existentes de niños y les ofrece reforzamiento escolar para niños de la calle con el fin de prepararlos al ingreso a escuelas primarias y/o escuelas formales. Además, las madres de niños de la calle son organizadas en grupos de autoayuda para que les puedan abrir a sus hijos el acceso al sistema educativo y la oportunidad de un desarrollo físico y psíquicamente sano.

Etiopía: «Building Better Future for Children Development Project» (socio: Facilitator for Change)

Este proyecto de desarrollo, que se ha planteado cimentar un futuro mejor para la infancia, se encuentra en regiones mayoritariamente rurales, pero en parte también urbanas de Etiopía, y beneficia a los miembros de la comunidad en general. Entre los componentes del proyecto figuran el fortalecimiento de mujeres, la seguridad alimenticia y el fomento de mercados, la educación escolar y la formación profesional, la protección del medio ambiente y organización de talleres de formación. En el marco de la educación de la primera infancia, grupos de autoayuda y asociaciones intergrupos han establecido centros de educación de la primera infancia a nivel local, que son administrados y dirigidos por ellos mismos de manera autónoma. Además se facilita acceso a agua potable en escuelas y centros de educación básica, a la vez que se fomenta la evolución de los centros no formales de educación básica hacia escuelas formales.

Ruanda: Los proyectos bajo el Child Community Support Program en Kigali, Huye, Rwamagana, Gicumbi, Muhanga, Rubav y Nyamagabe (socio: African Evangelistic Enterprise)

Los grupos de autoayuda son el eje central de estos proyectos que constituyen un programa comunitario de apoyo a la niñez. Tienen el objetivo de reforzar social, económica y políticamente a los más pobres de los pobres, en su mayoría mujeres, de modo que pueden ganarse la vida y darles una mejor perspectiva de futuro a sus hijos. Por el hecho de que las mujeres sean económicamente activas y aumenten los ingresos domésticos, no solamente incrementan su propio sustento, sino que también logran ofrecerles una mejor perspectiva de futuro a sus hijos. Por ejemplo, los hijos son dotados de una dieta suficiente y balanceada, material escolar, atención sanitaria y/o más tiempo de ocio. Especialmente los niños menores de cinco años a menudo se encuentran atrasados en su desarrollo y tienen bajo peso. En este contexto se organizan talleres para difundir conocimientos sobre alimentos y nutrición, y enfermeros y enfermeras son capacitados para detectar y comunicar casos de desnutrición grave.

A nivel de las comunidades, las asociaciones intergrupos persiguen por ej. la creación de guarderías infantiles y/o la electrificación de la aldea y organizan campañas de prevención sanitaria. Además se comprometen a nivel de la política: hacen trabajo de incidencia y cabildeo. Los menores también se organizan en grupos. Así los niños aprenden a debatir asuntos en el grupo y marcarse objetivos de común interés. En espacios lúdicos se les enseña a abordar temáticas como el VIH y las discapacidades. La importancia de los derechos del niño es experimentada de forma práctica.

Sudáfrica: «Thusanang ECD Training» (socio: Limpapo)

Este proyecto de capacitación y formación en Thusanang, una zona rural de Sudáfrica, se dirige primordialmente a los empleados de un centro de cuidado infantil y los miembros del comité de gestión. En el marco del proyecto se ofrecen diversos cursos y talleres en el área de la educación de la primera infancia. Entre otros, hay cursos sobre las fases del desarrollo físico, emocional, social y cognitivo en la primera infancia y sobre temas como nutrición, control de esfínteres, vinculación afectiva con niños pequeños y oferta de servicios sanitarios. A través de visitas y la realización de exámenes, la formadora de Thusanang verifica los resultados de aprendizaje de las participantes.

6.3.2 Asia

Indonesia: «Developing an early childhood Teacher Training System in Indonesia» (socio: Yayasan AMURT)

En el marco de este proyecto en Indonesia se ofrece una formación a docentes de la primera infancia, que tienen entre 20 y 35 años de edad, para iniciarlos en el área de la educación infantil temprana. En centros de formación concurren a talleres educativos necesarios para atender y estimular a párvulos. Aparte de ello, hay un programa titulado «Biblioteca de aprendizaje», en cuyo marco los niños se llevan libros a casa y los leen a sus padres. Así los niños llegan a apasionarse por la lectura, involucrando activamente a sus padres. A tal efecto los centros son equipados con materiales didácticos modernos. Las instalaciones físicas son mejoradas, si hace falta, y reformadas con miras a las necesidades de los niños.

Filipinas: «Children First Mission Inc. Child Focused Community Development» (socio: CFiM)

Se trata de un proyecto de desarrollo comunitario centrado en el niño que está ubicado en dos zonas montañosas rurales de las Filipinas. El trabajo beneficia a niñas y niños en las aldeas y a sus familias, sea cual sea su afiliación religiosa. Se pretende crear un entorno favorable para la infancia, donde los menores pueden desarrollarse, gozar de sus derechos y desenvolver sus potenciales. El proyecto abarca actividades educativas y socioculturales, atención sanitaria integrada, alimentación, protección del medio

ambiente y obras de saneamiento, actividades generadoras de ingresos y organizaciones comunitarias del tipo de los grupos de autoayuda.

Filipinas: «Tribal leaders Child Focused Community Development Project» (socio: TLDFI)

Este proyecto de desarrollo comunitario centrado en el niño que involucra a líderes tribales es un proyecto rural en las Filipinas. El grupo meta incluye a niñas y niños implicados en las peores formas de trabajo infantil, niñas y niños de edad preescolar y otros menores vulnerables, mujeres y campesinos. En el marco del proyecto se realizan sobre todo actividades de educación de la primera infancia. Otros componentes del proyecto consisten en la creación de grupos de autoayuda, mejora del abastecimiento de agua, ampliación de los servicios sanitarios y cooperación con las autoridades sociales a nivel local.

Filipinas: «Ilog Kinderhome Child Focused Community Development Program» (socio: Ilog)

Ubicado en una zona montañosa rural de las Filipinas, este proyecto de desarrollo comunitario centrado en el niño está dirigido a comunidades rurales a fin de reducir el trabajo infantil y fortalecer a las comunidades de manera integral. Un componente del proyecto consiste en la creación de grupos de autoayuda (GAA) para conseguir que, gracias a un incremento de los ingresos familiares, los menores ya no tengan que trabajar. Las mujeres de los GAA defienden las necesidades más básicas de la infancia, como salud, educación y alimentación, y se esfuerzan por conseguir mejoras sostenibles en estrecha cooperación con las comunidades y autoridades. El segundo eje del proyecto está constituido por la organización de los campesinos para crear una organización campesina. Además se les ofrece la oportunidad de asistir a talleres sobre prácticas de cultivo alternativas.

Filipinas: «Hesed child and community development programme» (socio: OND Hesed)

El proyecto de desarrollo infantil y comunitario Hesed es un proyecto rural en las Filipinas que se dirige particularmente a niñas, niños y adolescentes entre 6 y 16 años. El proyecto prioriza la formación de grupos de autoayuda integrados por mujeres para concientizar a las comunidades y luchar contra el trabajo infantil, el maltrato y la desnutrición. Uno de los objetivos principales es que ninguna niña, ningún niño se quede sin educación escolar. Por consiguiente se construyen las instalaciones físicas necesarias por un lado, y por otro lado se ofrecen capacitaciones para el profesorado para que puedan atender más eficazmente las necesidades de aprendizaje del alumnado de enseñanza preescolar y primaria.

6.3.3 América Central y del Sur

Perú: «Promoción de los derechos de la infancia en Huancavelica» (socio: KusiWarma)

El proyecto para promocionar los derechos de la infancia en Huancavelica está situado en una zona andina rural del Perú y se dirige a niñas y niños de corta edad, sus padres y mujeres embarazadas. En centros comunitarios recién construidos se vigila el estado nutricional de las mujeres embarazadas y los menores de tres años; se ofrecen cursos materno-infantiles sobre la estimulación temprana y se promueve la estimulación física e intelectual de los pequeños. Para concientizar a la población sobre la protección y el desarrollo positivo de párvulos, pero también de niñas y niños en edad escolar, se emprenden cuatro grandes campañas de sensibilización e información por año en las comunidades y escuelas.

Honduras: «Getsemaní» (socio: CAI Getsemaní)

El proyecto Getsemaní es un centro de atención integral en una zona rural en el sur de Honduras, del cual se benefician directamente unos 400 niñas y niños de ocho comunidades. Con el apoyo del proyecto las familias aprenden cómo ellas, y sobre todo también los niños, niñas y adolescentes, pueden integrarse en la sociedad como agentes de cambio y desarrollo y mejorar sus condiciones de vida gracias a la participación activa. En este contexto se presta especial atención a fomentar la alimentación y salud de los menores de cinco años y a fortalecer las competencias educativas, habilidades para la vida y autoestima de los niños y jóvenes. Así se pretende darles la oportunidad de participar activamente en procesos de desarrollo que se desencadenan en su entorno familiar y comunitario. A esto aporta, entre otras, el programa de «Madres Guías», en cuyo marco 150 Madres Guías reciben formación sobre asuntos de educación de la primera infancia y desarrollo infantil. Mediante visitas periódicas a domicilio, estas mujeres apoyan a familias con niñas y niños pequeños a estimularlos de mejor manera, a reconocer en una fase temprana anomalías como enfermedades o discapacidades, para darles respuesta adecuada.

Guatemala: «Proyecto de desarrollo comunitario Santiago Chimaltenango» (socio: SADEGUA)

El proyecto de desarrollo comunitario en la comunidad rural guatemalteca de Santiago Chimaltenango se dirige a cuatro comunidades a fin de mejorar a largo plazo las condiciones de vida, en particular de los niños, niñas y adolescentes que ahí viven, y a incrementar sus capacidades de autoayuda. En este contexto la participación de los niños, niñas y adolescentes y mujeres es clave. Los 612 niños, niñas y adolescentes que se benefician del proyecto tienen entre 0 y 16 años. La mayoría de ellos pertenece al grupo étnico maya de los Mam. Entre los demás beneficiados de

las actividades del proyecto figuran 550 familias, más los líderes y miembros de los consejos municipales y profesores. La cooperación con matronas, talleres de bajo umbral para madres acerca de la educación de la primera infancia y otras actividades en las áreas de alimentación y salud están destinados a mejorar sosteniblemente la situación sobre todo de niñas y niños entre 0 y 6 años.

Bolivia: «CEBIAE – Crecer y aprender sin violencia» (socio: CEBIAE)

El proyecto «CEBIAE – Crecer y aprender sin violencia» es un proyecto urbano en Bolivia. El grupo destinatario está integrado por niñas y niños en edad preescolar, sus familias y docentes. En el marco del proyecto las y los docentes asisten a cursos de formación continua para ir desarrollando sus capacidades pedagógicas. Al mismo tiempo aprenden a reconocer eventuales necesidades especiales de niñas y niños concretos. Estos menores – con dificultades de aprendizaje y/o una discapacidad – reciben estimulación individual a través del proyecto, en un centro especial de estimulación temprana. Tanto las madres como los padres son capacitados para interactuar sin violencia y para atender y estimular a sus hijos.

Bolivia: «Mosoj Kawsay – Nueva vida» (socio: CETM)

El proyecto de desarrollo comunitario «Mosoj Kawsay – Nueva vida» en una zona rural de Bolivia se dirige particularmente a niñas y niños pequeños de 0 a 6 años y a niñas, niños y adolescentes de 7 a 14 años, pero también a jóvenes y adultos. El proyecto, que fomenta el desarrollo integral de las comunidades, comprende varios componentes en las áreas de educación, salud/alimentación e infraestructura. En lo referente a la educación de la primera infancia se construyen y equipan guarderías infantiles, se ofrece capacitación a las educadoras de las comunidades (apenas cualificadas) en el ámbito de la estimulación temprana y nutrición, se construyen y usan invernaderos para cultivar hortalizas a cargo de familias individuales, escuelas y guarderías infantiles. Además se vigila semestralmente el estado nutricional y de desarrollo de los niños menores de seis años y se promueve la construcción de parques infantiles.

7 Criterios de calidad de las ofertas de educación de la primera infancia

En el marco del presente estudio se han desarrollado dimensiones de calidad de la educación de la primera infancia para la cooperación al desarrollo, que, a su vez, sirvan de base para crear instrumentos de recogida de información. El desarrollo de dimensiones de calidad está basado en una profunda investigación bibliográfica y el análisis de los criterios y áreas de calidad que han establecido en todo el mundo una variada gama de organizaciones, agentes y países para evaluar las ofertas de educación de la primera infancia.

7.1 Criterios y áreas de calidad de agentes seleccionados de todo el mundo

El presente capítulo se propone presentar una visión general del amplio campo de los criterios, áreas y dimensiones de calidad establecidos por agentes seleccionados para evaluar las ofertas de educación de la primera infancia. Están representados aquí tanto agentes occidentales como entes activos en la cooperación en desarrollo. Este panorama no pretende ser exhaustivo, sino tan solo proporcionar una perspectiva esquemática del tema.

Los criterios y áreas de calidad planteados se encuentran a distintos niveles y por ello, con la intención de facilitar la comprensión, en este capítulo vamos a estructurarlos y asignarlos a los niveles siguientes:

- Criterios y aspectos individuales de calidad
- Áreas de calidad (resumen y asignación de los distintos criterios a las áreas)

7.1.1 Planteamiento de criterios y aspectos individuales de calidad

The National Education Goals Panel (NEGP, Panel nacional para las metas educativas, EE.UU.)

Las ofertas de educación de la primera infancia deben comprender los cinco aspectos siguientes (cf. Landry 2005, pág. 7):

1. **Bienestar físico y desarrollo motor**
2. **Desarrollo social y emocional**
3. **Desarrollo verbal**
4. **Desarrollo cognitivo y de conocimientos generales**
5. **Enfoques pedagógicos de alta calidad**

Los aspectos establecidos por NEGP se pueden resumir en un primer criterio de calidad: fomento del desarrollo integral. El desarrollo infantil debe contemplarse y promoverse de forma integral. El bienestar físico y psíquico guarda una estrecha relación con un desarrollo sano y la apertura de oportunidades de educación.

OCDE – Starting Strong III

Los factores que juegan un papel clave para la calidad de las instituciones de educación de la primera infancia (OCDE 2012, pág. 35 y sig.):

- **Ratio adulto/niño y tamaño del grupo**
- **Cualificación del personal y formaciones especiales**
- **Salario del personal**
- **Duración del programa**
- **Plan de educación y formación**
- **Entorno material**
- **Sexo y diversidad de los empleados**

Los factores de la OCDE nos proporcionan valiosos indicios sobre la calidad de un programa o de una institución de educación de la primera infancia y representan un buen complemento de los criterios de calidad, ampliando el contenido de las dimensiones de calidad.

Bernhard van Leer Foundation – «ECE: Questions of Quality» (2008)

La Bernhard van Leer Foundation postula para la educación de la primera infancia los siguientes criterios de calidad, que ha desarrollado basándose en estudios de

12 Basado en: Schweinhart 1981, US Department of Education 1990, Pugh 1996, Salazar 1996, National Childhood Accreditation Council 1994, Myers 2001, OCDE 2001 y Tietze 2007.

prestigiosos científicos en el ámbito del desarrollo y educación en la primera etapa infantil (cf. Bernhard van Leer Foundation (Peralta) 2008, pág. 7)¹²:

- **Participación de los padres en proyectos pedagógicos**
- **Interacción idónea entre cuidadores y niños**
- **Programa (pedagógico) adecuado (formulación clara y metas relevantes)**
- **Constancia de que los niños asumen un papel activo en su propio proceso de aprendizaje (mediante sus juegos)**
- **Entorno espacial conveniente y bien organizado**
- **Rutinas fijas**
- **Monitoreo y evaluación**
- **Formación continua del equipo**

7.1.2 Áreas de calidad y estándares

NAEYC Accreditation Standards and Criteria (EE.UU.)

NAEYC (The National Association for the Education of Young Children, la Asociación Nacional de Educación de Niños Pequeños) desarrolló un sistema de evaluación para examinar la calidad de las ofertas de educación de la primera infancia. En una estrecha cooperación con los interlocutores sociales se establecieron estándares de calidad organizados jerárquicamente¹³:

Nivel 1: Los niños

Los estándares en este nivel se centran en los progresos en las áreas de aprendizaje y desarrollo de los pequeños (estándar 1: relaciones, estándar 2: plan de educación y formación, estándar 3: cuidados, estándar 4: valoración y estimación de los progresos de los niños, estándar 5: salud).

Nivel 2: Cuidadores y/o educadores

Este nivel se refiere a la cualificación, conocimientos e compromiso profesional de los cuidadores y/o educadores del programa (estándar 6).

Nivel 3: Familia y comunidad como aliados

Estos dos estándares se refieren a las cooperaciones relevantes que establezca el programa tanto con las familias (estándar 7) como con otros miembros de la comunidad (estándar 8).

Nivel 4: Asuntos administrativos

Los dos últimos estándares se refieren al entorno material aportado por el programa (estándar 9) y a las cualidades de liderazgo y gestión del cuerpo directivo (estándar 10).

Los estándares de calidad definidos por NAEYC permiten extraer una visión multidimensional de la calidad de las ofertas de educación de la primera infancia, porque requie-

ren por fuerza tomar en consideración todos los protagonistas implicados en los diversos niveles.

The National Quality Framework (ACECQA, Australia)

Se han configurado siete áreas de calidad que comprenden varios estándares de calidad, recogiendo lo más esencial de varios estudios de la Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA), la Autoridad Australiana de Calidad de la Educación y Cuidados Infantiles, en torno a la evaluación de las ofertas de educación de la primera infancia¹⁴:

1. **Calidad de los programas de educación y su puesta en práctica**
2. **Salud y seguridad de los niños**
3. **Equipamiento y configuración del entorno inmediato de los niños**
4. **Relaciones con los niños**
5. **Disposiciones de personal**
6. **Clima de cooperación con las familias y comunidades**
7. **Capacidades de liderazgo y gestión**

Además de la asignación de criterios de calidad a los diversos niveles (cf. NAEYC), aparece como muy ventajoso agrupar los criterios en áreas y dimensiones de calidad, como ha hecho la ACECQA, con el fin de establecer una buena base cuantitativa y hacer comparable la calidad de los organismos y ofertas de proyectos.

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP, Instituto Estatal de Pedagogía de la Primera Infancia, Baviera)

También Alemania acoge un animado debate público en torno a la calidad de los centros de educación infantil. Una educación de la primera infancia de alta calidad debe cumplir determinados estándares de calidad según el servicio de información del Instituto Estatal bávaro de Pedagogía de la Primera Infancia: «Si bien es cierto que en Alemania las demandas de calidad (aún) no cuentan con una definición fija, con todo, se pueden describir algunas reivindicaciones teniendo en cuenta los resultados de investigaciones nacionales e internacionales, con el fin de usarlas como guía de acción a la hora de configurar el trabajo y financiación de los servicios de atención a niños fuera del hogar» (cf. BMFSFJ 2005, pág. 199 y sig.; Tietze et al., 2013 en Viernickel 2014, pág. 104, así como Becker-Stoll y Fröhlich-Gildhoff 2008, pág. 6).

Se pueden nombrar las siguientes dimensiones de calidad (cf. ibid.):

- **Calidad de orientación**
- **Calidad estructural**
- **Calidad organizativa**

- **Calidad de proceso**
- **Calidad de contexto**

7.1.3 UNICEF: Criterios para evaluar un sistema educativo en el área de la educación de la primera infancia

UNICEF publicó en el año 2008 unos estándares mínimos para la protección de los derechos de los niños de corta edad (cf. Internacional de la Educación 2010, pág. 25), que también proporciona indicadores importantes con vistas a establecer criterios de calidad para el área de educación de los niños pequeños:

- **Permiso parenteral (1 año con el 50% de los ingresos)**
- **Priorización de los grupos de población marginados en el programa de educación nacional**
- **Ofertas de servicios subvencionados de cuidado de niños para el 25% de los menores de 3 años**
- **Ofertas subvencionadas y oficiales de educación**

de la primera infancia para el 80% de los niños de cuatro años

- **El 80% del personal pedagógico debería estar debidamente capacitado**
- **El 50% de personal con formación terciaria**
- **La ratio entre educadores y niños no debe exceder 1:15.**
- **El 1% del PIB para la educación de la primera infancia**
- **Tasa de pobreza infantil por debajo del 10%**
- **Acceso prácticamente universal para los niños a las principales prestaciones sanitarias**

Además, UNICEF ha desarrollado un método para evaluar un sistema educativo en el área de la educación de la primera infancia. Está formado por módulos y las cuestiones de calidad correspondientes, logrando así hacer mensurable la calidad de cada uno de estos módulos y del sistema en su conjunto. Se basan en una publicación de la OMS del 2009 que se adaptó al área de la educación de la primera infancia¹⁵ (cf. (UNICEF 2012a, pág. 6):

	Módulos	Preguntas de calidad
1	La prestación de servicios: Efectividad y calidad de las intervenciones en el área de la educación de la primera infancia	• «¿Son los servicios equitativos e inclusivos?» • «¿Son los servicios receptivos y respetuosos de los derechos y las necesidades de niños pequeños y sus familias?»
2	El personal educativo	• «¿Tienen los educadores de la primera infancia una cualificación y formación adecuadas?» • «¿Están sujetos a un monitoreo apropiado, y reciben una remuneración digna?»
3	Sistemas de información: La producción, el análisis, la difusión y empleo de información fiable	• «¿Se recogen datos sobre la EPI de manera sistemática y usando métodos válidos?» • «¿Existen análisis de datos que son publicados para la adopción de decisiones con fundamento empírico?»
4	Programas educativos, pedagogía, recursos para la enseñanza y el aprendizaje	• «¿Se basan los programas en los principios de los derechos del niño y en los conocimientos científicos sobre el desarrollo y aprendizaje infantil?» • «¿Se usan recursos para la enseñanza ajustados al desarrollo infantil?»
5	Financiación	• «¿Son los fondos disponibles suficientes para implementar los compromisos asumidos a nivel político?» • «¿Se usan los fondos con eficacia y eficiencia?»
6	Liderazgo y gobernanza	• «¿Son las políticas y la legislación relativas a la EPI acordes con la CDN and y los marcos de políticas nacionales? ¿Se asegura el cumplimiento de las normas?» • «Es la infraestructura de gobernanza adecuada y eficaz?»

Este estudio no trata específicamente la evaluación de los sistemas educativos de los diversos países, pero algunas áreas y criterios representan una valiosa contribución al desarrollo de dimensiones de calidad de las ofertas

de educación de la primera infancia, con vistas a aclarar cuestiones en torno a distintos aspectos de estos ámbitos, haciéndolos así cuantificables.

13 <http://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf>.

14 <http://www.acecqa.gov.au/Quality-Areas>.

15 La adaptación está basada en: Don de Savigny y Taghreed Adam (editores): «Aplicación del pensamiento sistémico al fortalecimiento de los servicios de salud. Alianza para la Investigación en Políticas y Sistemas de Salud», OMS 2009.

7.1.4 Metaanálisis de Rao et al. 2013

A partir de las conclusiones extraídas del metaanálisis de más de 70 estudios sobre la educación de la primera infancia en los países en desarrollo (cf. Rao et al. 2013, véase también cap. 4.1) se pueden establecer los siguientes criterios de calidad para la educación de la primera infancia:

- **Integralidad (medidas de intervención atendiendo al desarrollo integral de un niño)**
- **Cooperación interdisciplinar**
- **Formación de los padres con implicación de los niños**
- **Aseguramiento de la calidad mediante cualificación**

Estos también aparecen repetidas veces en los catalogues de criterios de las siguientes organizaciones y agencias.

7.2 Extracción de las dimensiones de calidad de la educación de la primera infancia en la cooperación para el desarrollo

Basándose en los estudios correspondientes y con un análisis, estructuración y resumen concienzudos de los criterios y áreas de calidad mencionados con respecto a las ofertas de educación de la primera infancia, se ha creado un centro de referencia con vistas a captar y reflejar unas conexiones y efectos complejos. Esta herramienta de referencia puede servir de instrumento científico impulsor del avance de la calidad en los proyectos y ofertas de la educación de la primera infancia. En el capítulo 10.2 figuran explicaciones y la representación gráfica del centro de referencia.

En una siguiente etapa se ha confeccionado un programa modular que concretiza y estructura las dimensiones de calidad de la educación de la primera infancia en la cooperación al desarrollo tomando como base el análisis de criterios (ver cap. 10.1) y el centro de referencia. Primero se desarrollaron las siguientes dimensiones de calidad (cf. también Becker-Stoll y Fröhlich-Gildhoff 2008, pág. 6):

- **A – Factores contextuales**
- **B – Calidad pedagógica**
- **C – Calidad procesual**
- **D – Calidad efectiva**
- **E – Calidad organizativa**
- **F – Calidad estructural**

Al asignar las áreas y criterios de calidad a las dimensiones se han generado diversos módulos de gran utilidad a la hora de abordar en profundidad la captación de datos de la calidad de los proyectos y ofertas en el ámbito de la educación de la primera infancia. En las páginas siguientes se presenta la representación gráfica del sistema de módulos y explicaciones complementarias a las dimensiones.

A – Factores contextuales: Los módulos de esta dimensión incluyen factores que influyen desde el exterior en la calidad de un proyecto, como por ejemplo la situación política y económica del país, la base cultural de las personas y otros aspectos sociales.

B – Calidad pedagógica: El módulo de la dimensión pedagógica tiene la función de aclarar si un proyecto u oferta tiene la calidad debida en términos pedagógicos. Comprende la orientación y perfil pedagógicos, así como la cualificación de los empleados y la dirección. Con el fin de obtener un panorama más completo de la situación, se contempla también la teoría de vida en las familias y de los propios niños.

C – Calidad procesual: Esta dimensión de calidad recoge todos los procesos que pueden desarrollarse en el curso de la interrelación con los distintos implicados en un proyecto. Con el módulo C se examinan en profundidad tanto los procesos de educación y atención, como el grado de interconexión de un proyecto, así como la cooperación con la comunidad, las familias y las instancias oficiales.

D – Calidad efectiva: Esta dimensión gira en torno a la efectividad de las medidas del trabajo en educación de la primera infancia, es decir, aclara la cuestión «¿Qué le llega realmente al niño?». El módulo D ocupa sin duda el lugar más destacado de las valoraciones. Es especialmente importante dar cabida en el debate resultante a una visión global del desarrollo de los niños, sin aislar la educación de la salud y el bienestar psíquico.

E – Calidad organizativa: La satisfacción de los colaboradores con la dirección y la organización del trabajo del proyecto deja un profunda impacto en la calidad de la labor pedagógica. Los derechos de codeterminación, unas exigencias equilibradas, un buen ambiente de equipo y una cultura de comunicación abierta son criterios clave en esta dimensión. También hay que observar con más detenimiento la organización que estructura las familias, porque aquí se encuentran valiosas pistas sobre el contexto social y cultural del que provienen los niños y los ayudantes voluntarios.

F – Calidad estructural: Las condiciones marco de un proyecto influyen directamente en la calidad del trabajo. Se cuentan en este apartado el tamaño del grupo, la relación de personal, la calidad de liderazgo y las instalaciones físicas y su equipamiento. Otro aspecto de innegable importancia son los sistemas de evaluación y monitoreo.

El sistema modular generado así constituye la base para elaborar el cuestionario y se puede utilizar con total flexibilidad, en función de si el proceso de evaluación está enfocado desde un principio en una dimensión de calidad o si el proyecto u oferta se quieren evaluar desde un punto de vista integral.

Dimensiones y criterios de calidad en la educación de la primera infancia en la cooperación al desarrollo

Panorama de los módulos

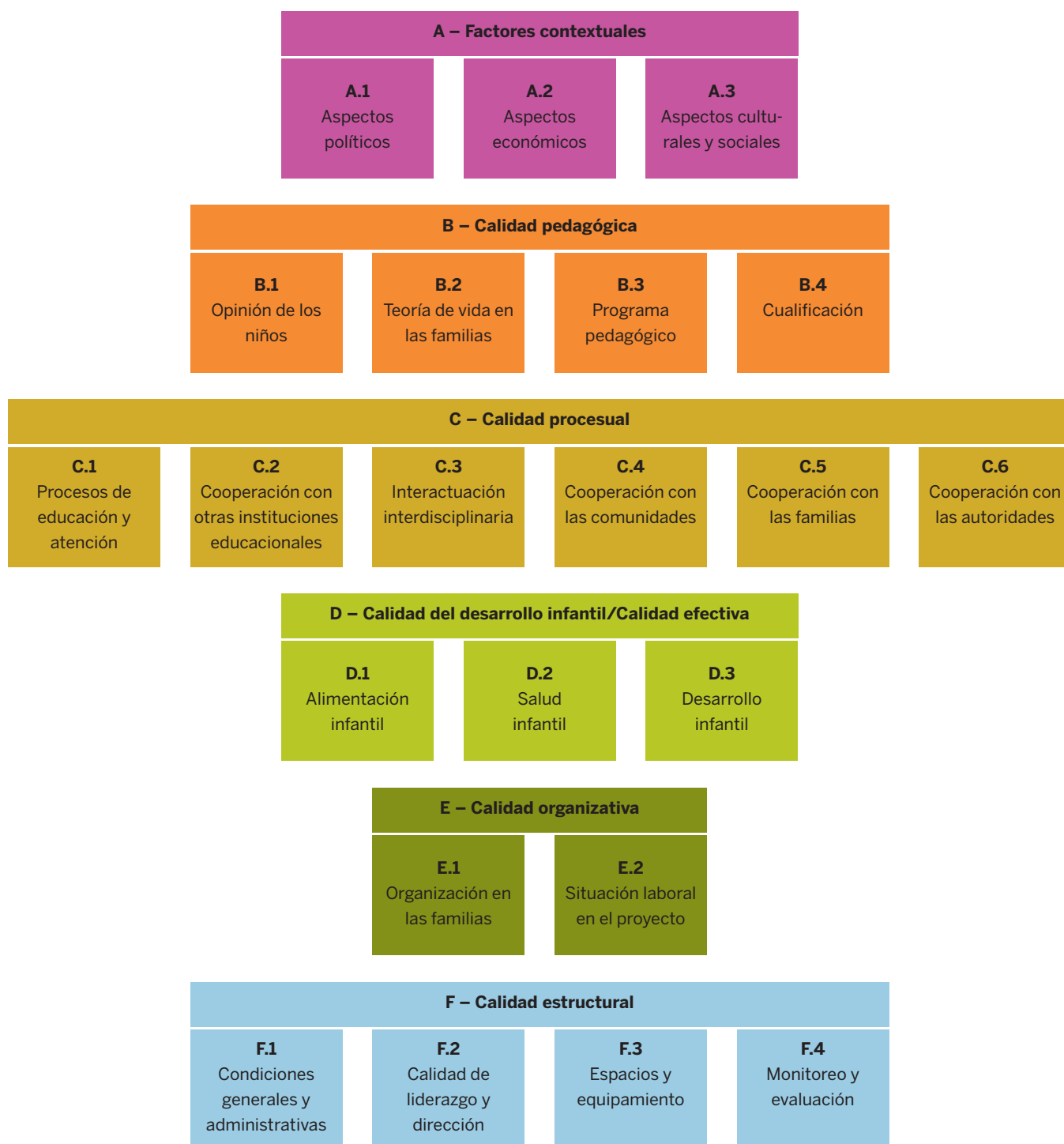


Imagen 5: Sinopsis de los módulos (Markowitz, Wölfl y Jahn)

8 Metodología

8.1 Procedimiento metodológico

Hay dos metodologías alternativas para recopilar datos: cuantitativa y cualitativa. Es una de las características del enfoque cuantitativo que se aspira a recoger una amplia base de datos. «Con métodos cuantitativos se miden particularidades o contextos con exactitud, generalmente abordando un gran grupo de individuos. De este modo es posible sacar conclusiones de validez general. (...) En el caso de los procedimientos cualitativos, el enfoque está en la exploración intensiva de un número menor de casos y/o de casos individuales» (Hussy et al. 2010, pág. 9). Así se llega a un entendimiento más profundo de contextos experimentados a nivel personal y se da la posibilidad de indagar percepciones y actitudes de actores individuales.

Aun cuando, en el marco de un proyecto de investigación, es habitual concentrarse en una de las dos metodologías, el presente estudio ha combinado ambos métodos de recopilación de información, para obtener una visión lo más completa posible, y a la vez detallada, de la realidad en la educación de la primera infancia en los proyectos de Kindernothilfe que forman parte del estudio. Con la ayuda de un cuestionario se llevó a cabo un estudio cuantitativo en los proyectos elegidos por Kindernothilfe, el cual implicó a las diferentes partes interesadas de los proyectos. En el marco del estudio cualitativo se realizaron entrevistas individuales con los coordinadores de proyecto.

8.1.1 Encuesta cuantitativa

En total participaron 15 proyectos en la encuesta cuantitativa. A fin de no limitar el estudio a los coordinadores de proyecto, los proyectos recibieron varias versiones del cuestionario:

- Coordinador de proyecto
- Empleados y voluntarios
- Padres
- Niños

Las diferentes versiones fueron enviadas electrónicamente a los coordinadores en formato PDF y se les pidió

imprimirlos en la cantidad requerida y distribuirlos entre las diferentes partes interesadas del proyecto (1 ejemplar para el coordinador de proyecto, 5 para los empleados y/o voluntarios, 10 para los padres y 10 para los niños). Los cuestionarios rellenos fueron escaneados y devueltos al grupo de investigadores. El esmero y cumplimiento con fechas variaron enormemente, igual que la cantidad de cuestionarios devueltos. En total, 16 coordinadores de proyecto (2 coordinadores en un proyecto), 65 empleados, 142 padres y 152 niños participaron en la encuesta cuantitativa. En suma se retornaron 375 cuestionarios.

8.1.2 Entrevistas individuales cualitativas

Las entrevistas se realizaron con los coordinadores de los proyectos individuales a través de telefonía por Internet (Skype). Debido a los atrasos en la comunicación y las deficientes conexiones a Internet no fue posible entrevistar a todos los coordinadores de proyecto. En total se realizaron 11 entrevistas con representantes de los tres continentes. La duración de las entrevistas varió entre 45 y 120 minutos. Las entrevistas fueron realizadas en inglés y español y grabadas con una dictáfono (después de obtener el consentimiento de los entrevistados). Las grabaciones fueron complementadas por notas tomadas a mano durante la entrevista. La evaluación de las entrevistas se basa en las grabaciones, las notas complementarias y un protocolo esquemático redactado inmediatamente después de la entrevista.

8.2 Desarrollo y estructura del cuestionario

Para la parte cuantitativa de la encuesta se desarrolló un cuestionario partiendo del plan modular sobre las dimensiones de calidad de la educación de la primera infancia, basado en el centro de referencia de más arriba.

La versión amplia para los coordinadores de proyecto consiste en 6 módulos con una totalidad de 27 páginas (ver anexo). En cumplimentarlo se tarda unos 60 minutos de media. Las versiones para las demás partes interesadas son mucho más cortas. El cuestionario está precedido

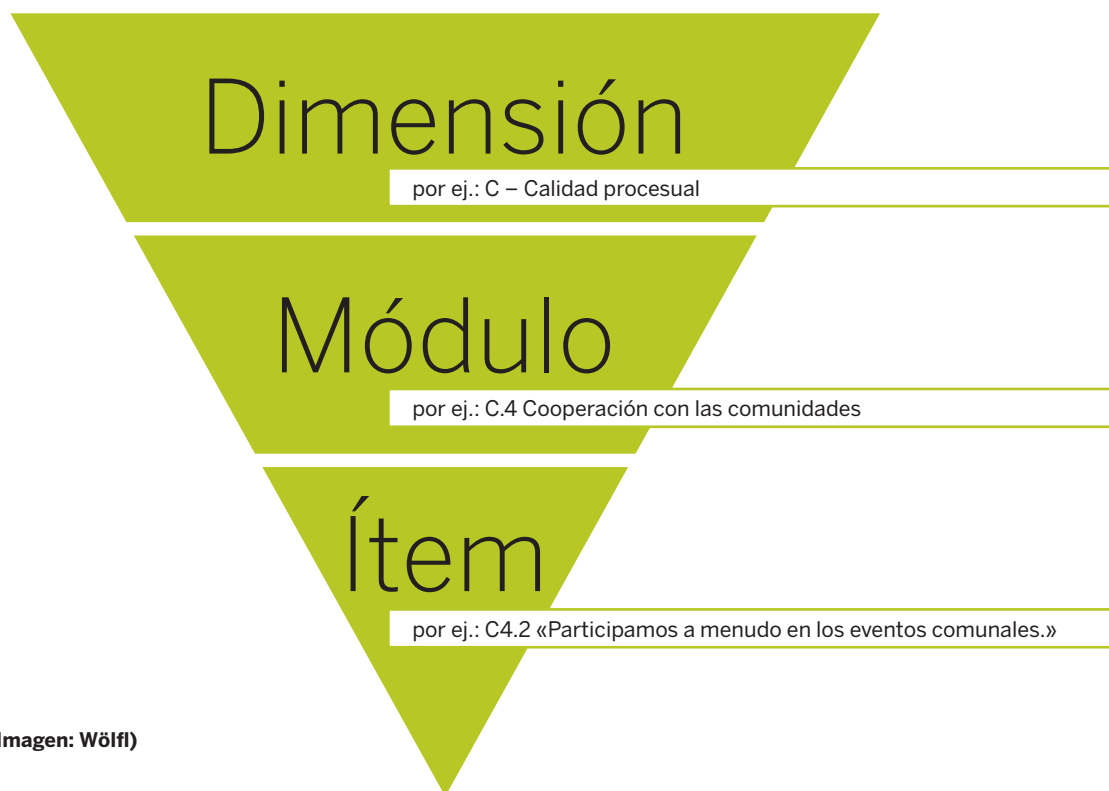


Imagen 6:

Desarrollo de un ítem (Imagen: Wölfl)

por una descripción general del mismo con instrucciones detalladas de procedimiento.

Se generaron preguntas (ítems) acerca de los módulos de cada dimensión de calidad para así indagar diferentes aspectos de calidad. El gráfico siguiente demuestra el procedimiento en base a un ejemplo.

En su mayor parte, se utilizó un formato de preguntas cerradas para los ítems. Así es más fácil completar el cuestionario, pero también evaluar y tratar los datos, sobre todo con un grupo tan grande de encuestados y la correspondiente cantidad de datos. Se eligieron los siguientes formatos para las respuestas:

- Dicotomía (posibilidad de dos respuestas complementarias, por regla general «sí»/«no» y además «No puedo opinar»)
- Escala de Likert con 5 clasificaciones y la indicación de los valores extremos («Completamente de acuerdo» – «No estoy de acuerdo» y además «No puedo opinar»)

Un pequeño número de ítems fue elaborado en el formato de preguntas abiertas. En estos casos se trataba de preguntas exploratorias para ofrecer la oportunidad de contestar individualmente. En algunos lugares se incorporaron preguntas de control para minimizar el riesgo de una tendencia a decir «sí» a todo (por ej. F2.2 «Incluyo al personal en las planificaciones y decisiones» y F2.6 «Las decisiones importantes me gusta tomarlas – como jefe – solo»). Además, una escala con 5 clasificaciones conlleva el riesgo de una posible tendencia hacia el centro, es decir,

los encuestados a menudo evitan respuestas fuera de las escalas centrales. Para remediar esto, se ha intentado formular ítems muy concretos.

Al final del cuestionario hubo lugar para comentarios, deseos y críticas para detectar eventuales malentendidos y recabar sugerencias para un posible desarrollo ulterior. El cuestionario fue redactado en alemán y después traducido al inglés y al español. A la hora de formular ítems, se prestó especial atención a usar un lenguaje sencillo y evitar eventuales malentendidos causados por el contexto. Cuando un instrumento es usado por primera vez, no se pueden anticipar y eliminar todas las dificultades posibles, sobre todo cuando el ámbito de aplicación del mismo cubre una diversidad tan grande de países y culturas. Para mejorar la calidad del instrumento de encuesta, este se podría revisar en el futuro evaluando las retroalimentaciones.

Calidad del instrumento de medición (Análisis de confiabilidad)

La calidad de un instrumento de medición es determinada, entre otros factores, por la consistencia interna de cada escala. La consistencia interna describe el grado de correlación entre ítems (preguntas) individuales de una escala y la escala misma y/o el grado de correlación entre los ítems. Se determina la consistencia interna mediante el alfa de Cronbach que indica el promedio de las correlaciones lineales entre los ítems. El alfa de Cronbach puede alcanzar valores entre el infinito negativo y uno. Por regla general se debería alcanzar un valor de .65 o más para poder garantizar la confiabilidad de las escalas de un instrumento (cf. Bühner 2011, entre otras).

Para cada submódulo del cuestionario se ha determinado el alfa de Cronbach:

	Confiabilidad (alfa de Cronbach)
Módulo A – Factores contextuales	
A.1 – Aspectos políticos	0.895
A.2 – Aspectos económicos	0.901
A.3 – Aspectos culturales y sociales	0.899
Módulo B – Educational programme	
B.1 – Opinión de los niños	0.432
B.2 – Teoría de vida en las familias	0.121
B.3 – Programa pedagógico	0.802
B.4 – Cualificación	0.547
Módulo C – Calidad procesual	
C.1 – Procesos de educación y atención	0.857
C.2 – Cooperación con otras instituciones educativas	0.817
C.3 – Interactuación interdisciplinaria	0.767
C.4 – Cooperación con las comunidades	0.817
C.5 – Cooperación con las familias	0.781
C.6 – Cooperación con las autoridades	0.904
Módulo D – Calidad efectiva: Calidad del desarrollo infantil	
D.1 – Alimentación infantil	0.796
D.2 – Salud infantil	0.844
D.3 – Desarrollo infantil	0.951
Módulo E – Calidad organizativa	
E.1 – Organización en las familias	0.388
E.2 – Situación laboral en el proyecto	0.699
Módulo F – Calidad estructural	
F.1 – Condiciones generales y administrativas	0.319
F.2 – Calidad de liderazgo y dirección	0.737
F.3 – Espacios y equipamiento	0.932
F.4 – Monitoreo y evaluación	0.626

La mayor parte de los conjuntos de ítems alcanza un alfa de Cronbach suficientemente alto o hasta muy alto. Para algunos módulos sin embargo el valor es inferior a 65. Esto puede tener varias razones. Es posible que un submódulo haya sido cubierto por muy pocas preguntas, lo que afecta el valor del alfa de Cronbach. También puede ser que un submódulo con muchísimas preguntas tendría que haber sido subdividido para medir constructos diferentes, los cuales tendrían un alfa de Cronbach alto, si uno los

mirara uno por uno. Los conjuntos de preguntas dirigidos a padres y niños obtuvieron valores especialmente bajos. Es perfectamente imaginable que, para estos grupos meta, hubiera sido más útil usar otros métodos de investigación, como entrevistas u observaciones en el lugar. No obstante el marco temporal y financiero del presente estudio no permitió esto.

8.3 Desarrollo y diseño de la pauta de entrevista

Para la parte cualitativa del estudio se desarrolló una pauta de entrevista semi-estructurada para entrevistas con expertos. Las entrevistas con expertos son un método usado frecuentemente en la investigación empírica social. La pauta ofrece cierta orientación, pero igualmente la flexibilidad de responder ante priorizaciones inesperadas hechas por el entrevistado, lo que no sería posible con una pauta estandarizada, por ejemplo. Gracias a la semi-estructuración, la entrevista se parece más a una charla e impone menos limitaciones a la persona entrevistada.

El propósito de la entrevista es indagar la perspectiva de coordinadores de proyectos como «expertos» para identificar factores de éxito y desafíos (pasados y futuros), así como objetivos del proyecto, junto con posibilidades de llevarlos a cabo concretamente; después de la entrevista se extraen aspectos comunes entre los participantes. La suposición de que existen tales aspectos comunes entre los participantes – referentes a factores de éxito y desafíos – se basa en un trabajo realizado previamente por este grupo de investigadores en el marco de preparar un documento de debate titulado «Promising Practice in Inclusive Education» (Markowitz, Jahn & Wölfl), elaborado para la conferencia del GITE¹⁷ «Rethinking Education for All» que tuvo lugar en Berlín en 2014 (GIZ/BMZ, Unesco, IPE).

La pauta para la entrevista se divide tres secciones principales:

1. Retrospectiva: Preguntas sobre pasados desarrollos o momentos especiales del proyecto
2. Panorama futuro: Preguntas sobre posibles desarrollos y objetivos para el futuro del proyecto
3. Exposición narrativa de la historia ejemplar de un niño del proyecto

Durante la primera y la segunda parte de la entrevista, el encuestado fue guiado mediante preguntas abiertas, mientras que la narración fue completamente libre en la tercera parte. Solamente se hicieron preguntas, cuando esto fue necesario para la comprensión.

17 GITE: Grupo Internacional de Trabajo sobre Educación.

9 Resultados – Primera parte

Análisis cuantitativo de proyectos seleccionados por KNH del área de educación de la primera infancia en la cooperación al desarrollo

Respecto a todos los cálculos e interpretaciones siguientes hay que recordar que los cuestionarios fueron rellenados por los socios y las partes interesadas en los proyectos sin ninguna posibilidad de verificar las respuestas por medio de visitas a los proyectos y la observación directa.

Ya que Kindernothilfe, que ha encargado este estudio, a la vez proporciona los fondos para el trabajo de los proyectos, se puede dar el caso de respuestas sesgadas. Por otro lado, es de suponer que los socios también deseen hacer hincapié en sus necesidades porque, si no, se podría poner en duda la necesidad de seguir apoyando el proyecto. Así es posible que los dos efectos se anulen mutuamente.

Además solamente se estudiaron 15 proyectos con una gran diversidad de estructuras, planteamientos programáticos y objetivos. Esto implica limitaciones en términos de comparabilidad. Debido al reducido número de proyectos

hay que tener mucho cuidado a la hora de generalizar los resultados.

No obstante, con un total de 375 cuestionarios rellenados con informaciones sobre los proyectos y los cálculos independientes de los estadísticos, fue posible elaborar resultados objetivos, válidos y fiables. En las recomendaciones finales estos resultados son confrontados con las conclusiones de la revisión bibliográfica e investigación cuantitativa.

9.1 Resultados de la encuesta cuantitativa por proyectos

En la tabla siguiente se presentan los promedios de las respuestas por módulo completo, agrupados por proyectos. El cálculo se basa en una escala de 1 a 5 para las respuestas. En la última línea aparecen todos los promedios, o sea los valores medios para todos los proyectos juntos.

Proyecto/Módulo	Factores contextuales	Educational programme	Calidad procesual	Calidad del desarrollo infantil	Calidad organizativa	Calidad estructural
Debre Markos Etiopía	3.3257	4.0103	3.9283	2.7456	3.7335	2.5316
Proyecto Bure Etiopía	3.0214	4.1078	4.2462	3.5490	3.9483	3.1706
Fundación Stephanos Malawi	3.9915	4.6310	4.6622	4.2985	4.4923	4.0291
World Relief Malawi	4.5794	4.4703	4.8325	4.3594	4.4674	3.8607
Formación Sudáfrica	4.3591	4.6018	3.4035	4.3787	4.0822	3.4958
Proyecto Autoayuda Ruanda	3.6450	3.5903	3.6148	3.1095	3.5778	2.3672
Yayasan AMURT Indonesia	2.7093	3.5635	3.2469	2.8942	4.2143	3.3368
Fundación Ilog Kinderhome Filipinas	4.4851	4.6662	4.7866	4.5088	4.2984	4.1473
Children First Mission Filipinas	3.9689	4.6333	4.6403	4.5108	4.4144	4.3567
Tboli/TLDFI Filipinas	4.5137	4.5553	4.5858	4.4924	4.1500	3.7207
OND Hesed Fundación Filipinas	3.4154	4.4839	4.1171	3.7732	3.7159	3.7903
CETM Bolivia	3.8012	4.1874	4.5279	4.2294	4.3642	4.3688
CEBIAE Bolivia	3.6745	4.2617	4.2988	4.1122	4.2991	4.2964
SADEGUA Guatemala	2.6370	4.4048	4.5418	4.2055	4.3274	2.9483
Getsemaní Honduras	2.8316	4.3277	4.8239	4.0417	4.2143	2.6551
Promedio	3.7924	4.3160	4.3162	4.0122	4.1681	3.5623

Los proyectos que alcanzan valores encima del promedio en toda la línea pueden ser considerados como particularmente exitosos. Esto vale por ej. para el proyecto de la Fundación Ilog Kinderhome en las Filipinas. En muchos módulos tiene el promedio más alto de los proyectos, y en todos los módulos se encuentra encima del promedio; podría ser estudiado más de cerca como un proyecto de buenas prácticas.

La mayoría de los demás proyectos se encuentra o cerca del promedio general, o sus valores varían según el módulo, ubicándose unas veces encima y otras veces debajo del promedio. En general los promedios de los proyectos son altos para todos los módulos, lo que indica un buen nivel de la calidad del trabajo realizado en los proyectos.

En cuanto a los temas, los proyectos que participaron en el estudio salen mejor parados en calidad procesual y calidad pedagógica, mientras que los resultados son más débiles en calidad estructural y Factores contextuales. En este contexto podría valer la pena explorar las causas de sus fortalezas y debilidades y analizar eventualmente si el impacto de los proyectos puede ser mejorado remediando las debilidades, en la medida en que los socios en los proyectos tengan influencia sobre estas.

En la tabla siguiente se presentan los resultados alcanzados en los submódulos por proyecto. Por falta de espacio, la tabla se ha girado 90°, es decir, en las columnas figuran los diferentes proyectos y en las líneas, el puntaje obtenido en los diferentes submódulos. La última columna señala el promedio por submódulo para todos los proyectos conjuntamente.

Submódulo / proyecto	Debre Markos Etiopía	Proyecto Bure Etiopía	Fundación Stephanos Malawi	World Relief Malawi	Formación Sudáfrica	Proyecto Autoayuda Ruanda	Yayasan AMURT Indonesia	Fundación Ilog Kinderhome Filipinas	Children First Mission Filipinas	Tboli/TLDFI Filipinas	OND Hased Fundación Filipinas	CETM Bolivia	CEBIAE Bolivia	SADEGUA Guatemala	Getsemani Honduras	Total
Aspectos políticos	3.71	3.71	3.86	4.66	4.10	4.04	3.23	4.44	4.15	4.48	3.18	3.53	3.91	2.78	2.89	3.87
Aspectos económicos	2.70	1.80	4.10	4.33	4.20	2.59	1.55	4.15	3.20	4.28	3.13	3.77	2.44	1.38	1.80	3.23
Aspectos culturales y sociales	3.57	3.55	4.02	4.74	4.78	4.31	3.35	4.86	4.56	4.78	3.93	4.11	4.33	3.75	3.80	4.25
Teoría de vida en las familias	4.29	3.89	4.38	4.62	4.53	3.24		4.21		4.27	4.43	4.31	4.18	4.15	4.30	4.20
Programa pedagógico	4.20	4.59	4.74	4.93	4.77	3.63	3.43	4.97	4.93	4.71	4.51	4.56	4.37	4.55	4.36	4.52
Cualificación	3.14	3.00	4.84	3.00	4.20	4.07	3.70	4.75	4.33	4.52	4.47	3.00	4.20	4.43	4.20	4.00
Procesos de educación y atención	4.15	4.01	4.56	4.81	4.76	4.34	4.16	4.79	4.73	4.34	3.58	4.60	4.81	4.69	5.00	4.46
Cooperación con otras instituciones educativas	3.75	4.21	5.00	4.92	4.37	4.06	3.54	4.75	4.42	4.45	3.95	4.97	4.29	4.53	2.60	4.37
Interactuación interdisciplinaria	2.75	3.35	4.53	4.68	3.47	4.31	2.22	4.14	4.11	3.67	3.78	4.29	3.17	4.22	2.78	3.78
Cooperación con las comunidades	4.25	4.94	5.00	5.00	4.50	5.00	3.31	5.00	4.83	4.35	4.46	5.00	4.25	4.92	5.00	4.63
Cooperación con las familias	4.09	4.34	4.47	4.87	3.33	3.69	3.38	4.84	4.94	4.85	4.25	4.61	4.40	4.54	4.85	4.38
Cooperación con las autoridades	3.38	3.81	4.85	4.94	3.13	4.25	2.79	4.63	4.80	4.39	4.00	4.36	3.17	4.65	5.00	4.14
Opinión de los niños	3.04	3.71	3.81	3.96	4.15	3.26		3.72	4.24	4.03	3.41	3.87	4.05	3.89	3.80	3.81
Alimentación infantil	1.62	1.63	4.61	4.41	4.07	2.51	2.46	5.00	5.00	4.73	4.62	4.57	2.60	4.77	4.11	3.84
Salud infantil	2.75	3.98	4.51	4.46	4.69	3.47	2.78	4.74	4.95	4.61	4.34	4.25	4.39	3.57	3.76	4.14
Desarrollo infantil	3.25	4.12	4.73	4.95	4.94	3.00	3.45	4.80	4.95	4.86	3.91	4.61	4.81	4.87	4.91	4.48
Organización en las familias	3.60	3.96	4.56	4.61	3.96	3.30	3.71	4.34	4.43	4.21	3.50	4.18	4.16	4.07	4.23	4.10
Situación laboral en el proyecto	4.00	3.80	4.37	4.18	4.44	4.19	4.32	4.23	4.43	4.10	3.84	4.74	4.87	4.84	4.60	4.31
Condiciones generales y administrativas	3.50	4.00	4.28	3.98	4.33	4.45	3.32	3.89	4.17	4.58	3.59	4.88	3.70	3.72	2.14	4.05
Calidad de liderazgo y dirección	4.36	4.88	4.72	4.95	4.37	4.81	3.85	4.86	4.67	4.79	4.30	4.81	4.84	4.95	4.69	4.67
Espacios y equipamiento	2.07	2.86	3.85	3.57	3.44	1.75	2.15	4.09	3.99	3.07	3.27	4.23	4.24	2.37	2.59	3.25
Monitoreo y evaluación	4.35	4.81	4.73	4.89	4.36	4.91	4.03	4.92	4.59	4.13	4.34	4.98	4.89	4.91	5.00	4.62

Aquí los proyectos siguen una jerarquía similar que en el promedio total, si bien se notan diferencias más marcadas entre ellos. Igualmente saltan a la vista las fortalezas que tienen los proyectos.

Los tres submódulos más fuertes son: cooperación con las comunidades, programa pedagógico y desarrollo infantil, o sea que los planteamientos programáticos de los socios de Kindernothilfe tienen efectos especialmente favorables en estos ámbitos.

Los tres submódulos más débiles son: aspectos económicos, espacios y equipamiento e interacción interdisciplinaria, si bien estos valores aún están situados por encima del promedio aritmético de «3».

En un paso posterior se podrían analizar el porqué de los resultados obtenidos en cada conjunto de preguntas, para ver si las causas de las debilidades en ciertos submódulos son ocasionadas por aspectos que se dejan influenciar.

Eventualmente la investigación de estas causas podría ser incluida en el diseño de proyecto.

9.2 Resultados transnacionales de la encuesta cuantitativa

A continuación se presentan resultados/cálculos transnacionales acerca de algunos módulos elegidos. Las cuestiones planteadas en esta sección fueron elaboradas en un taller con los coordinadores de programa de Kindernothilfe, sobre la base de una evaluación preliminar y presentación de los resultados del estudio y la experiencia y los intereses de los coordinadores de programa.

9.2.1 Aspectos económicos

Pregunta: Si uno desea usar eficazmente los escasos recursos financieros, ¿en qué país y en qué región es recomendable invertir?

		Promedio Escala 1-5	Promedio en %	Varianza estandarizada	α de Cronbach – consistencia interna
Aspectos económicos por país (N=76) 5 ítems del cuestionario		3.23	64.6 %	1.2	0.90
Continentes	África (n=28)	3.46	69.2 %	1.1	
	Asia (n=28)	3.45	69.0 %	1.1	
	Latinoamérica (n=14)	2.49	49.8 %	1.2	
Países	Etiopía (n=7)	2.57	51.4 %	0.4	
	Malawi (n=10)	4.24	84.8 %	0.9	
	Sudáfrica (n=5)	4.2	84.0 %	1.2	
	Ruanda (n=4)	2.59	51.8 %	0.7	
	Indonesia (n=4)	1.55	31.0 %	0.6	
	Filipinas (n=26)	3.75	75.0 %	0.8	
	Bolivia (n=11)	3.16	63.2 %	1.0	
	Guatemala (n=6)	1.38	27.6 %	0.7	
	Honduras (n=1)	-	-	-	
Proyectos	Debre Markos Etiopía	2.7	54.0 %	0.2	
	Proyecto Bure Etiopía	-	-	-	
	Fundación Stephanos Malawi	4.1	82.0 %	0.7	
	World Relief Malawi	4.33	86.6 %	1.1	
	Limpapo Sudáfrica	4.2	84.0 %	1.1	
	Muhanga Ruanda	2.59	51.8 %	0.7	
	Yayasan AMURT Indonesia	1.55	31.0 %	0.6	
	Ilog Filipinas	4.15	83.0 %	0.3	
	CFM Filipinas	3.2	64.0 %	0.9	
	Tboli/TLDFI Filipinas	4.28	85.6 %	0.5	
	OND Filipinas	3.13	62.2 %	0.8	
	CETM Bolivia	3.77	75.4 %	0.74	
	CEBIAE Bolivia	2.22	44.4 %	0.9	
	SADEGUA Guatemala	1.38	27.6 %	0.7	
	Getsemaní Honduras	-	-	-	

Llama la atención que en los proyectos africanos la situación económica sea valorada más favorablemente que en Asia y Latinoamérica. Además, en África se nota una clara discrepancia entre Etiopía con resultados muy débiles y los dos países con una mejor valoración, Sudáfrica y Malawi. La necesidad de apoyo, también financiero, parece más alta en las regiones donde se encuentran los proyectos de Indonesia y Guatemala. Los resultados señalan que SEDEGUA Guatemala y Yayasan AMURT Indonesia tienen la necesidad más elevada.

En comparación con ellos, Ilog Filipinas, como proyecto con los puntajes más altos, parece trabajar en una situación económica más favorable. En un paso siguiente se debería analizar si los buenos resultados se deben a una base económica segura o si la mejor situación económica en la zona del proyecto es el resultado de las actividades del proyecto.

9.2.2 Cualificación

¿Cuál es el porcentaje de personal cualificado?

Pregunta	Sí		No	
	Número	(%)	Número	(%)
¿Tiene una formación profesional en el área de la educación de la primera infancia? (n=79)	62	78.5 %	17	21.5 %
¿Ha participado en cursos internos sobre el tema de la educación de la primera infancia? (n=78)	64	82.1 %	14	17.9 %
¿Ha participado en cursos externos sobre el tema de la educación de la primera infancia? (n=79)	51	64.6 %	28	35.4 %
¿Recibe apoyo por parte de su empleador para los cursos de formación? (n=75)	66	88.0 %	9	12.0 %
¿Recibe apoyo financiero de parte de su empleador para los cursos de formación? (n=73)	49	67.1 %	24	32.9 %

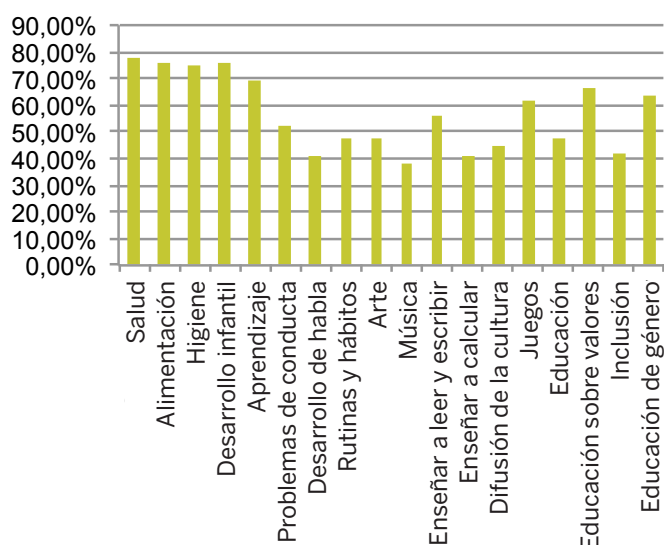
Con un 78.5%, el porcentaje de personal cualificado es relativamente alto.

Solamente 12 personas especifican la duración de su formación en el área de la educación de la primera infancia (B4.4.1). De estas informaciones se puede deducir un promedio de 18 meses, con un mínimo bastante bajo de un mes y un máximo excelente de 60 meses.

El personal asiste más bien a cursos de formación internos que externos. La duración de los cursos internos de formación se eleva a un promedio de 14 días, mientras que la duración varía entre 1 y 60 días. Con un promedio de 16 días, la participación en cursos externos de formación ha sido algo más larga.

¿Qué temas se abordan y con qué frecuencia a lo largo de la formación?

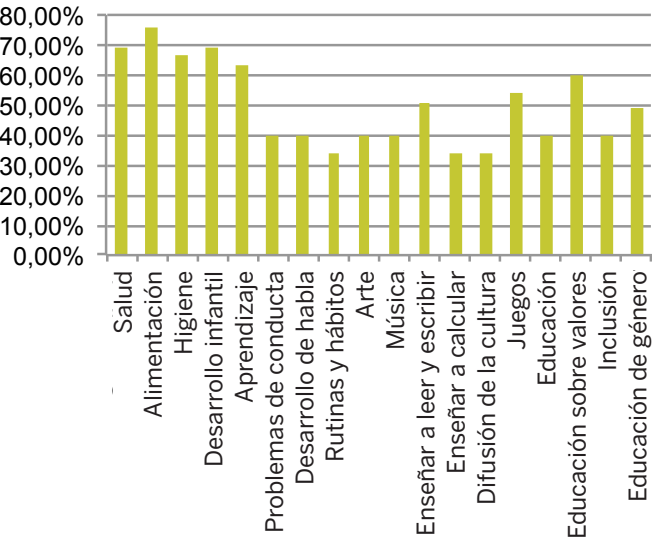
Ocurrencia de temas en la formación		Respuestas		Porcentaje
		N	%	
Temas abordados en la formación	Salud	55	7.6%	77.5 %
	Alimentación	54	7.4%	76.1 %
	Higiene	53	7.3%	74.6 %
	Desarrollo infantil	54	7.4%	76.1 %
	Aprendizaje	49	6.7%	69.0 %
	Problemas de conducta	37	5.1%	52.1 %
	Desarrollo del habla	29	4.0%	40.8 %
	Rutinas y hábitos	34	4.7%	47.9 %
	Arte	34	4.7%	47.9 %
	Música	27	3.7%	38.0 %
	Enseñar a leer y escribir	40	5.5%	56.3 %
	Enseñar a calcular	29	4.0%	40.8 %
	Difusión de la cultura	32	4.4%	45.1 %
	Juegos	44	6.1%	62.0 %
	Educación	34	4.7%	47.9 %
	Educación sobre los valores	47	6.5%	66.2 %
	Inclusión	30	4.1%	42.3 %
	Educación de género	45	6.2%	63.4 %
Total		727	100.0%	



Quando se contemplan los temas abordados en la formación, llama la atención que los temas de salud, alimentación, higiene y desarrollo infantil se hayan cubiertos con bastante frecuencia, concretamente en un 70% de los casos. Otras áreas importantes como lengua, inclusión, valores culturales, cálculo, música, arte y rutinas y hábitos son tratadas en menos de la mitad de los casos.

¿Qué temas se abordan con qué frecuencia en cursos de formación continua?

Ocurrencia de temas en la formación continua		Respuestas		Porcentaje
		N	%	
Temas abordados en la formación continua	Salud	45	7.7%	69.2%
	Alimentación	49	8.4%	75.4%
	Higiene	43	7.4%	66.2%
	Desarrollo infantil	45	7.7%	69.2%
	Aprendizaje	41	7.0%	63.1%
	Problemas de conducta	26	4.5%	40.0%
	Desarrollo del habla	26	4.5%	40.0%
	Rutinas y hábitos	22	3.8%	33.8%
	Arte	26	4.5%	40.0%
	Música	26	4.5%	40.0%
	Enseñar a leer y escribir	33	5.7%	50.8%
	Enseñar a calcular	22	3.8%	33.8%
	Difusión de la cultura	22	3.8%	33.8%
	Juegos	35	6.0%	53.8%
	Educación	26	4.5%	40.0%
	Educación sobre los valores	39	6.7%	60.0%
	Inclusión	26	4.5%	40.0%
	Educación de género	32	5.5%	49.2%
Total		584	100.0%	



En los cursos de formación continua se nota un abordaje relativamente bueno de los temas de salud y alimentación (con más del 70%). Lo que menos frecuentemente se trata son los temas de higiene y desarrollo infantil. Incluso en el marco de los cursos de formación continua, las áreas de lengua, inclusión, valores culturales, cálculo, música, arte y habilidades para la vida son abordados en menos de la mitad de los casos. A esto se añaden los temas de educación de género, educación en general, expresión artística, problemas de conducta y procesos de aprendizaje con menos del 50%.

9.3 Resultados de la comparación de módulos específicos con la calidad efectiva

En el marco de este análisis se calcularon y compararon las puntuaciones obtenidas en los módulos. A este fin se calculó el puntaje de cada módulo de la manera siguiente: primero se calculó el promedio de las respuestas a la totalidad de las preguntas, midiéndolas en una escala de 1 a 5. Previamente se les dio puntuación invertida a las preguntas expresadas negativamente. El puntaje total de módulo, llamado por ej. «puntaje_A» para el módulo A, es entonces el promedio de las puntuaciones obtenidas en todos los submódulos pertenecientes al mismo.

9.3.1 Comparación de las categorías de proyecto con la calidad efectiva

¿Qué categorías de proyectos tienen el mayor efecto en la educación de la primera infancia, atención y de sarrollo?

Antes que nada se examinaron las puntuaciones en el módulo de calidad efectiva con miras a diferencias referentes a las categorías de proyecto. A este fin se llevó a cabo un ANOVA (análisis de la varianza, que busca determinar diferencias en los promedios de las variables objetivo dentro de los grupos de factores). Las categorías de proyecto con un valor bajo (<0.05 de p (columna «significancia»)) difieren significativamente del puntaje medio en la calidad efectiva. Las categorías «proyecto de desarrollo comunitario» y «apoyo para un nivel adecuado de ingresos» fueron contemplados conjuntamente, porque las dos categorías coinciden siempre en los mismos proyectos. Por ello no ha sido posible sacar conclusiones acerca de las dos categorías por separado.

Pruebas para analizar efectos de grupo; variable dependiente: calidad efectiva

Categorías de proyecto	Significancia calculada Valor de p
Proyecto con grupos de autoayuda	.000
Enfoque en formación	.000
Discapacidad / reforzamiento escolar	.000
Ingresos / Comunidad	.843
Derechos del niño	.184
Concientización pública	.060
Ayuda psicosocial	.002

En este cálculo general se ve que los proyectos con grupos de autoayuda, con un enfoque en la formación, con un enfoque en discapacidad y/o reforzamiento escolar y que ofrecen ayudas psicosociales difieren significativamente del puntaje medio obtenido en calidad efectiva.

En las tablas siguientes se calculan los promedios para cada categoría de proyecto: por un lado para todos los proyectos que no figuran en esta categoría (línea «00») y después para los proyectos que pertenecen a esta categoría (línea «1.00»), para así poder apreciar las diferencias.

Proyectos con un valor más alto en la línea de la correspondiente categoría de proyecto son, por término medio, mejores respecto al puntaje de calidad efectiva.

Proyectos con grupos de autoayuda; variable dependiente: calidad efectiva

	Puntaje medio	Varianza estandarizada	Número de observaciones
Proyectos fuera de la categoría	4.1675	0.56065	225
Proyecto con grupos de autoayuda	3.7643	0.97124	141
Total	4.0122	0.77028	366

Por regla general, los proyectos con grupos de autoayuda no parecen tener un mayor impacto sobre la educación de la primera infancia en las áreas de salud, alimentación y desarrollo infantil que los proyectos fuera de esta categoría.

Proyectos de desarrollo comunitario; variable dependiente: calidad efectiva

	Puntaje medio	Varianza estandarizada	Número de observaciones
Proyectos fuera de la categoría	4.1521	0.67049	85
Proyecto de desarrollo comunitario	3.9699	0.79425	281
Total	4.0122	0.77028	366

Por regla general, los proyectos de desarrollo comunitario no parecen tener un mayor impacto sobre la educación de la primera infancia en las áreas de salud, alimentación y desarrollo infantil que los proyectos fuera de esta categoría.

Enfoque en formación; variable dependiente: calidad efectiva			
	Puntaje medio	Varianza estandarizada	Número de observaciones
Proyectos fuera de la categoría	3.1334	.83773	76
Enfoque en formación	4.2425	.55759	290
Total	4.0122	.77028	366

Por regla general, los proyectos con un enfoque en la formación parecen tener un mayor impacto sobre la educación de la primera infancia en las áreas de salud, alimentación y desarrollo infantil que los proyectos fuera de esta categoría.

Discapacidad y reforzamiento escolar; variable dependiente: calidad efectiva			
	Puntaje medio	Varianza estandarizada	Número de observaciones
Proyectos fuera de la categoría	4.0855	.72668	248
Enfoque en discapacidad/ reforzamiento escolar	3.8580	.83714	118
Total	4.0122	.77028	366

Por regla general, los proyectos con un enfoque en discapacidad y reforzamiento escolar no parecen tener un mayor impacto sobre la educación de la primera infancia en las áreas de salud, alimentación y desarrollo infantil que los proyectos fuera de esta categoría.

Aseguramiento de ingresos; variable dependiente: calidad efectiva			
	Puntaje medio	Varianza estandarizada	Número de observaciones
Proyectos fuera de la categoría	4.1521	.67049	85
Aseguramiento de ingresos	3.9699	.79425	281
Total	4.0122	.77028	366

Por regla general, los proyectos que se proponen asegurar los ingresos no parecen tener un mayor impacto sobre la educación de la primera infancia en las áreas de salud, alimentación y desarrollo infantil que los proyectos fuera de esta categoría.

Derechos del niño; variable dependiente: calidad efectiva			
	Puntaje medio	Varianza estandarizada	Número de observaciones
Proyectos fuera de la categoría	3.9603	.80454	140
Derechos del niño	4.0443	.74828	226
Total	4.0122	.77028	366

Por regla general, los proyectos que trabajan acerca de los derechos del niño parecen tener un mayor impacto sobre la educación de la primera infancia en las áreas de salud, alimentación y desarrollo infantil que los proyectos fuera de esta categoría.

Concientización pública; variable dependiente: calidad efectiva			
	Puntaje medio	Varianza estandarizada	Número de observaciones
Proyectos fuera de la categoría	4.0988	.77270	174
Concientización pública	3.9337	.76159	192
Total	4.0122	.77028	366

Por regla general, los proyectos que se esfuerzan en concientizar a la población no parecen tener un mayor impacto sobre la educación de la primera infancia en las áreas de salud, alimentación y desarrollo infantil que los proyectos fuera de esta categoría.

Ayudas psicosociales; variable dependiente: calidad efectiva			
	Puntaje medio	Varianza estandarizada	Número de observaciones
Proyectos fuera de la categoría	3.9350	.81167	267
Ayudas psicosociales	4.2204	.60135	99
Total	4.0122	.77028	366

Los proyectos que incluyen ayudas psicosociales parecen tener un mayor impacto sobre la educación de la primera infancia en los áreas de salud, alimentación y desarrollo infantil que los proyectos fuera de esta categoría.

En total se ve que los proyectos con un enfoque en ofrecer formaciones y capacitaciones alcanzan una puntuación en calidad efectiva que es un punto más alto que el valor conseguido por los demás proyectos. Los proyectos que ofrecen ayudas psicosociales también obtienen una puntuación elevada en 0.3 puntos en calidad efectiva. Los proyectos que defienden los derechos del niño alcanzan valores levemente más altos.

Recomendación: Las inversiones en formaciones y capacitaciones, ayudas psicosociales y los derechos del niño generan el mayor impacto sobre la educación de la primera infancia con las áreas de salud, alimentación y desarrollo infantil.

9.3.2 Correlación entre el módulo de calidad efectiva y los demás módulos

Para comprobar qué módulos tienen la mayor correlación con los puntajes obtenidos en el módulo de calidad efectiva se calcularon modelos mixtos. Se trata de simples modelos lineales, en los cuales se desatienden las diferencias entre los diferentes proyectos. Es decir, se corrigieron las diferencias entre proyectos individuales para resaltar más las diferencias entre las puntuaciones de módulos individuales.

Antes que nada se calculó un modelo de todas las puntuaciones para la totalidad de los módulos. En esta fase aún no se realizó una división por submódulos. La columna «estimador» señala los valores estimativos para las puntuaciones de módulo. Cuando, por ejemplo, el estimador es 0.105, esto significa que si el puntaje en este módulo subiera un punto, el valor objetivo en el módulo de calidad efectiva ascendería 0.105 puntos. Módulos con un valor alto en esta columna tienen un impacto particularmente fuerte sobre la puntuación en el módulo de calidad efectiva. La columna «significancia» vuelve a señalar el valor de p correspondiente. De nuevo, bajos valores de p indican un estimador que se distingue significativamente del valor cero.

Módulo	Estimador	Significancia
Contexto	.105298	.303
Calidad pedagógica	-.055607	.525
Calidad procesual	.175197	.225
Calidad organizativa	.184625	.135
Calidad estructural	.306525	.057

A la hora de contemplar los puntajes de los módulos en su totalidad, se ve que los estimadores están más elevados para los módulos de calidad procesual, calidad organizativa y calidad estructural. Esto significa que un incremento en la puntuación de estos ámbitos tendría el mayor impacto sobre la calidad efectiva. Sin embargo, los valores de significancia pertenecientes también son relativamente altos, de modo que aún no es posible pronunciarse de manera significativa.

Como las puntuaciones del módulo entero se componen de constructos diferentes, conviene contemplar las puntuaciones de cada submódulo por separado. Así se puede analizar la correlación entre los submódulos y el puntaje del módulo de calidad efectiva. A continuación se examinarán todos los submódulos con miras a un efecto significativo sobre el puntaje global en el módulo de calidad efectiva. Después contemplaremos los mismos submódulos para estudiar su posible impacto sobre los tres submódulos que integran el módulo de calidad efectiva: alimentación, salud y desarrollo infantil.

Recomendación: Aún no es posible porque no se ha comprobado la significancia.

9.3.2.1 Correlación entre los factores contextuales y la calidad efectiva de los proyectos

Submódulo	Estimador	Significancia
Aspectos políticos	.110539	.322
Aspectos económicos	.153698	.016
Aspectos culturales/sociales	.111205	.319

Los estimadores señalan que todos los factores contextuales tienen efectos bajos de similar índole sobre la totalidad del módulo de calidad efectiva. Sin embargo, los valores de significancia indican que únicamente el submódulo de aspectos económicos tiene una influencia significativa sobre el módulo de calidad efectiva.

Recomendación: Tomar en cuenta los aspectos económicos a la hora de diseñar proyectos en el área de la educación de la primera infancia y el desarrollo infantil.

9.3.2.2 Correlación entre la calidad pedagógica y la calidad efectiva de los proyectos programme and the effects of projects

Submódulo	Estimador	Significancia
Teoría de vida en las familias	.543528	.002
Programa pedagógico	.181130	.025
Cualificación	.028570	.544

En el módulo acerca de la calidad pedagógica encontramos en el submódulo de la teoría de vida en las familias la mayor influencia de 0.54 sobre el módulo de calidad efectiva. Entonces, si el puntaje en este submódulo de la teoría de vida en las familias pudiera elevarse 1, esto significaría un aumento en el módulo de calidad efectiva de 0.54. Además, este efecto es significativo porque se da un valor de p de 0.002.

Recomendación: Los programas dedicados a la educación de la primera infancia y el desarrollo infantil deben tomar en cuenta la teoría de vida en las familias, capacitando a los padres para poder estimular a sus hijos en casa.

9.3.2.3 Correlación entre la calidad procesual y la calidad efectiva de los proyectos

Submódulo	Estimador	Significancia
Educación y atención	.105323	.407
Cooperación con entidades pedagógicas	.261841	.002
Interactuación inter-disciplinaria	.004170	.954
Cooperación con la comunidad	.045794	.633
Cooperación con las familias	.015197	.815
Cooperación con las autoridades	.066129	.316

En el módulo de calidad procesual el único efecto significativo consiste en la cooperación con otros proveedores de servicios pedagógicos, es decir, los proyectos de educación de la primera infancia consiguen el impacto más grande para la salud, alimentación y el desarrollo infantil cuando, en el marco de la calidad procesual, cooperan con las demás entidades que ofrecen servicios pedagógicos.

Recomendación: En proyectos que ofrecen educación de la primera infancia es muy oportuno cultivar lazos estrechos con otros proveedores de servicios pedagógicos.

9.3.2.4 Correlación entre la calidad organizativa y la calidad efectiva de los proyectos

Submódulo	Estimador	Significancia
Organización en las familias	.341071	.002
Situación laboral en el proyecto	.459844	.000

En los dos submódulos de la calidad organizativa se encontraron efectos relativamente grandes y significativos.

Recomendación: Se vuelve a confirmar la importancia arriba deducida de la organización en la familia. A esto se añade que una situación laboral positiva en el proyecto repercute favorablemente en la calidad efectiva de las actividades del proyecto. Los dos asuntos deberían ser tomados en cuenta siempre a la hora de diseñar un proyecto.

9.3.2.5 Correlación entre el módulo de calidad efectiva y los submódulos de la calidad estructural

Submódulo	Estimador	Significancia
General/Administración	.084967	.001
Liderazgo/Dirección	.100378	.304
Espacios/Equipamiento	.061431	.059
Monitoreo/Evaluación	.105820	.012

Los submódulos de condiciones generales y administrativas, así como monitoreo y evaluación tienen un impacto mediano y significativo sobre el puntaje del módulo de calidad efectiva.

Recomendación: Las condiciones generales y procesos administrativos deberían ser favorables. El monitoreo y la evaluación debería incorporarse de manera interactiva en los proyectos.

9.3.3 Efectos de varios módulos sobre la alimentación

Los siguientes resultados indican cierta tendencia, pero no pueden considerarse de manera absoluta con respecto a programas de alimentación, porque el presente estudio está enfocado a proyectos dedicados a la educación de la primera infancia, en los cuales la alimentación no es la línea de actuación principal, sino que forma parte integral del programa.

9.3.3.1 Correlación entre los factores contextuales y la alimentación

Submódulo	Estimador	Significancia
Aspectos políticos	-.119524	.497
Aspectos económicos	.337719	.001
Aspectos culturales y sociales	.159220	.368

Cuando se contempla el tema de la alimentación por separado, el efecto de los aspectos económicos es aún más marcado. Los otros dos submódulos, sin embargo, no cambian en comparación con la situación que se da si se contempla el módulo entero de calidad efectiva.

Recomendación: Se subraya una vez más la importancia de los aspectos económicos para la educación de la primera infancia y el desarrollo infantil, aquí específicamente su importancia para la alimentación; esto debería tomarse en cuenta a la hora de diseñar proyectos.

9.3.3.2 Correlación entre la calidad pedagógica y la alimentación

Submódulo	Estimador	Significancia
Teoría de vida en las familias	1.203536	.000
Programa pedagógico	.133163	.318
Cualificación	.008296	.106

En el módulo de la calidad pedagógica, sube sustancialmente el efecto de la teoría de vida en las familias. Si se aumenta un punto el puntaje correspondiente, es de esperar que la puntuación del módulo de calidad efectiva crezca 1.2.

Recomendación: Los proyectos que fomentan la educación de la primera infancia y el desarrollo infantil deberían colocar el trabajo con las familias en el centro de sus actividades.

9.3.3.3 Correlación entre la calidad procesual y la alimentación

Submódulo	Estimador	Significancia
Educación y atención	-.108861	.701
Cooperación con entidades pedagógicas	.121725	.452
Interactuación interdisciplinaria	.072748	.631
Cooperación con la comunidad	-.059427	.762
Cooperación con las familias	.039683	.767
Cooperación con las autoridades	.158098	.240

En el módulo de calidad procesual desaparece el efecto de la cooperación con otras entidades pedagógicas. Es verdad que este submódulo tiene un efecto sobre el puntaje global de la calidad efectiva, pero no influye de manera similar en la alimentación. El efecto más grande es ocasionado por la cooperación con las autoridades, pero tampoco es significativo.

Recomendación: En el área de la alimentación la calidad procesual desempeña un papel menos importante. En lo que concierne a la calidad procesual, una buena cooperación con las autoridades tiene el mayor efecto en el ámbito de la alimentación.

9.3.3.4 Correlación entre la calidad organizativa y la alimentación

Submódulo	Estimador	Significancia
Organización en las familias	.486743	.019
Situación laboral en el proyecto	.208733	.286

En el módulo de calidad organizativa aumenta el efecto de la organización en las familias sobre la alimentación en comparación con lo observado más arriba con respecto al puntaje global de la calidad efectiva; ahora se eleva a casi 0.5. La situación laboral juega un menor papel con miras a la alimentación y es menos significativa.

Recomendación: En las medidas que aseguran la alimentación hay que prestar especial atención a la organización en las familias y se debería tomar en cuenta este aspecto a la hora de diseñar un proyecto.

9.3.3.5 Correlación entre la calidad estructural y la alimentación

Submódulo	Estimador	Significancia
General/Administración	.190646	.270
Liderazgo/Dirección	-.195540	.343
Espacios/Equipamiento	.039087	.771
Monitoreo/Evaluación	.205321	.345

Los efectos de las condiciones generales y administrativas sobre la alimentación son menores que si se estudia el módulo de calidad efectiva en su totalidad. Además los valores de p correspondientes son más altos y, por eso, dejan de ser significativos.

Recomendación: No se puede dar ninguna recomendación en base a los datos.

9.3.4 Efectos de varios módulos sobre la salud

Los siguientes resultados indican cierta tendencia pero no pueden ser vistos de manera absoluta con respecto a los programas de la salud, porque el estudio está enfocado a proyectos dedicados a la educación de la primera infancia, en los cuales la salud no es la prioridad más alta, sino solamente forma parte integral del programa.

9.3.4.1 Correlación entre los factores contextuales y la salud

Submódulo	Estimador	Significancia
Aspectos políticos	.119249	.435
Aspectos económicos	.120057	.154
Aspectos culturales y sociales	.053099	.727

Si se analizan los efectos sobre la salud por separado, el impacto significativo de los aspectos económicos desaparece. Si bien los aspectos políticos y económicos desempeñan un papel, carecen de significancia probada. Puede ser que esto se deba a que, en el marco de la presente investigación, la salud solamente es un medio para alcanzar la educación de la primera infancia.

Recomendación: No se puede dar ninguna recomendación en base a los datos.

9.3.4.2 Correlación entre la calidad pedagógica y la salud

Submódulo	Estimador	Significancia
Teoría de vida en las familias	.305742	.086
Programa pedagógico	.343345	.000
Cualificación	.092980	.102

Si se contempla la salud por separado, el programa pedagógico sigue teniendo un impacto al respecto. El efecto de la cualificación es mayor ahora y además significativo con un valor de p que está cerca de 0. La teoría de vida en las familias también tiene un impacto mediano y significativo.

Recomendación: La cualificación, los programas pedagógicos y las teorías de vida en las familias son particularmente relevantes a la hora de fomentar la salud.

9.3.4.3 Correlación entre la calidad procesual y la salud

Submódulo	Estimador	Significancia
Educación y atención	.057644	.751
Cooperación con entidades pedagógicas	.340547	.004
Interactuación interdisciplinaria	-.048768	.646
Cooperación con la comunidad	.140754	.314
Cooperación con las familias	-.043537	.647
Cooperación con las autoridades	-.034796	.716

Igual que en el caso del módulo total de la calidad efectiva, aquí también es el módulo de la cooperación con otras entidades pedagógicas que tiene un impacto mediano y significativo sobre la salud.

Recomendación: Se destaca una vez más la importancia de la cooperación con otras entidades que brindan servicios pedagógicos, especialmente también para el área de la salud. El resultado de la interacción interdisciplinaria debería ser analizado más profundamente.

9.3.4.4 Correlación entre la calidad organizativa y la salud

Submódulo	Estimador	Significancia
Organización en las familias	.386198	.000
Situación laboral en el proyecto	.368974	.016

A diferencia de la alimentación, los dos submódulos, organización en las familias y situación laboral en el proyecto, vuelven a tener un efecto similarmente alto y significativo cuando se contempla el submódulo de salud.

Recomendación: Para asegurar un buen fomento de la salud hay que tomar en cuenta la organización en las familias y la situación laboral en el proyecto.

9.3.4.5 Correlación entre la calidad estructural y la salud

Submódulo	Estimador	Significancia
General/Administración	.396174	.001
Liderazgo/Dirección	.216698	.115
Espacios/Equipamiento	.200832	.016
Monitoreo/Evaluación	.119670	.404

En el módulo de la calidad estructural, las condiciones generales y administrativas tienen una influencia significativa. Adicionalmente, los espacios y el equipamiento tienen un impacto significativo sobre los efectos en el área de la salud.

Recomendación: Para las medidas destinadas a fomentar la salud, es preciso contar con condiciones generales y estructuras administrativas positivas igual que espacios adecuados y bien equipados.

9.3.5 Efectos de varios módulos sobre el desarrollo infantil

9.3.5.1 Correlación entre los factores contextuales y el desarrollo infantil

Submódulo	Estimador	Significancia
Aspectos políticos	.276371	.046
Aspectos económicos	.075400	.320
Aspectos culturales y sociales	.247835	.072

A diferencia de lo que hemos visto hasta el momento, el submódulo de los aspectos políticos tiene el mayor impacto a la hora de contemplar los efectos para el desarrollo infantil como variable objetivo.

Recomendación: Aspectos políticos, como por ej. las políticas públicas y el financiamiento estatal de la educación de la primera infancia, al igual que las políticas para la igualdad de oportunidades, tienen una gran influencia en las posibilidades de desarrollo de la infancia y, a ser posible, deberían incluirse en el diseño del proyecto.

9.3.5.2 Correlación entre la calidad pedagógica y el desarrollo infantil

Submódulo	Estimador	Significancia
Teoría de vida en las familias	.292358	.066
Programa pedagógico	.384974	.000
Cualificación	-.002651	.965

En el módulo de la calidad pedagógica, la teoría de vida en las familias y el programa pedagógico tienen un impacto significativo sobre el desarrollo infantil. El submódulo de cualificación no parece tener significancia en este contexto, a diferencia de los resultados obtenidos anteriormente. Se podría deber también a que los temas abordados hasta el momento en la formación profesional y los cursos de formación continua no sean suficientes (véase más arriba).

Recomendación: Este resultado subraya aún más la importancia de las teorías de vida en las familias y del programa pedagógico para el desarrollo infantil, de modo que estos aspectos deberían desempeñar un papel clave en proyectos de educación de la primera infancia. Se deberían revisar los contenidos que se tratan en la formación profesional y los cursos de formación continua del personal.

9.3.5.3 Correlación entre la calidad procesual y el desarrollo infantil

Submódulo	Estimador	Significancia
Educación y atención	.484385	.001
Cooperación con entidades pedagógicas	.312235	.002
Interactuación interdisciplinaria	-.032209	.722
Cooperación con la comunidad	.044721	.702
Cooperación con las familias	.049108	.554
Cooperación con las autoridades	.117798	.153

Para el tema del desarrollo infantil, el submódulo de cooperación con otras entidades pedagógicas es significativo, como se ha observado antes. A diferencia de las observaciones hechas hasta el momento, ahora el submódulo de educación y atención también influye en el desarrollo infantil, con un efecto bastante grande y significativo.

Recomendación: Se ha vuelto a confirmar la importancia de la cooperación con entidades pedagógicas para el desarrollo infantil. Adicionalmente hay que priorizar los procesos de educación y atención con miras al desarrollo infantil.

9.3.5.4 Correlación entre la calidad organizativa y el desarrollo infantil

Submódulo	Estimador	Significancia
Organización en las familias	.336887	.001
Situación laboral en el proyecto	.807219	.000

En el módulo de la calidad organizativa, los dos submódulos que lo conforman siguen teniendo un impacto significativo, pero ahora el efecto de la situación laboral en el proyecto es especialmente alto con un valor de 0.8.

Recomendación: La relevancia de la organización en las familias y de la situación laboral en el proyecto se ha confirmado para el desarrollo infantil. La situación laboral en el proyecto repercute de manera especial en el desarrollo infantil y debería ser priorizado en el diseño del proyecto.

9.3.5.5 Correlación entre la calidad estructural y el desarrollo infantil

Submódulo	Estimador	Significancia
General/Administración	.220326	.052
Liderazgo/Dirección	.333722	.020
Espacios/Equipamiento	.200584	.017
Monitoreo/Evaluación	.414746	.006

Los cuatro submódulos del módulo de calidad estructural tienen un efecto bajo o mediano y son significativos a la hora de contemplar el desarrollo infantil por separado. Hay que destacar de manera particular la calidad del liderazgo y de la dirección que hasta ahora no ha tenido ningún impacto significativo en ningún otro subgrupo.

Recomendación: Para lograr buenos efectos en el desarrollo infantil, las condiciones generales y administrativas, la calidad del liderazgo y de la dirección, los espacios y el equipamiento tanto como el monitoreo y la evaluación revisten gran importancia y han de ser tomados en cuenta a la hora de diseñar un proyecto.

9.4 Resultados de la encuesta cuantitativa por temas

A continuación se presentan resultados/cálculos transnacionales referentes a determinadas comparaciones. Las cuestiones planteadas en esta sección fueron elaboradas en un taller con los coordinadores de programa de Kinderthilfe, sobre la base de una evaluación preliminar y presentación de los resultados del estudio y la experiencia y los intereses de los coordinadores de programa.

9.4.1 Correlación entre la oferta de juegos y la calidad efectiva

9.4.1.1 ¿Coincide la opinión de los niños con la de los coordinadores/empleados de proyecto/padres sobre el tema de los juegos?

En la tabla siguiente se comparan las respuestas de los niños con las de los coordinadores de proyectos/empleados/padres en los diferentes proyectos.

Respuesta/ Proyecto	Debre Markos Etiopía	Proyecto Bure Etiopía	Fundación Stephanos Malawi	World Relief Malawi	Formación Sudáfrica	Autoayuda Ruanda	Yayasan AMURT Indonesia	Fundación Ilog Kinderhome Filipinas	Children First Mission Filipinas	Tboli / TLDFl Filipinas	OND Hased Foundation, Philippines	CETM, Bolivia	CEBIAE, Bolivia	SADEGUA, Guatemala	Getsemani, Honduras
Me gusta el parque infantil.	1	4	4	5	5	2	.	5	5	5	4	4	5	5	2
Contamos con un parque infantil muy bien arreglado.	3	3	4	4	4	2	2	4	4	3	3	4	4	4	1
Puedo jugar todos los días.	4	4	4	5	5	4	.	4	4	5	3	5	4	5	3
Los niños tienen tiempo suficiente para jugar libremente.	4	4	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	4	4	5
Hay muchos juegos.	1	2	3	4	5	2	.	4	4	5	2	3	4	5	2
Hay suficiente juguetes.	3	1	3	4	5	2	2	5	5	4	4	4	5	3	1

Parece que en la mayoría de los casos las respuestas de los niños coinciden con las respuestas de los coordinadores/empleados/padres de los proyectos individuales. A la hora de interpretar los datos, hay que tomar en cuenta el bajo número de casos por proyecto. Además los niños solamente podían escoger entre 3 categorías a la hora de contestar, de modo que sus respuestas son más extremas.

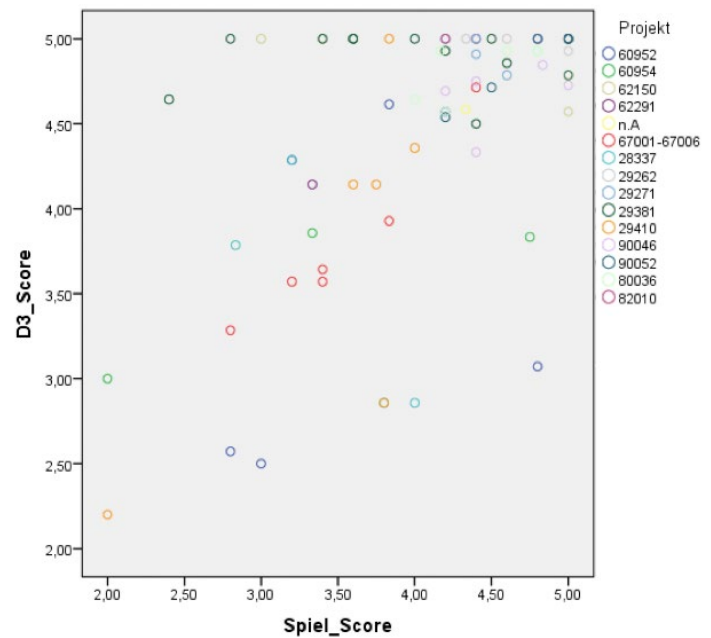
9.4.1.2 ¿Existe una correlación entre el juego y el desarrollo infantil?

Aquí nuevamente se usó un modelo mixto para aproximarse a este asunto.

Submódulo	Estimador	Significancia
Puntuación Juego	.413386	.000

El resultado indica que hay un impacto significativo de la puntuación referente al juego sobre el desarrollo infantil. Cuando el puntaje referente al juego crece un punto, el puntaje referente al desarrollo infantil aumenta 0.41 puntos.

En el diagrama de dispersión se ve que también hubo valores atípicos, pero la mayoría de los puntajes se concentra en una combinación entre 3 y 5, dejando claro la correlación.

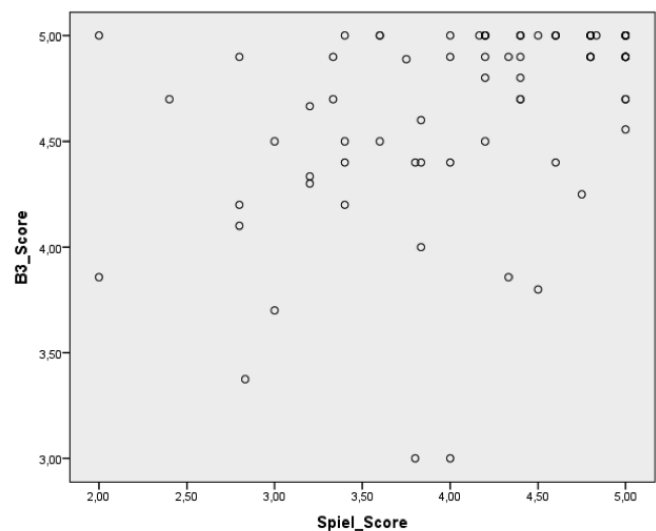


9.4.1.3 ¿Existe una correlación entre el juego y la calidad pedagógica?

Como a continuación no se intenta calcular el efecto de una variable, sino la correlación entre dos variables, se optó por el coeficiente de correlación de Spearman. Con él, se mide la correlación entre dos variables. Oscila entre el valor de -1 (asociación negativa perfecta) y el valor de +1 (asociación positiva perfecta) y está cerca de 0 cuando no se da ninguna correlación.

La correlación de Spearman entre los puntajes para el juego y para la calidad pedagógica (B3) se eleva a 0.482. Esto significa que si bien hay una correlación, esta no es muy alta. Por lo tanto, el juego se toma en cuenta en los programas pedagógicos, pero todavía no de manera suficiente.

Recomendación: El juego es importante para el desarrollo infantil y debería ser parte del trabajo de los proyectos y de sus programas pedagógicos.



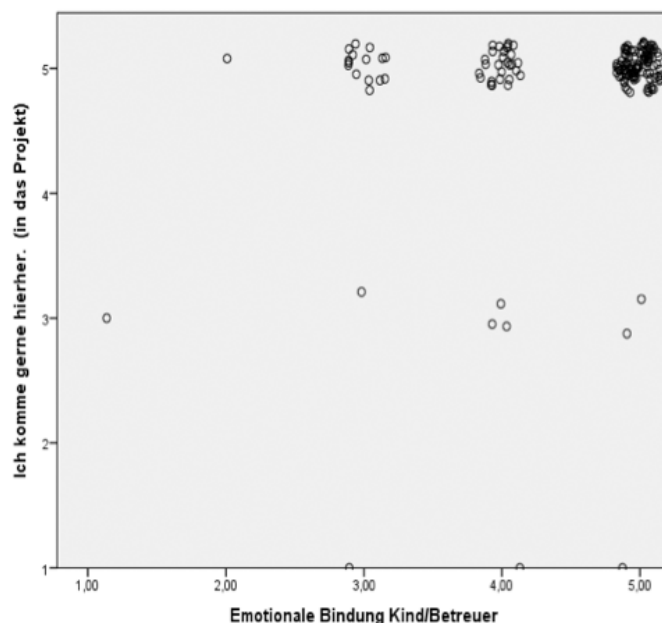
9.4.2 Efectos de los lazos emocionales

9.4.2.1 ¿Tienen los lazos emocionales entre el niño y el educador un efecto sobre la motivación con que el niño participa en las actividades?

A continuación se confronta la relación entre el niño y el educador con la motivación del niño a participar en las actividades del proyecto:

Ya que casi todos los niños indicaron que les gustaba venir al proyecto, el análisis de la correlación no tiene valor informativo desde un punto de vista estadístico.

Recomendación: Ninguna recomendación desde un punto de vista estadístico.

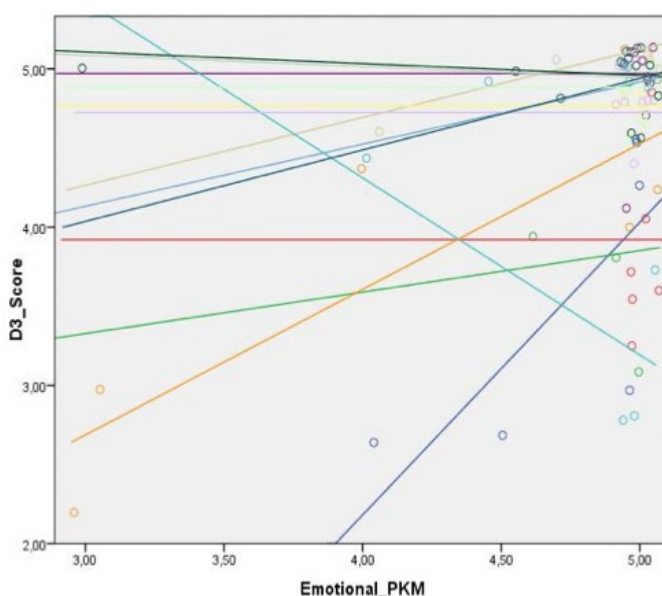


9.4.2.2 ¿Tienen los lazos emocionales entre el coordinador/los empleados del proyecto y los niños un impacto sobre el desarrollo infantil?

A continuación se calculó un modelo mixto que mide el impacto de la puntuación acerca de los lazos emocionales entre los coordinadores/empleados del proyecto y los niños sobre el desarrollo infantil.

Los resultados indican un impacto significativo de los lazos emocionales entre los coordinadores/empleados del proyecto y los niños sobre el desarrollo infantil. Si el puntaje para los lazos emocionales entre los coordinadores/empleados del proyecto y los niños sube un punto, el puntaje para el desarrollo infantil incrementa 0.511 puntos.

Recomendación: Los lazos emocionales entre los coordinadores/empleados del proyecto y los niños deberían constituir un aspecto central del trabajo, y hay que considerarlo a la hora de desarrollar el proyecto y/o reclutar personal.

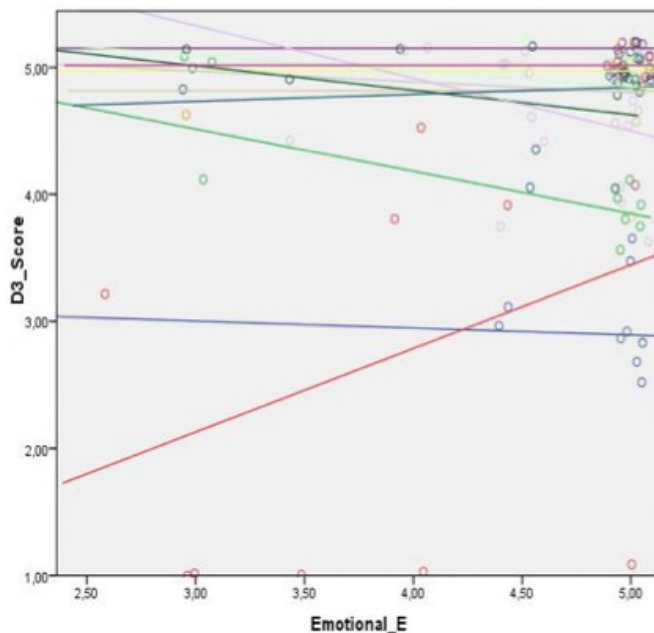


9.4.2.3 ¿Tienen los lazos emocionales entre padres e hijos un impacto sobre el desarrollo infantil?

Para lo que sigue se calculó un modelo mixto que mide el impacto de la puntuación acerca de los lazos emocionales entre padres e hijos sobre el desarrollo infantil.

Aquí no se descubre ningún impacto significativo. Esta discrepancia puede radicar en el hecho de que los padres solamente contestaron determinadas preguntas acerca del desarrollo infantil.

Recomendación: Desde un punto de vista estadístico no es posible hacer una recomendación en base al cuestionario utilizado.



9.4.3 Correlación entre ofertas de salud y el desarrollo infantil

9.4.3.1 ¿Existe una correlación entre las ofertas de salud y el desarrollo infantil?

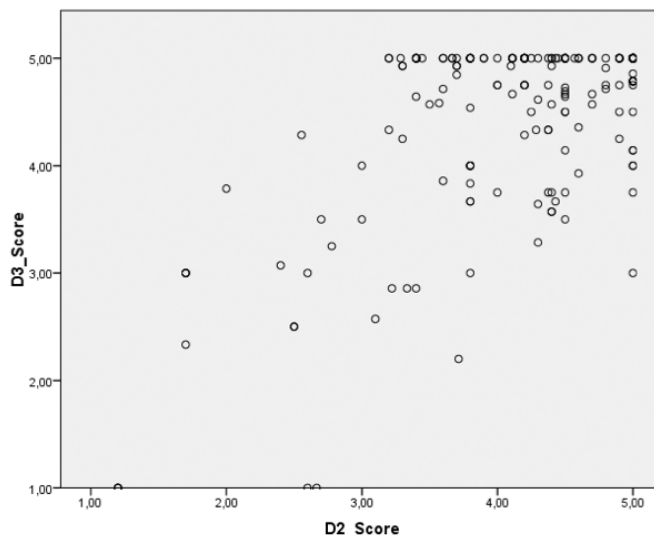
A continuación se vuelve a calcular el coeficiente de correlación de Spearman para contemplar la asociación entre las dos variables.

		Salud	Desarrollo infantil
Salud	Coeficiente de correlación	1.000	.404**
	Significancia (2 colas)	.	.000
	Número de respuestas	209	207
Desarrollo infantil	Coeficiente de correlación	.404**	1.000
	Significancia (2 colas)	.000	.
	Número de respuestas	207	208

La correlación es significativa a nivel de 0.01 (2 colas). La correlación de Spearman entre la salud y el desarrollo infantil se eleva a 0.404, lo que significa que existe una correlación entre los dos puntajes, pero que no es muy alta.

En el diagrama de dispersión se ve que también hubo valores atípicos con un puntaje de salud (D2) de cerca de 3.8, pero un puntaje de desarrollo infantil (D3) justo por encima del 2.0. Sin embargo la mayoría de las puntuaciones se concentra en una combinación de 3 a 5, lo que demuestra la correlación.

Recomendación: Es una buena idea combinar ofertas para el desarrollo infantil con ofertas de salud para maximizar los efectos.



9.4.4 Efectos de ofertas para niños con discapacidad en la educación de la primera infancia

9.4.4.1 ¿Existen diferencias entre programas de apoyo especializados para niños con discapacidades y otros programas de apoyo?

La siguiente comparación de promedios de preguntas relevantes se limita a los ítems donde se encontraron diferencias significativas.

	Apoyo	Promedio Puntaje 1-5	Varianza estandarizada	Significancia Valor de p
Los grupos marginados de la población reciben atención suficiente tanto en los documentos políticos como en los reglamentos jurídicos.	Sí	2.82	1.286	.090
	No	3.45	1.331	
Gran parte de la población tiene acceso a la educación de la primera infancia.	Sí	2.56	1.149	.020
	No	3.38	1.521	
Los niños de grupos marginados son tomados en cuenta y valorados por la sociedad.	Sí	2.53	1.281	.000
	No	4.07	1.193	
Los niños con discapacidades son valorados dentro de la familia.	Sí	2.87	1.125	.002
	No	4.00	1.257	
Mi hijo debería crecer también junto a niños con discapacidades.	Sí	4.64	1.102	
	No	4.06	1.408	.011
Mi hijo debería crecer también junto a niños que son, a menudo, excluidos de la sociedad.	Sí	4.75	.863	
	No	4.03	1.493	.001
Ofrecemos alimentos en el proyecto para niños necesitados.	Sí	2.33	1.940	.001
	No	3.95	1.774	
¿Puede ser la cuota financiera pagada en forma de especies o en casos de familias necesitadas, puede ser incluso aplazada?	Sí	2.33	1.952	.015
	No	3.71	1.885	
Contamos con bastantes recursos para niños con discapacidades.	Sí	1.91	1.690	
	No	1.36	1.155	.037

A la hora de comparar la puntuación media de los ítems que tienen que ver directamente con el trato y/o el apoyo de los niños en el proyecto, no se detectó ninguna diferencia significativa entre los proyectos que están enfocados en apoyar a niños con discapacidad y los demás proyectos. Si se comparan las preguntas individuales, llama la atención que la situación inicial de grupos marginados es juzgada más desfavorablemente en los proyectos que prestan apoyo especial en el área de la discapacidad que en los demás proyectos.

En los proyectos con un apoyo especializado, los empleados y coordinadores de proyecto valoran la consideración que se presta a estos grupos tanto en los documentos políticos como en los reglamentos jurídicos en 0.63 puntos por debajo de los demás. Los promedios referentes a la valoración en la sociedad y en las familias incluso están más de un punto por debajo de los valores medidos en los demás proyectos.

En cambio, en estos proyectos hay más padres que aprueban la interacción de sus hijos con niños discapacitados o provenientes de grupos marginados.

Esto y la evaluación de las respuestas acerca de preguntas individuales podrían explicarse por el hecho de que los encuestados en estos proyectos tienen más conocimientos especializados y una actitud más crítica, pero también parece que aún existe una gran necesidad de profundizar más en este asunto.

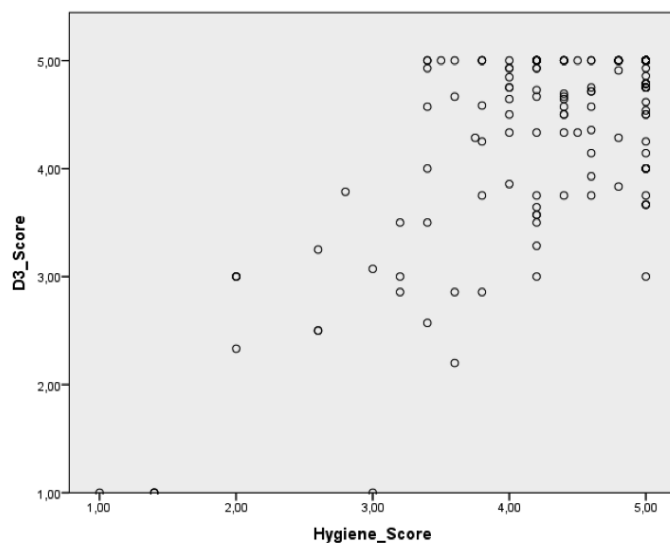
Recomendación: Desde un punto de vista estadístico no es posible hacer ninguna declaración significativa en base al presente diseño del estudio. Parece que en los proyectos existe la necesidad profundizar en los conocimientos específicos del tema, lo que debería tomarse en cuenta a la hora de diseñar proyectos.

9.4.5 Correlación entre medidas de higiene y el desarrollo infantil

9.4.5.1 ¿Existe una correlación entre la higiene y el desarrollo infantil?

		Higiene	Desarrollo infantil
Higiene	Coefficiente de correlación	1.000	.492**
	Significancia (2 colas)	.	.000
	Número de respuestas	207	206
Desarrollo infantil	Coefficiente de correlación	.492**	1.000
	Significancia (2 colas)	.000	.
	Número de respuestas	206	208

La correlación entre las preguntas que fueron sintetizadas en un conjunto de higiene y las acerca del desarrollo infantil se eleva a apenas 0.5. Esto significa una correlación mediana; la asociación es algo mayor que con miras a la salud de los niños. Esto podría deberse al hecho de que medidas de higiene se llevan a cabo más frecuentemente en el marco de la educación que las medidas de salud, de manera que tienen un efecto positivo sobre el desarrollo infantil. Al mismo tiempo se previenen enfermedades y, por ello, ausencias escolares.



Aquí también aparecen valores atípicos en el diagrama de dispersión, pero en general hay muchas combinaciones entre 3 y 5, a un nivel bastante alto, lo que señala una asociación.

Recomendación: Las medidas de higiene deberían formar parte de los proyectos de educación de la primera infancia porque repercuten en el desarrollo infantil.

9.4.6 Efectos de la formación en los proyectos de educación de la primera infancia y el desarrollo infantil

Los resultados siguientes han de entenderse como interpretaciones prudentes porque el número de respuestas de los empleados/coordinadores de proyecto por nivel formativo fue muy bajo, de modo que no son representativas.

9.4.6.1 ¿Cuál es el nivel de formación de los coordinadores de proyecto y de los empleados?

		Participantes			
		Coordinadores de proyecto		Empleados	
		Número	% del número total	Número	% del número total
Máximo nivel educativo	Escuela primaria	1	6.3%	3	4.7%
	Escuela secundaria	1	6.3%	2	3.1%
	Bachillerato	1	6.3%	6	9.4%
	Universitario	12	75.0%	40	62.5%
	Doctorado	0	0.0%	1	1.6%
	Otro	1	6.3%	12	18.8%
¿Tiene una formación profesional en el área de la educación de la primera infancia?	No	5	33.3%	12	18.8%
	Sí	10	66.7%	52	81.3%
¿Ha participado en cursos internos sobre el tema de la educación de la primera infancia?	No	2	12.5%	12	19.4%
	Sí	14	87.5%	50	80.6%
¿Ha participado en cursos externos sobre el tema de la educación de la primera infancia?	No	6	37.5%	22	34.9%
	Sí	10	62.5%	41	65.1%

El nivel de formación de los coordinadores y empleados en los proyectos se ha de calificar de alto. Un 70% tiene un título universitario (¡incluso entre los que indicaron «Otro», algunos tienen un título universitario!) Las tasas de formación continua también son bastante altas. Los buenos resultados de los proyectos (ver puntajes altos en los cálculos acerca de los proyectos) también están relacionados con el buen nivel formativo de los coordinadores y empleados en los proyectos.

Recomendación: Solamente es posible después de hacer comparaciones.

A continuación se contemplan las correlaciones entre la formación de los coordinadores y empleados de proyectos y determinadas puntuaciones. A este fin se calcularon promedios para las categorías individuales. Como para todas las categorías de formación – aparte de «Universitario» – existen muy pocos casos, las diferencias apenas se pueden interpretar y constituyen una mera descripción.

9.4.6.2 ¿Existe una correlación entre el nivel de formación y el juego?

	Valores promedios, puntuación 1-5 según el máximo nivel educativo					
	Escuela primaria	Escuela secundaria	Bachillerato	Universitario	Doctorado	Otro
Puntuación Juego	4.30	3.24	4.23	4.11	5.00	4.36

No se descubre ninguna correlación directa lineal entre el nivel educativo más alto y la puntuación referente al juego. Solamente los empleados con estudios secundarios están 1 punto por debajo de los demás. Sin embargo, esto puede ser debido a los pocos casos y un valor atípico.

Según los cálculos hechos más arriba, parece que los lazos emocionales del coordinador y de los empleados de un proyecto con los niños son más importantes que la formación del personal.

Esto también podría significar que la formación en el área de la educación de la primera infancia y los programas de formación son bastante académicos y tendrían que ajustarse más a las necesidades del desarrollo infantil.

Recomendación: Junto con los demás resultados acerca de los contenidos de formación, estos deberían revisarse según las necesidades del desarrollo infantil y su puesta en práctica, incluyendo el papel central que desempeña el juego.

	¿Tiene una formación profesional en el área de la educación de la primera infancia?	
	No, promedio	Sí, promedio
Puntuación Juego	4,27	4,12

Aquí los valores medios no varían mucho entre sí. Sin formación profesional el puntaje es 0.15 puntos más alto que con formación profesional.

9.4.6.3 ¿Existe una correlación entre la formación y la interacción interdisciplinaria?

	Valores promedios, puntuación 1-5 según el nivel máximo educativo					
	Escuela primaria	Escuela secundaria	Bachillerato	Universitario	Doctorado	Otro
Puntuación interacción interdisciplinaria	4.58	3.07	3.94	4.24	3.52	4.29

No se descubre ninguna correlación directa lineal entre el nivel educativo más alto y la puntuación referente a la interacción interdisciplinaria. Incluso parece que la interacción interdisciplinaria es más alta en el caso de empleados con estudios primarios. Sin embargo también podría explicarse por el hecho de que estos últimos son más proclives a buscar ayuda y establecer contactos con otros proveedores de servicios que los empleados con un nivel educativo más alto.

Los coordinadores y empleados en los proyectos con una formación en el área de la educación de la primera infancia consiguen puntajes más altos en el ámbito de la interacción interdisciplinaria.

Recomendación: La formación en el área del desarrollo infantil temprano fomenta la cooperación en redes y se debería seguir integrando tanto en la selección de personal como en el diseño de proyectos.

	¿Tiene una formación profesional en el área de la educación de la primera infancia?	
	No, promedio	Sí, promedio
Puntuación interacción interdisciplinaria	3,99	4,24

9.4.6.4 ¿Existe una correlación entre la formación y la valoración del niño?

	Valores promedios, puntuación 1-5 según el máximo nivel educativo					
	Escuela primaria	Escuela secundaria	Bachillerato	Universitario	Doctorado	Otro
Puntuación valoración	5.00	4.33	5.00	4.86	5.00	4.77

No se detecta ninguna correlación lineal directa entre el nivel educativo más alto y la puntuación referente a la valoración. No obstante, las puntuaciones son muy elevadas por regla general, lo que da una impresión positiva de los coordinadores y empleados de los proyectos apoyados por Kindernothilfe.

	¿Tiene una formación profesional en el área de la educación de la primera infancia?	
	No, promedio	Sí, promedio
Puntuación valoración	4,86	4,84

No se puede constatar ninguna correlación lineal directa entre una formación en el área de la educación de la primera infancia y el puntaje referente a la valoración.

Incluso es levemente más bajo entre personas con formación, o sea que si se valora al niño, no parece depender de la formación del personal en el proyecto, sino también de otros factores.

Recomendación: La valoración que los coordinadores de proyecto y los empleados sienten hacia la niñez ha de tomarse en cuenta a la hora de reclutar el personal, porque en esencia depende de otros factores que no tienen que ver con el proyecto.

9.4.7 Efectos del financiamiento estatal sobre los efectos de los proyectos

9.4.7.1 ¿Tiene el financiamiento estatal un impacto positivo sobre el efecto de las ofertas de educación de la primera infancia?

Para estimar la influencia de la financiación estatal sobre los módulos de calidad efectiva se volvieron a usar modelos mixtos. Así se tiene en cuenta que varias personas del mismo proyecto completaron los cuestionarios.

Se supone que sus respuestas son más similares entre sí que entre personas de diferentes proyectos. Primero se calculó un modelo basado en el puntaje del módulo total de calidad efectiva.

Al comparar las repuestas acerca de la financiación estatal con el módulo total de calidad efectiva se detectó un valor muy bajo de 0.05, el cual no es significativo.

La comparación con el submódulo de alimentación señala un impacto significativo, si bien bajo, del financiamiento estatal. Si la financiación sube un punto, el puntaje del submódulo alimentación aumenta 0.16 puntos.

Las comparaciones con los submódulos de salud y desarrollo infantil no dejan ver ninguna correlación significativa. Estos resultados pueden deberse a que la cooperación con el Estado referente a la financiación o no forma parte del trabajo realizado en los proyectos, o que se encuentra fuera del control de los proyectos con sus estructuras actuales.

Recomendación: Particularmente para asegurar una buena alimentación es importante que el Estado aporte recursos financieros. Sería oportuno examinar otros posibles impactos de la financiación estatal sobre los efectos. Eventualmente los diseños de proyecto deberían incluir el componente del financiamiento estatal y la sostenibilidad en el marco de enfoques sistémicos.

10 Resultados – Segunda parte: Análisis cualitativo de los proyectos de KNH

10.1 Factores de éxito y desafíos

Con miras a lo logrado hasta el momento y posibles desarrollos y metas en el futuro, los coordinadores de proyecto identificaron un gran número de factores de éxito y desafíos. Para sistematizarlos y permitir una visión global

y rápida, se ha diseñado el siguiente modelo multinivel y se han asignado los puntos mencionados en los planos de niño, familia, proyecto y sistemas de apoyo.

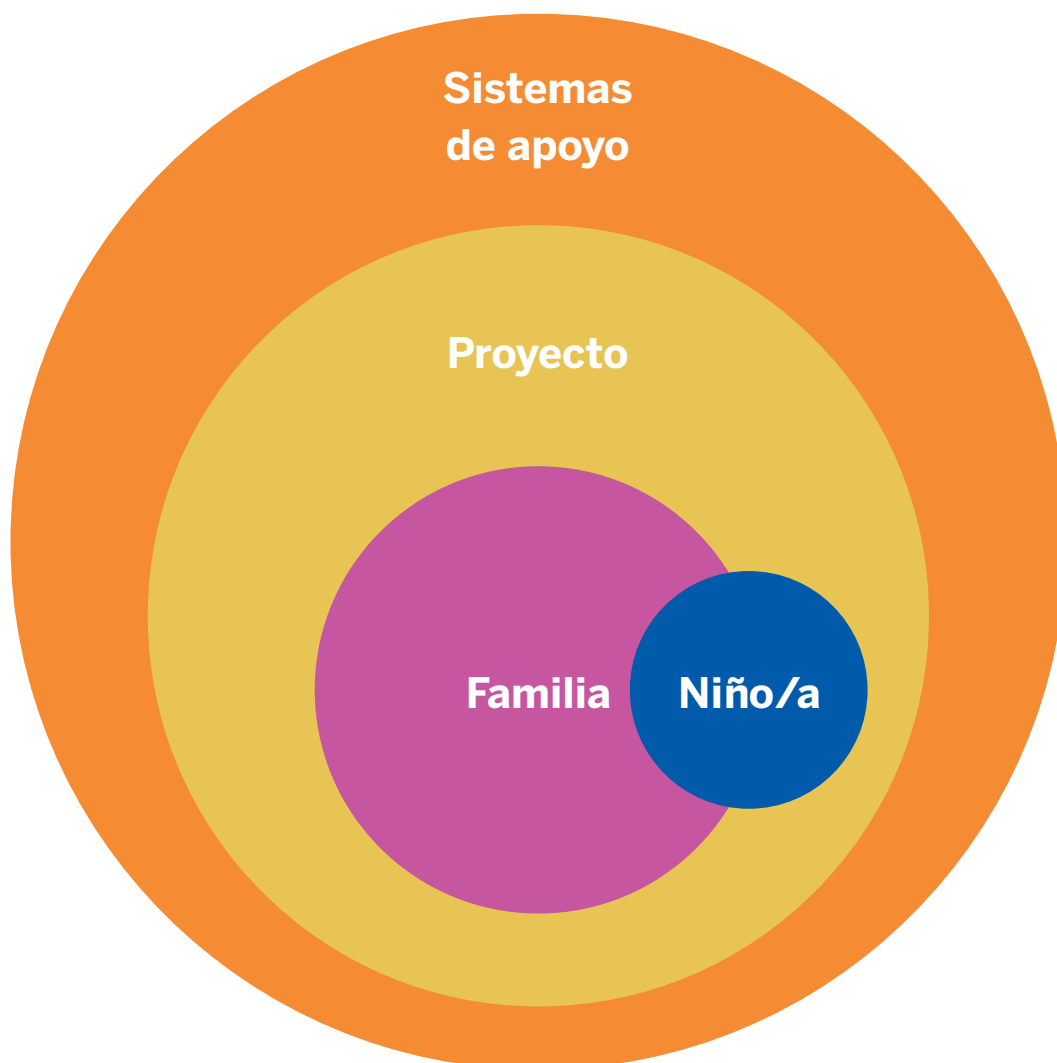


Imagen 7: Modelo multinivel (Wölfl)

Factores de éxito

Factores de éxito son factores que han tenido un efecto útil, positivo y/o facilitador en desarrollos pasados del proyecto o que se perciben como favorables para desarrollos futuros.

A nivel del «niño» se informó sobre los siguientes factores de éxito:

- Empoderar a la niñez
- Asegurar los servicios básicos, por ej. mediante un programa de alimentación
- Actividades de aprendizaje orientadas al niño (interactivas, experimentales)
- Proporcionar materiales de aprendizaje, didácticos y lúdicos, equipar rincones y espacios de aprendizaje
- Seguimiento emocional de los niños

A nivel de la «familia» se informó sobre los siguientes factores de éxito:

- Empoderar a las mujeres
- Motivar a los hombres a asumir su responsabilidad paterna
- Asesoramiento y talleres de capacitación para madres y padres
- Talleres de alfabetización para madres y padres
- Mejorar la situación económica de las familias (por ej. creando grupos de autoayuda)
- Implicar a los padres y las madres en el proyecto (por ej. en el programa de alimentación)
- Visitas a domicilio de los empleados de proyecto
- Participación en el financiamiento

A nivel del «proyecto» se informó sobre los siguientes factores de éxito:

- Medidas de capacitación para educadores (por ej. capacitando a capacitadores; acompañamiento de la puesta en práctica)
- Desarrollar ofertas adecuadas de formación y capacitación y programas de educación de la primera infancia de carácter práctico
- Involucrar a expertos y profesionales
- Desarrollar medidas en el marco de un proceso (ensayo y error, reflexión, adaptación)
- Ofertas de supervisión para el personal
- Mejorar los sistemas de evaluación

A nivel de los «sistemas de apoyo» se informó sobre los siguientes factores de éxito:

- Intercambio con otras instituciones
- Participación activa de las comunidades en el proyecto
- Cooperación con todas las partes interesadas
- Involucrar a proveedores de servicios a nivel local
- Captar recursos locales
- Aprovechamiento de sistemas de seguridad social
- Cooperación con el gobierno local y nacional
- Participación del gobierno en la financiación

Desafíos

Los desafíos, obstáculos y dificultades mencionados, igualmente referidos a desarrollos pasados y futuros en el proyecto, también pudieron ser asignados a los diferentes niveles del modelo:

A nivel del «niño» se informó sobre los siguientes desafíos:

- Proteger a la niñez contra la violencia
- Desnutrición
- Falta de higiene
- Enfermedades
- Discapacidades

A nivel de la «familia» se informó sobre los siguientes desafíos:

- Actitudes culturales
- Alto índice de analfabetismo entre madres y padres
- En parte, poca valoración de la enseñanza
- Miedo y falta de confianza
- Situación económica
- Estrategias ante una escasez de recursos
- Pocos conocimientos sobre un desarrollo saludable (integral)
- Alcoholismo y violencia

A nivel del «proyecto» se informó sobre los siguientes desafíos:

- Pocos conocimientos profesionales en el ámbito de la educación de la primera infancia
- Formación/cualificación deficiente de educadores y docentes
- En parte, falta de recursos humanos
- En parte, existen recursos humanos, pero no se pueden pagar
- Motivación del personal (sobre todo con un pago irregular del sueldo o sin sueldo)
- Manejo y uso profesional de los materiales didácticos
- Apoyar a educadoras y educadores a poner en práctica lo aprendido
- Financiamiento

A nivel de los «sistemas de apoyo» se informó sobre los siguientes desafíos:

- Superar las distancias entre los proyectos
- Baja valoración de la educación de la primera infancia
- Altos índices de analfabetismo en algunas comunidades (falta de valoración y disposición a cooperar)
- Cooperación con gobiernos locales y nacionales

10.2 Objetivos y enfoques

Por regla general, los coordinadores de los diferentes proyectos sienten orgullo por lo que se ha logrado, pero no suelen estar totalmente satisfechos, porque en la mayoría de los proyectos aún se ve mucho potencial de desarrollo.

10.2.1 Objetivos

Entre los objetivos que los coordinadores de proyecto desean perseguir en los próximos años figuran los siguientes:

- Ampliar el acceso a ofertas de educación de la primera infancia
- Mejorar el equipamiento de las instituciones de educación de la primera infancia
- Mejorar la calidad de la educación de la primera infancia
- Preparar y facilitar el tránsito a la escuela primaria
- Mejorar la cualificación de los educadores (cursos de formación (continua) sobre nutrición, desarrollo y educación)
- Dar nuevos impulsos hacia una renovación pedagógica: educación participativa, pedagogía basada en los derechos del niño.
- Igualdad de oportunidades entre los niños y las niñas y las mujeres y los hombres
- Mejorar el fomento de la salud
- Desarrollar y mejorar la infraestructura
- Asegurar la alimentación a través de programas especializados, cultivo de hortalizas, etc.
- Construir y ampliar los sistemas comunitarios de apoyo
- Crear asociaciones de pedagogos

En un segundo paso los coordinadores definieron sus prioridades con miras a los objetivos. Se hizo mención de los objetivos siguientes:

Mejorar la calidad de las actividades de educación de la primera infancia, entre otras, a través de lo siguiente:

- Cualificación de profesionales para la educación de la primera infancia (4 veces 1ª prioridad)
- Mejorar el manual de capacitación y el manual para la formación de educadores (1 vez 1ª prioridad)
- Desarrollar y mejorar el trabajo en equipo (1 vez 1ª prioridad)
- Mejorar las cooperaciones y redes profesionales (1 vez 2ª prioridad)
- Mejorar el equipamiento (1 vez 2ª prioridad)

Mejorar la situación de seguridad y el estado de salud de los niños, entre otras medidas, a través de lo siguiente:

- Redacción de una política de protección infantil¹⁸ (1 vez 1ª prioridad)
- Mejorar los programas de alimentación (1 vez 2ª prioridad)

Trabajo a nivel de la sociedad

- Fortalecer los derechos de la mujer, constituir grupos de mujeres (1 vez 1ª prioridad)
- Trabajo de incidencia política a nivel nacional (1 vez 1ª prioridad)

Algunos entrevistados mencionaron más que un objetivo, así que se distingue entre su 1ª y 2ª prioridad. Algunos entrevistados no priorizaron ningún objetivo.

10.2.2 Ideas concretas para la implementación

Varios coordinadores de proyecto identificaron los conceptos y enfoques generales de Kindernothilfe como ideas concretas para la implementación de estos objetivos, lo que puede calificarse como un voto a favor de su eficiencia y eficacia. Entre ellos figuran los enfoques siguientes:

- Constituir y desarrollar más grupos de autoayuda
- Movilizar a la comunidad (desarrollo comunitario)
- Visitar a familias en su domicilio para apoyarlas y asesorarlas (véase el enfoque de las «Madres Guías» en Latinoamérica)

Además se mencionaron estrategias y enfoques que tienen efectos a varios niveles y que por lo tanto pueden ser asignados al modelo multinivel:

18 La protección infantil desempeña un papel muy importante para Kindernothilfe. Las organizaciones socias reciben apoyo para elaborar e implementar una política de protección infantil.

A nivel del «niño» se informó sobre los siguientes desafíos:

- Programa integral de educación de la primera infancia: educación, alimentación, salud, bienestar emocional y espiritual, etc.
- Mejorar el acceso y la accesibilidad

Nivel de la «familia»:

- Campañas de concientización (sensibilizar sobre el valor de la formación escolar, incrementar la valoración, asegurar el apoyo)
- Planteamiento participativo: informar y capacitar a las familias, involucrarlas en la toma de decisiones, conseguir que asuman responsabilidad
- Fortalecer el papel de la mujer, ofrecer talleres de formación para mujeres
- Movilizar los recursos que existen dentro de las familias: conocimientos, mano de obra, relaciones, bienes, alimentos, etc.

Nivel del «proyecto»:

- **Aprovechar los conocimientos profesionales:** Asesoramiento brindado por profesionales, cooperación con expertos
- **Ir construyendo conocimientos profesionales:** Formación profesional y cursos de formación continua para el personal del proyecto (orientados a la práctica, capacitación de capacitadores en un sistema piramidal), mejorar las capacidades de liderazgo mediante cursos de formación para directivos
- **Poner a disposición los conocimientos profesionales:** Desarrollo de un manual para la puesta en práctica de la educación de la primera infancia, mejorar la comunicación interinstitucional y compartir experiencias para el aprendizaje mutuo
- **Mantener el nivel de conocimientos profesionales:** Asegurar el pago de pedagogos cualificados

Nivel de los «sistemas de apoyo»:

- Campañas de concientización (sensibilizar sobre el valor de la formación escolar, incrementar la valoración, asegurar el apoyo)
- Enfoque participativo: implicar a todas las partes interesadas desde el primer momento
- Establecimiento y mejora de la cooperación entre diversos protagonistas, trabajo en redes
- Estrecha cooperación con las autoridades a diferentes niveles
- Captar fondos financieros adicionales de parte del gobierno

10.3 Priorización del apoyo

Es imposible realizar una educación de la primera infancia con un alto nivel de calidad sin recursos financieros adicionales. Para lograr esto a nivel local, los fondos deberían transferirse directamente a los municipios.

Las siguientes posibilidades de apoyo fueron priorizadas por los coordinadores de proyecto (una posibilidad por proyecto):

- Apoyo financiero, por ej. para poder pagar personal cualificado; es lo que se desea en mayor medida del gobierno respectivo (6 veces 1ª prioridad)
- Apoyo para formar redes y sistemas de apoyo (1 vez 1ª prioridad, 2 veces 2ª prioridad)
- Apoyo para la creación de instituciones de educación de la primera infancia y para asegurar la alimentación de los niños (2 veces 1ª prioridad)

Algunos entrevistados priorizaron ninguna opción de apoyo

10.4 Evaluación narrativa de algunas historias de niños de los proyectos

La última parte de la entrevista fue concebida lo más narrativa posible. Se le pidió a la persona entrevistada relatar la historia de un niño de su proyecto. Ya en el cuestionario, los coordinadores podían hacer una cruz si querían contar la historia de uno de los niños de su proyecto. Así tenían la oportunidad de prepararse para esa parte de la entrevista. Según el contexto y la situación no todos tuvieron la posibilidad de contar una historia a modo de ejemplo. Los entrevistados fueron animados a narrar libremente. Al final, si era necesario, se hicieron algunas preguntas sobre detalles de la historia del niño, por ejemplo para indagar el impacto presumido del proyecto sobre el desarrollo del niño.

En el presente capítulo se vuelven a contar en resumen las historias de cuatro niños de África, Asia y Latinoamérica. Las narraciones se basan en las grabaciones de sonido y los protocolos esquemáticos anotados en el marco de la encuesta cualitativa. Los textos presentes (13.4.1 – 13.4.4) no son las narraciones originales de las entrevistas, porque las interrupciones, las repeticiones de palabras y las preguntas que ocurren naturalmente en una conversación oral dificultarían la lectura y la comprensión del texto. Los textos siguientes representan un resumen estructurado de las narraciones orales que, no obstante, quedan lo más cerca posible al original.

10.4.1 John de Malawi

John¹⁹, de 8 años, tiene dos hermanos (es el 2º hijo) y proviene de una familia muy pobre. Durante un año fue apoyado en uno de nuestros centros y participó regularmente en el programa. Nos propusimos fomentar el desarrollo de John de manera integral. Recibió apoyo en los ámbitos de comportamiento social, juego, bienestar emocional y en su desarrollo físico, intelectual y espiritual. Lo que siempre nos ha interesado de manera especial fue promover su talento musical. Nos parece importante motivar a los niños a pensar de manera autónoma. Su desarrollo en el ámbito social estaba estrechamente relacionado con su talento musical. Cuando tocaba la guitarra, acudían los demás niños y escuchaban cómo interpretaba sus propias canciones. Ahora John va a la escuela primaria con éxito. El apoyo recibido a través de nuestro proyecto ha reforzado su autoconfianza. Me he decidido a contar la historia de John porque me ha impresionado mucho. ¡Aprendió a tocar la guitarra en nuestro centro y ahora compone e interpreta sus propias canciones! El ingreso en la escuela fue sin problemas – recibimos comentarios positivos de sus profesores de primaria. Creo que la historia de John es muy interesante.

10.4.2 Tayo de Ruanda

A Tayo²⁰ lo apoyamos hace muchos años y lo recuerdo de manera especial, porque incluso logró ir a la universidad. Tenía 6 años cuando ingresó en un centro de educación de la primera infancia. El centro recibe apoyo, entre otras, de nuestras asociaciones intergrupos (en el enfoque de grupos de autoayuda). En aquel momento acababa de perder a sus padres, y a él y a sus 5 hermanos más jóvenes los mantenían familiares y vecinos. Al principio hubo problemas con su tío, que solamente quería apropiarse las posesiones de la familia sin cuidar de los niños. Por fin, un vecino se hizo cargo de los 6 niños y envió a Tayo, el mayor, a un centro de educación de la primera infancia. Hasta aquel momento Tayo no había recibido ninguna estimulación. Fue apoyado y acompañado durante 6 años, más tarde en el marco de otros programas. Uno de sus hitos seguramente fue eso: que tuvo la oportunidad de recibir una educación de la primera infancia. Cuanto más temprano se estimula a los niños, mejores oportunidades tienen a lo largo de su vida. Además tenía la suerte de que el vecino resultó ser una persona de mucha confianza que promovió su formación escolar. Al final, con el apoyo de varios programas, Tayo logró finalizar el colegio y consiguió un título profesional. Hoy trabaja en un hotel y mantiene a sus hermanos más jóvenes. Les da la oportunidad de ir al colegio. Recién pudo construirse una casa. Pienso que a través del trabajo de grupo local de autoayuda se han creado las condiciones marco para asegurar el apoyo de la comunidad, abriendo oportunidades para Tayo.

La estrecha cooperación con los grupos de autoayuda con varias instituciones comunitarias y otros protagonistas es sumamente importante.

10.4.3 Mayari de las Filipinas

Mayari²¹ recibe apoyo en el marco de nuestro proyecto de educación de la primera infancia desde que tiene 2 años. Entretanto cursa el 5º grado de primaria y es la mejor alumna de su clase. Participa en competencias regionales como representante de su escuela. Su madre trabaja fuera de la ciudad como empleada de hogar. Por ello, Mayari se cría con su abuela. Los padres de los niños del proyecto apoyan el centro, entre otras cosas, proporcionando alimentos y posibilidades de transporte. En nuestro centro Mayari ha crecido emocionalmente, y me parece muy madura y adulta para su edad. En parte ayuda a cuidar de los demás niños del centro. Participaba y sigue participando hoy regularmente en las actividades del centro. Nuestros niños vienen al centro entre las 07:30 y las 16:00. A menudo los traen sus hermanos mayores. Por la mañana y por la tarde tienen horarios de aprendizaje, reciben un almuerzo y descansan al mediodía. Mayari va al colegio ahora y viene al centro después de las clases para jugar con los demás niños y acudir a la pequeña biblioteca. Todos los sábados viene a estudiar y a ayudar a otros niños en su aprendizaje. En resumen: Es muy importante que los niños reciban un apoyo a largo plazo. El tránsito a la escuela primaria es notablemente facilitado por el trabajo de nuestro proyecto. Especialmente para los niños de familias pobres se abren oportunidades que no tendrían sin esta ayuda. Los niños adquieren competencias que les serán útiles en el futuro.

10.4.4 Aleecia de Guatemala

Aleecia²² tiene 12 años y vive con su madre en un hogar monoparental. La madre se separó de su ex marido y lo denunció porque había sido violento y la había golpeado. La madre de Aleecia también se ocupa de la educación de la primera infancia y estimula a su hija. Aleecia aún va al colegio y le gustaría ser profesora. La niña está en nuestro proyecto desde 2008. Asiste regularmente de lunes a viernes (desde las 8:00 a las 12:30). Conoce sus derechos. Es muy sociable y le gusta pintar y cantar. Es nuestro objetivo que Aleecia desarrolle un plan para su vida, que sepa exactamente quién es y qué papel tiene en su familia, en el colegio y en la comunidad. Sueña con ser profesora. Empezó a hablar a la edad de 9 meses. Vive con su madre y va regularmente al colegio. Es muy activa y todavía desea aprender mucho. Es una niña feliz y con una actitud muy positiva. El proyecto ha influido no sólo en ella, sino también en su madre. Participa en el programa de radio «Voces al Aire». La he mencionado como ejemplo, porque ha sido motivada por el proyecto y además es estimulada

por su madre. Se nota una clara diferencia entre ella y los demás niños.

Las historias de los cuatro niños son testimonio de que es posible un desarrollo positivo a pesar de vivir en circunstancias adversas, cuando existen y se proporciona acceso a sistemas de apoyo (véase también el cap. 14.2.2).

19 Nombre cambiado por razones de protección de datos.

20 Nombre cambiado por razones de protección de datos.

21 Nombre cambiado por razones de protección de datos.

22 Nombre cambiado por razones de protección de datos.

11 Resumen y actividades recomendadas a raíz de los resultados

Aunque es cierto que, a grandes rasgos, los esfuerzos en el ámbito de la educación de la primera infancia han aumentado notablemente en los últimos años, de ningún modo se le ha otorgado el debido reconocimiento general ni se ha apurado todo su potencial.

Sigue existiendo una enorme disparidad entre los niños ricos y pobres en lo tocante a sus capacidades cognitivas, emocionales, motoras y sociales, lo que, en el plano personal y social, acarrea a largo plazo amplias repercusiones en la salud, el bienestar y el nivel educativo de las personas individuales y de países enteros. Los factores de estrés de índole ambiental y psicosocial impiden que los niños desarrollen todo su potencial individual y, en el futuro, realicen su contribución a la sociedad. Las investigaciones lo demuestran y está generalmente admitido que unos cuidados primarios, estimulación y educación a edades tempranas llevan aparejados unos efectos máximos en los niños (notablemente mayores que todas las medidas posteriores en el área del trabajo juvenil y la formación para adultos). A pesar de todo, las apariencias nos indican un crecimiento lento y titubeante de las ofertas de educación de la primera infancia (ver los resultados de los estudios del cap. 4). Aun sabiendo esto, se sigue desperdiciando a diario un potencial increíble de millones de niños que el

día de mañana podrían contribuir a construir sociedades enteras de forma sostenible.

Como se ha mencionado al principio, la creación y ampliación de las ofertas de educación de la primera infancia podría constituir el crisol de donde surja la base para el desarrollo humano, la productividad económica y la justicia social y por eso debería colocarse en mucha mayor medida en el centro de las estrategias de desarrollo nacionales e internacionales. Los presentes resultados del estudio de los datos cuantitativos y cualitativos recogidos, que figuran resumidos y explicados en el capítulo siguiente, valen para elegir el orden de prioridades y los aspectos a observar, con el objetivo de lograr una implementación con éxito de la educación de la primera infancia.

11.1 Reivindicaciones políticas y recomendaciones

Las siguientes reivindicaciones políticas y recomendaciones para la cooperación al desarrollo se han confeccionado a partir de la investigación bibliográfica descrita al principio y de los resultados de la recogida de datos cuantitativos y cualitativos:

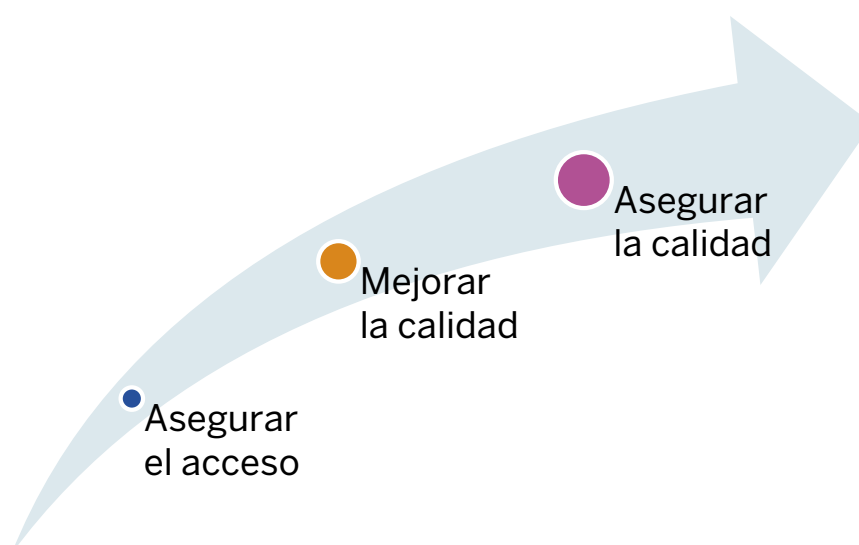


Imagen 8: Reivindicaciones políticas y recomendaciones (Wölfl)

Asegurar el acceso

El acceso a la educación de la primera infancia debe ampliarse en todo el mundo. Todos los niños, pero especialmente aquellos sometidos a condiciones de marginación, tienen derecho a una educación de la primera infancia. Los gobiernos deben proporcionar una oferta global que alcance también a los niños en regiones rurales y deprimidas y en zonas en crisis, así como a menores en situación de exclusión y discriminación. Hasta ahora, el acceso es insuficiente en grado sumo (ver Mapeo global).

- Mejorar considerablemente la financiación de la educación básica (incluyendo la educación de la primera infancia)
- Promulgar legislación contra la discriminación por razón del sexo, la pertenencia a grupos (sociales, étnicos, de idioma, etc.), discapacidad, enfermedades, etc.
- Extensión de la obligatoriedad de la enseñanza preescolar para todos los niños, especialmente los de los grupos más marginados
- Mejora de la cooperación entre los gobiernos y sus bases
- Mejora de la efectividad de las operaciones de planificación y reducción de las barreras burocráticas
- Puesta en valor de la educación de la primera infancia (organización y financiación de campañas de sensibilización, medidas de capacitación, cursos y charlas)

Mejorar la calidad

La calidad de las ofertas de educación de la primera infancia es susceptible de una gran mejora en diversos planos en numerosos países y regiones. La calidad se incrementaría en gran medida si se cumplieren los requisitos siguientes:

- Fomento y ampliación de los planteamientos integrales en la educación de la primera infancia (cuidados y atención primaria, educación y formación)
- Mejora de la cualificación del personal educativo y del auxiliar (con inversiones en programas de formación, capacitación y perfeccionamiento)
- Inversiones en el desarrollo de programas de formación para empleados
- Mejora de las condiciones de trabajo de los empleados (asegurándoles unos ingresos estables)
- Elaboración y aprobación de programas educativos para el área de la educación de la primera infancia
- Mejora de la calidad de los programas educativos (hasta ahora, con frecuencia demasiado académicos: suelen estar enfocados en aprender a leer y escribir, pero hay que reforzar el papel del juego y poner el punto de mira en promover un desarrollo integral)
- Fomento de la cooperación interdisciplinaria
- Formación de redes y cooperaciones incluyendo también el sector privado

Asegurar la calidad

- Desarrollo de sistemas de monitoreo prácticos (a nivel individual y sistémico), integrados en los sistemas estatales
- Realización de controles periódicos de la calidad
- Instrucciones concretas de acción como reacción a los resultados de los controles
- Formación de acompañantes de calidad para asesorar los proyectos e instituciones en este área
- Desarrollo de instrumentos de evaluación válidos en la práctica y utilizables tanto externa como internamente
- Financiamiento de proyectos de investigación en el ámbito de la educación de la primera infancia con el fin de obtener más información
- Divulgación pública de los datos y resultados

11.2 Acciones recomendadas

A la luz de los resultados cualitativos y cuantitativos, así como de la investigación bibliográfica, hay que hacer especial hincapié en los siguientes aspectos a la hora de iniciar y continuar ofertas y proyectos en el área de la educación de la primera infancia, para asegurar así un avance sostenible en la implementación de este tipo de educación.

11.2.1 Siete recomendaciones principales de acción

Los resultados empíricos nos permiten establecer las siguientes siete recomendaciones principales para unas ofertas enfocadas en función de la efectividad de la educación de la primera infancia:

- Cualificación del personal especializado en educación de la primera infancia
- Capacitación de los padres para que puedan proporcionar a sus hijos una adecuada estimulación en el hogar
- Valoración y establecimiento de vínculos emocionales con los niños
- Utilización del juego como componente importante de la estimulación
- Aportación de ayudas psicosociales a los niños y sus familias en función de las necesidades
- Creación de situaciones laborales positivas para los trabajadores
- Interconexión de las ofertas pedagógicas, configuración del paso del jardín de infancia al colegio

11.2.2 Acciones recomendadas para las dimensiones de calidad

Acciones recomendadas – Factores contextuales:

- Aspectos políticos
- Diálogo con representantes del gobierno para que reconsideren y afinen su estrategia nacional en el área de la educación de la primera infancia; formulación de políticas de protección infantil
- Asesoramiento y apoyo para el desarrollo e implementación de programas de educación, estándares de calidad y marcos curriculares para una educación de la primera infancia obligatoria y gratuita para todos los niños
- Trabajo de incidencia ante el gobierno para una remuneración digna del personal especializado
- Establecimiento de prioridades para grupos de población marginados

Aspectos económicos

- Trabajo de incidencia para programas de educación de la primera infancia flexibles, comunitarios y en función de las necesidades, así como la transferencia de prestaciones sociales a las familias necesitadas

Aspectos sociales

- Campañas de sensibilización para los padres, comunidades, funcionarios y políticos sobre la importancia de las ofertas para el desarrollo temprano del niño, incluyendo las conexiones con la salud, la alimentación y el desarrollo infantil temprano para los individuos, las familias, las comunidades y los Estados.

Acciones recomendadas - Calidad pedagógica:

Plano de los niños

- Garantizar personas de referencia seguras, especialmente en el caso de huérfanos
- Fomento de la asistencia regular de los niños a los programas
- Promoción integral: socioemocional, intelectual, psíquica y física
- Integración de ayudas psicosociales para los niños y sus familias en los proyectos
- Descubrir y estimular los talentos y dotes individuales, fomentar la toma de responsabilidades y el pensamiento independiente, potenciar el comportamiento e identidad infantiles de los niños
- Desarrollo de sueños de futuro equitativos con los niños y creación de perspectivas
- Adaptar las instituciones a las necesidades de los niños, incluyendo el juego
- Fomentar la madurez escolar de los niños y prepararlos para la escuela
- Apoyo a largo plazo para los niños desfavorecidos

Plano familiar

- Promoción de medidas de educación familiar enfocadas a la educación de la primera infancia y el desarrollo infantil
- Realizar capacitaciones sobre atención sanitaria, seguridad alimentaria y educación de la primera infancia
- Reforzar la buena disposición, capacidad y soporte de las familias con vistas a la escolarización de sus hijos
- Promover que los progenitores masculinos asuman mayores responsabilidades
- Orientación sobre la importancia de la protección, la atención primaria, la comunicación y el afecto para el desarrollo infantil
- Realización de capacitaciones para la comunidad y los padres con el fin de asegurar la protección y atención primaria a los niños

Pedagogía

- Desarrollo e implementación de los programas educativos, estándares de calidad y marcos curriculares para una educación inclusiva de la primera infancia
- Comprobar si el contexto permite utilizar conceptos pedagógicos de alta calidad

- Desarrollo de ofertas inclusivas en función de las necesidades, aplicación de planteamientos de aprendizaje y enseñanza de alta calidad
- Planificación educativa individual incluyendo la evaluación y estimación de los progresos de los niños
- Configuración de las relaciones y cuidados para que fomenten el bienestar
- Promoción del desarrollo motor, social, emocional, verbal y cognitivo
- Desarrollo de los conocimientos generales, de ofertas lúdicas de estimulación cognitiva y programas educativos adaptados a la cultura existente
- Acceso a libros y juegos educativos
- Preparación del tránsito a la escuela primaria

Cualificación

- Mejora del grado de cualificación mediante capacitaciones y formaciones de perfeccionamiento del personal nuevo o existente, a ser posible integradas en las estructuras locales, regionales o nacionales que haya
- Desarrollo y/o adaptación de los programas de formación y perfeccionamiento, integrados en los programas locales
- Redacción y/o adaptación de un Manual de capacitación/Manual para la formación de personal para ofertas inclusivas de educación de la primera infancia
- En los programas de formación, refuerzo de los temas: juegos, lenguaje, inclusión, valores culturales, cálculo, música, arte y rutinas y hábitos, género, educación, conductas y procesos de aprendizaje
- Introducción y profundización del tema de la detección precoz de dificultades y discapacidades, así como estimulación de los niños discapacitados, incluyendo la intervención en las capacitaciones de personal especializado externo

Calidad procesual:

Los procesos educativos

- Organización de programas comunitarios de educación temprana para todas las edades y todos los niños, sobre la base de una educación participativa y una pedagogía basada en los derechos de la infancia.
- Desarrollo y/o adaptación de un manual para la puesta en práctica de la educación de la primera infancia
- Implementar los programas de educación desarrollados, estándares de calidad y marcos curriculares con el siguiente enfoque: planificación educativa individual continua en función de las necesidades; relación emocional, comunicación y afecto hacia los niños; un papel activo de los niños en su propio proceso de aprendizaje, por ej. mediante el juego; entorno espacial adecuado y bien organizado, rutinas fijas, grupos del tamaño apropiado según los requerimientos infan-

tiles y las posibilidades de los educadores/profesores, participación de los padres en los proyectos pedagógicos; cooperación en equipo con los padres

Cooperación

- Introducción de ofertas de diagnóstico infantil temprano para el reconocimiento precoz de dificultades y discapacidades
- Mejora de la atención sanitaria de los niños pequeños, incluyendo programas de vacunaciones, prevención de la malaria (mosquiteras) y desparasitantes (a partir de un año)
- Mejora de la atención médica de las embarazadas y los recién nacidos
- Cooperación con las autoridades y los padres para los programas de alimentación
- Empleo de recursos locales y sistemas de seguridad social, participación de los gobiernos en las finanzas y responsabilidad

Redes

- Participación activa de todos los actores en los procesos de desarrollo concebidos para mejorar la educación de la primera infancia y en su puesta en práctica: los niños, las familias, las comunidades, los proveedores locales de servicios, así como las autoridades relevantes locales, regionales y nacionales
- Conexión en red de los puntos de aprendizaje: el hogar familiar, la comunidad, las ofertas educativas y la escuela, para facilitar el desarrollo, el intercambio de información y las transiciones fluidas
- Organización de conferencias y simposios, así como publicaciones sobre el intercambio de información y conocimientos sobre la educación de la primera infancia

Calidad organizativa:

Organización familiar

- Cobertura de las necesidades básicas de las familias: Ayuda a las familias para que movilicen sus recursos: conocimientos, mano de obra, relaciones, bienes, alimentos, etc.
- Cobertura integrada de la salud y alimentación mediante programas especiales, cultivo de hortalizas, etc.

Situación laboral

- Introducción de asignaciones adecuadas de personal, fomento del espíritu de equipo y capacitación
- Realización de ofertas de supervisión para los trabajadores
- Fortalecimiento del compromiso profesional de los cuidadores y/o educadores

- Creación de asociaciones de pedagogos
- Integración de servicios para crear sinergias y economizar

Calidad estructural:

Administración

- Configuración positiva de la coordinación e implementación de las ofertas de educación de la primera infancia
- Desarrollo participativo de la organización de las instituciones
- Promoción del desarrollo de medidas en el marco de procesos participativos (ensayo y error, reflexión, adaptación)

Espacios y equipamiento

- Adaptación de los espacios y el equipamiento a las necesidades de los niños
- Equipamiento y configuración adecuados, motivadores y seguros del entorno inmediato de los niños
- Mejora de la accesibilidad de las ofertas de educación de la primera infancia

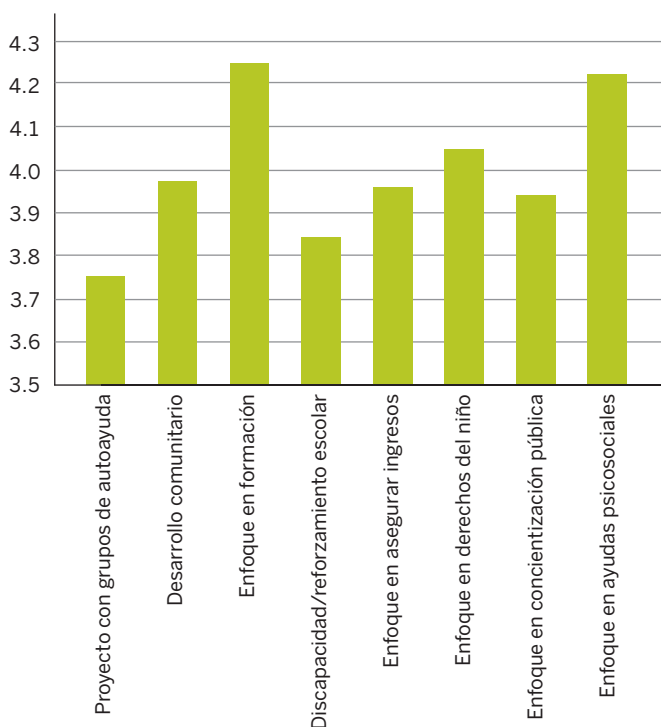
Monitoreo

- Desarrollar una escala para la evaluación de las ofertas de educación de la primera infancia
- Iniciar procedimientos interactivos de monitoreo, evaluación y aplicación del modelo a mayor escala

11.3 Implicaciones para el trabajo de Kindernothilfe para la educación de la primera infancia como reflejo de los resultados del estudio

11.3.1 Panorama general sobre la efectividad de los planteamientos de trabajo

En la implementación de la educación de la primera infancia en los países y los proyectos, Kindernothilfe tiene diferentes planteamientos de trabajo enfocados en determinadas áreas. En el siguiente diagrama de barras, las efectividades se representan primero en una sinopsis comparativa y luego pasan a interpretarse:



Escala de resultados 1–5:

- 4.0 – 5.0 (más del 80%): efectos por encima de la media
 2.5 – 3.9 (más del 50%): efectos medios
 under 2.5 por debajo de 2.5 (más del 50%): efectos por debajo de la media

Interpretación y recomendaciones

En una comparación directa se muestra que los proyectos con un enfoque en la formación, ayudas psicosociales y los derechos del niño son los que más favorecen la educación de la primera infancia. Las ofertas enfocadas a la potenciación de las actividades de educación de la primera infancia deben por eso tener continuidad, pero también hay que integrarlas en planteamientos más complejos como el trabajo con grupos de autoayuda y el desarrollo comunitario.

Parece que hay aspectos mejorables en el ámbito de la promoción de los niños con discapacidades y reforzamiento escolar. Aquí es conveniente recurrir a expertos.

11.3.2 Efectividades e implicaciones como reflejo de los resultados cuantitativos

Si atendemos a los resultados cuantitativos recogidos mediante los cuestionarios, a continuación se resumen en forma de tabla las áreas centrales de resultados en términos de los efectos que se cristalizaron en el curso del análisis de los enfoques de los distintos proyectos y a continuación se exponen las implicaciones resultantes. En general resulta esperanzador que no se han mencionado efectos por debajo de la media excepto en un área (la cualificación), lo que confirma en suma que las actividades de los proyectos con sus planteamientos programáticos, que se ponen en práctica y los que reciben fondos alcanzan efectos y desarrollos, por lo que se puede afirmar que no carecen de eficacia.

Ámbito de resultados de efectos en los niños		
		Recomendaciones
Es efectivo Por encima de la media	Desarrollo infantil	Espacios y equipamiento adaptados al desarrollo del niño; programas pedagógicos con refuerzo del papel del juego y del vínculo emocional con el niño
	Salud infantil	Cursos de formación continua y realización de medidas sobre una alimentación sana, medidas de prevención e higiene para los padres, empleados y personal voluntario
Es efectivo Término medio*	Alimentación infantil	Programas de alimentación en las instituciones; asesoramiento y medidas de generación de ingresos para los padres
Es efectivo Por debajo de la media		

Ámbito de resultados de dimensiones de calidad		
		Recomendaciones
Es efectivo Por encima de la media	Calidad procesual	Potenciación de los procesos de vinculación y cuidados Redes, cooperaciones e intercambio con las instituciones, comunidades y autoridades oficiales, ofertas combinadas de desarrollo, alimentación y salud incluyendo la higiene
	Calidad pedagógica	Programas y procesos pedagógicos orientados al desarrollo de los niños; Mejora de la cualificación de los empleados, voluntarios y padres
	Calidad organizativa	Asesoramiento de las familias en cuestiones de educación y estimulación infantil; mejora de la situación laboral de los empleados y voluntarios
Es efectivo Término medio*	Calidad estructural	Efectividad de las condiciones administrativas generales; gestión participativa Sistemas de evaluación y monitoreo integrados en sistemas regionales, suprarregionales y nacionales
	Factores contextuales	Trabajo de incidencia a favor de ofertas obligatorias y gratuitas de educación de la primera infancia; concientización pública sobre la importancia del desarrollo temprano del niño, asesoría sobre medidas para asegurar los ingresos
Es efectivo Por debajo de la media		

Ámbito de resultados de la cualificación		
Es efectivo Por encima de la media	Formación continua interna sobre educación de la primera infancia	Además de los temas ya tratados, potenciación de las áreas de desarrollo infantil, juegos, desarrollo verbal, higiene, inclusión, valores culturales, cálculo, música, arte y rutinas y hábitos, así como asesoría de padres
Es efectivo Término medio*	Formación profesional en educación de la primera infancia; formación continua externa sobre educación de la primera infancia	Trabajo de incidencia ante la patronal, las autoridades y políticos en pro de una mejora y ampliación de las posibilidades de formación y perfeccionamiento; refuerzo del papel del juego; tecnificación para una promoción inclusiva de los grupos marginados
Es efectivo Por debajo de la media	Ayuda financiera de la patronal y del Estado para la asistencia a formación continua	Trabajo de incidencia ante la patronal, las autoridades y los políticos para promover medidas de formación profesional y continua

***Nota:**

Los factores indicados en la tabla, las variables de efectividad y sus resultados se han captado en las encuestas escritas y orales. No se han podido constatar tamaños de efecto como se suelen indicar en la estadística en los parámetros corrientes, porque nuestro grupo de investigación no pudo realizar ningún estudio propio en los proyectos según los enfoques de trabajo citados arriba y por lo tanto no se pudieron medir. Los datos están basados en evaluaciones y datos subjetivos susceptibles de comprobación empírica y, en su caso, relativización en otro lugar. No obstante, las recomendaciones generales están cimentadas en el cuerpo de datos recogido mediante las encuestas y

fueron extraídas de datos evaluados cuantitativa y cualitativamente. A la vista de lo reducido de la muestra, en aras de la protección de datos, se ha suprimido la representación por países y/o continentes con fines comparativos a nivel internacional. La intención perseguida ha sido reflejar la vasta gama de afirmaciones de todos los proyectos con sus planteamientos programáticos tan dispares referentes a los efectos y factores entre los dos polos del éxito y el fracaso, con el fin de evaluarlas y formular recomendaciones que deben entenderse como tareas de desarrollo para los planteamientos y proyectos de la educación de la primera infancia.

11.3.3 Panorama futuro

Los factores y variables de efectividad como las estructuras, el equipamiento, los métodos, los medios de comunicación, la competencia profesional y, en último término, los recursos financieros no establecen por sí solos «círculos virtuosos» ni garantizan necesariamente el éxito y la calidad en la educación de la primera infancia. La efectividad y sostenibilidad de los enfoques de trabajo están determinadas sobre todo por la inclinación personal, una actitud positiva, la valoración y el aprecio de los niños y de la protección infantil, así como el convencimiento del enorme impacto de la educación de la primera infancia. Asimismo, aumentan las oportunidades de éxito de las medidas de educación de la primera infancia cuando se perciben y se implementan de forma integrada la interrelación e interdependencia entre la educación, el desarrollo, la alimentación, la higiene y la salud.

Para alcanzar buenos resultados, sin embargo, se requiere tener capacidad para un trato infantil adecuado y válido desde el punto de vista pedagógico. Solo el personal competente y debidamente cualificado mediante formación profesional y de perfeccionamiento, pero también los propios padres, sensibilizados y capacitados mediante medidas selectivas de concientización, están en disposición de criar unos niños fuertes y confiados, acompañándolos, atendiéndolos y estimulándolos en su evolución. Estas dos instancias deben dar vía libre e implementar juegos infantiles, tanto espontáneos como bajo guía pedagógica, y una promoción mediante impulsos como base de un desarrollo integral y sostenido.

Las familias y los educadores profesionales son dos microsistemas diferentes, pero deben aprender a entenderse como un sistema global, cuyo buen funcionamiento está sujeto a la armonización del ideario y autocomprensión de la crianza, la educación y la estimulación. Las ayudas prácticas realizadas deben sincronizarse, de modo que estén enfocadas a un objetivo, se puedan planificar de acuerdo a un correcto diagnóstico de eventuales necesidades educativas especiales y hagan la actividad educativa y pedagógica susceptible de verificación y medición.

Las estructuras micro y mesosistémicas, pero sobre todo las macrosistémicas, y unas condiciones laborales fiables facilitan la realización concreta de medidas integrales, planteadas de forma fiable y regular, que resultan estimulantes para el desarrollo. Al mismo tiempo se genera una gran diversidad de ocasiones para el aprendizaje, contribuyendo así en último término al cumplimiento estratégico de las ofertas de educación de la primera infancia.

Los sistemas sociales políticamente establecidos pueden legitimar y reafirmar los programas de educación de la primera infancia. Aceleran la creación y ampliación extensas de los sistemas de educación de la primera infancia como ámbito educativo autónomo, sobre todo si se facilitan unos recursos financieros suficientes para posibilitar unas condiciones mínimas en los aspectos material, espacial y personal y un desarrollo organizativo coordinado, conectado en red y optimizado con respecto a las siguientes etapas educativas. De esta forma es posible interconectar beneficiosamente, y aprovechando al máximo los recursos disponibles, las múltiples ofertas pedagógicas, los numerosos lugares de aprendizaje y los sistemas de atención sanitaria y alimentación, configurando de forma inteligente y enfocada al futuro las transiciones de la educación de la primera infancia a la educación escolar y haciendo partícipes a todos los interlocutores interesados en el bienestar infantil.

El potencial de las iniciativas y recursos locales, autoridades y sistemas nacionales de protección social deben someterse a una reflexión, aprovechamiento y responsabilización constructivos y colectivos con vistas a una labor de educación de la primera infancia que tenga en cuenta la demanda y esté organizada entre ofertas selectivas y complejas. De este modo hay más oportunidades de poner en marcha un marco y un plan de acción vinculante, nacional y, por lo tanto, igualitario en materia de educación infantil temprana para todos los niños, que dé cumplimiento sobre todo al cuarto objetivo «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 promulgada en el año 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, garantizando 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».

Pero los nuevos objetivos de desarrollo de la ONU definen además una tarea de desarrollo para la política educativa, sanitaria y de asuntos sociales cuya consecución está prevista para el año 2030, de modo que, como conclusión, se puede establecer en palabras de Ernesto Cardinal: «Nosotros todavía no hemos llegado a la sala de la fiesta, pero hemos sido invitados. Ya vemos las luces y oímos la música.» Lo que sabemos ya hoy, también gracias al estudio de Kindernothilfe, y por lo tanto estamos en condiciones de divulgar, es que el por qué es esencial para saber cómo se hace algo y el por qué y el cómo conjuntamente determinan el qué ya se ha hecho y lo que queda aún por hacer, para fortalecer a los niños en su desarrollo, a la vez que se les

protege y prepara del mejor modo posible para su carrera escolar. Si se logra esto, surgen unas perspectivas halagüeñas para todos los niños con vistas a una vida autoderminada, saludable, integrada en la sociedad y plena de sentido y marcada por la autoeficacia, contribuyendo así a asegurar la participación y reconocimiento social con aceptación de la diversidad y haciendo el mundo en el que viven más humano, democrático, pacífico e inclusivo.

11.4 Conclusiones del estudio

El estudio confirma que los primeros años en la vida de un niño son decisivos en gran medida el desarrollo infantil e influyen a largo plazo en el desarrollo emocional, físico, mental y social del ser humano. El 80%, nada menos, del proceso de maduración del cerebro tiene lugar en los tres primeros años de vida, en que se desarrollan capacidades básicas motoras, verbales, cognitivas, afectivas, emocionales y sociales. Estos hitos en el desarrollo personal no solo determinan la salud física y mental, sino también el grado de madurez escolar y la edad del ingreso a la escuela. En último término, estas capacidades y habilidades infantiles, si se despiertan precozmente y se expresan de forma consciente, perfilan en gran medida la fase principal – en importancia y expansión – del aprendizaje hasta los 10 años, en la educación preescolar y en la escuela primaria.

Las ofertas dirigidas a la primera infancia en las familias y en los establecimientos de educación infantil influyen de forma decisiva en los futuros progresos del aprendizaje y la formación escolar. La educación de la primera infancia prepara el camino a un nivel elemental hacia una vida escolar, profesional y laboral fructífera, contribuye a abrir futuras puertas a la vida adulta y a experimentar auténtica calidad de vida. Y, no en último lugar, la educación de la primera infancia fomenta la participación social e influye como una instancia fundamental en el futuro reconocimiento y valoración social. No es casualidad que la fase del desarrollo de la primera infancia se considere la más importante en la vida de los niños y niñas de todo el mundo.

Unas buenas condiciones neonatales, un apego seguro, la atención y cuidados parentales, una alimentación suficiente y equilibrada, unas disposiciones adecuadas de higiene y conservación de la salud con medidas de prevención de enfermedades, un tratamiento conveniente desde el punto de vista pedagógico que estimule el desarrollo, los juegos infantiles y las ayudas tempranas en la familia, así como en centros preescolares de educación y formación, en el marco de medidas aplicables con garantía legal enfocadas a la protección infantil, todo ello crea un terreno fértil para un crecimiento normal desde la más tierna infancia,

además de asegurar un aprovechamiento equitativo de los potenciales infantiles.

A esto se le oponen muchos y variados factores de riesgo, como la pobreza, deficiencias en la higiene, la alimentación y la salud, estrés en la familia, conflictos graves en el entorno, como situaciones bélicas y de desestabilización política, llegando incluso a años de beligerancias, la violencia, el abuso, el abandono y la explotación, así como una atención primaria insuficiente, la omisión o desacierto en los estímulos para el desarrollo y las oportunidades de aprendizaje desde el punto de vista del desarrollo.

En todo el mundo está garantizado el derecho a la educación, un derecho humano igualitario que no se puede vincular a ninguna condición restrictiva para los niños en edad preescolar. Esta forma de pensar se alinea con los derechos fundamentales y no debe subordinarse – muy al contrario – a la forma de pensar, tan extendida, en términos económicos de costes y beneficios, lo que, de todos modos, no sería desfavorable en el caso de la educación de la primera infancia, ya que los programas de educación infantil temprana también son rentables desde el punto de vista económico. Se consideran la inversión más efectiva de una sociedad en capital humano, en términos de costes, ya que son capaces de propiciar desarrollos sostenibles para el ser humano, su individuación y socialización, así como para la convivencia e interacción humanas. No obstante todo lo dicho, las ofertas de educación de la primera infancia son aún muy escasas en los países del hemisferio sur. Apenas el 20% de las niñas y niños de los países en desarrollo pueden acceder siquiera a formas de educación preescolar. Los niños de los grupos marginados pertenecen en este contexto a los colectivos desfavorecidos en el área de la educación si se miran las cuatro características interrelacionadas y fundamentales que determinan el derecho a la educación según el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones (PIDESC): disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Por lo tanto son correctas las demandas normativas y posiciones para mejorar la situación de la educación de la primera infancia en la práctica actual de la cooperación internacional alemana, pero se encauzan con demasiada poca frecuencia (todavía) en planes de actuación concretos. A esto hay que añadir unas grandes lagunas de investigación. Faltan resultados empíricos fundados, especialmente en cuanto a los efectos a largo plazo de la educación de la primera infancia.

A la vista de los resultados del estudio aparecen como apropiados las estrategias y planteamientos programá-

ticos actuales de Kindernothilfe para la realización de la educación de la primera infancia. Tanto los planteamientos con un enfoque definido, como por ej. los talleres para docentes y padres, el trabajo en los derechos infantiles, las relaciones públicas y las ayudas psicosociales, como otros planteamientos más complejos, como por ej. los grupos de autoayuda o el desarrollo comunitario, muestran efectividad y pueden promover cambios en el sistema, así como desencadenar desarrollos notables en los niños.

Hay que hacer hincapié en que todos los planteamientos de Kindernothilfe están, como es lógico, profundamente marcados por su enfoque de los derechos del niño y tienen un efecto global muy positivo de concientización en el ideario de las actividades locales y la puesta en práctica. Desde un punto de vista científico no se puede determinar si debe darse preeminencia a un planteamiento concreto y en su caso, a cuál de ellos, porque los datos que hemos recogido solo reflejan una imagen de la situación actual de la educación de la primera infancia, pero no permiten sacar conclusiones sobre los efectos a largo plazo ni demuestran sólidas efectividades.

Con todo y guardando la debida prudencia, se puede establecer una especial efectividad de los proyectos apoyados por Kindernothilfe con un enfoque a ofertas formativas. Los talleres sobre temas de salud y alimentación tienen un efecto rápido, mejorando la vida de los niños y con ello su proceso de desarrollo y maduración. Esto también se aplica a las medidas para fortalecer a las familias y que tematizan su importancia con vistas a factores muy positivos para los desarrollos infantiles, como el amor paternofilial, la vinculación, la relación, la comunicación intrafamiliar, las actividades estimulantes, así como la atención y afecto sin temor hacia el niño, de forma que todos estos aspectos se aprendan y apliquen en las familias.

Las respuestas de los proyectos también nos indican que estos talleres y medidas deberían ampliarse con contenidos de índole pedagógica, así como otorgar un papel más relevante y tematizar de forma positiva la importancia de la música, del arte, del lenguaje, de la cultura, del comportamiento educativo, de las ayudas psicosociales y de los juegos didácticos para la educación de la primera infancia y el desarrollo infantil. En este contexto es una buena noticia que muchos o incluso todos los implicados consideren el juego libre y el aprendizaje lúdico como una fase central de apropiación y actividad de los niños pequeños y en fase de desarrollo y como variables de influencia y efectividad en el trabajo de la educación de la primera infancia.

A la vista de los proyectos de educación de la primera infancia considerados en el este estudio, los datos nos indican la satisfacción sobre los logros, así como los desafíos. Si bien se reconocen algunos avances considerables, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, en las dimensiones examinadas de la calidad procesual y de organización, según la apreciación de los responsables locales de proyecto debe aún encontrarse una solución más satisfactoria a aspectos determinantes de la calidad estructural, como por ej. la situación de trabajo, el pago de salarios, los locales utilizados, la administración, gestión, etc. Aunque se percibe claramente la necesidad de interconectar todas las medidas dirigidas a la educación de la primera infancia, se es también consciente de la dificultad de influir y/o realizar este parámetro. Otros retos que se mencionan para el futuro inmediato son los siguientes: la inclusión, el monitoreo, especialmente la demostración de si hay efectos a largo plazo (y, en ese caso, cuáles son), lo que evidenciaría a su vez la sostenibilidad de la práctica de educación de la primera infancia.

En suma, los resultados del presente estudio indican que Kindernothilfe no solo ha reconocido el inmenso potencial de la educación de la primera infancia, sino que ya lo ha implementado con planes de acción y estrategias consolidadas. Gracias a su implicación política en este área hay esperanzas de que en el futuro tenga mayor eco el tema de la educación de la primera infancia en la cooperación al desarrollo, logrando así mayor apoyo a nivel político, con el objetivo de ir avanzando hacia una oferta de amplia cobertura para todos los niños.

En su totalidad, los resultados evidencian que los planteamientos de probado éxito de Kindernothilfe en toda su variedad y diferentes contextos propios de cada país pueden servir de impulso en términos de orientación para otras organizaciones, como ejemplos de prácticas promotoras. En el plano político se podría aumentar e impulsar su repercusión pública mediante campañas y otras estrategias en este sentido. En esta vía habría que tener en cuenta los factores de éxito, así como los retos que hemos identificado. Como resultado central del estudio se puede constatar que los colaboradores locales de los proyectos de Kindernothilfe han hecho suyas la materia de la educación de la primera infancia y realizan su labor, tan valiosa como destacable, con un alto grado de compromiso teniendo en cuenta las condiciones específicas de los distintos países y continentes. Ponen en práctica tanto las ofertas profesionales como los proyectos de voluntariado de umbral bajo, que ya prestan un servicio valioso y de calidad en pro del objetivo de la educación de la primera infancia para todos los niños.

12 Siglas y abreviaturas

ACECQA	Autoridad Australiana de Calidad de la Educación y Cuidados Infantiles	IFP	Instituto Estatal Alemán de Pedagogía de la Primera Infancia
AEPI	Atención y Educación de la Primera Infancia		International Journal of Early Childhood
BMZ	Ministerio Federal Alemán de Cooperación Económica y Desarrollo	JICA	Organismo japonés de cooperación internacional
CGECCD	Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia	KNH	Kindernothilfe
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación	N	Tamaño de la población en la estadística
CSIE	Centro de Estudios sobre la Educación inclusiva	NAEYC	Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños de los Estados Unidos
DC	Desarrollo comunitario	NEGP	Panel de Objetivos Nacionales en Educación de los Estados Unidos
DFID	Departamento para el Desarrollo Internacional (Reino Unido)	NORAD	Agencia Noruega para la Cooperación al Desarrollo
DIT	Desarrollo Infantil Temprano	OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
DPI	Desarrollo en la Primera Infancia	ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ECIT	Educación y Cuidado de la Infancia Temprana	ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
EPI	Educación en la Primera Infancia	OIE	UNESCO Oficina Internacional de Educación (Ginebra)
EPT	Educación para Todos	OIC	Organización para la Cooperación Islámica
EYRA	Alianza Regional de la Primera Infancia	OMEP	Organización Mundial de la Educación Preescolar
GAA	Grupos de Autoayuda	ERS-SDEC	Escala de Calificación del Ambiente para un Desarrollo Sustentable en la Primera Infancia
GC	Grupo Consultivo	ONG	Organización no gubernamental
CME	Campaña Mundial por la Educación	UE	Unión Europea
GITE	Grupo Internacional de Trabajo sobre Educación	UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
GIZ	Organismo Alemán para la Cooperación Internacional	UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
GMR	Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo	USAID	Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
GPE	Alianza Mundial para la Educación		
GTZ	Organismo alemán para la cooperación técnica		
HECDI	Índice de Desarrollo Infantil Completo (Holistic Early Childhood Development Index)		
IICBA	Instituto Internacional para el Fortalecimiento de Capacidades en África		
IECCE	Atención y Educación de la Primera Infancia Indígena (Indigenous Early Childhood Care and Education)		
IIPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación		
ISSA	Asociación Internacional Step by Step		

13 Fuentes

13.1 Bibliografía

Arnold et al. (2006): Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward (UNESCO).

Awopegba, Oduolowu & Nsamenang (2013): Indigenous Early Childhood Care and Education (IECCE) Curriculum Framework for Africa: A Focus on Context and Contents (UNESCO, IICBA, Addis Ababa, Fundamentals of Teacher Education Development 6).

Becker-Stoll, Fabienne: Die Bedeutung der Qualität in der Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren (documento en Internet).

Becker-Stoll & Fröhlich-Gildhoff (2008): Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern (Staatsinstitut für Frühpädagogik, IFP-Infodienst).

Bobonis et al. (2006): Anemia and school participation. En: Journal of Human Resources, 41 (4) pág. 692–721.

Boyle Swiniarski (2014): World class initiatives and practices in early education. Moving forward in a global age (Educating the young child v. 9).

Britto, Engle & Super (2013): Handbook of early childhood development research and its impact on global policy (New York: Oxford University Press).

Burger (2010): How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. En: Early Childhood Research Quarterly 25 (2), pág. 140–165.

Bühner (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (München: Pearson Studium).

Denboba et al. (2014): Stepping up Early Childhood Development. Investing in Young Children for High Returns (World Bank Group, CIFF).

Don de Savigny & Taghreed Adam (2009): Aplicación del pensamiento sistémico al fortalecimiento de los servicios de salud. Alianza para la Investigación en Políticas y Sistemas de Salud (OMS).

DFID, Government U. K. (2015): Policy Paper. 2010 to 2015 government policy: health in developing countries.

DFID, Government U. K. (2015): Policy Paper. 2010 to 2015 government policy: education in developing countries.
Drost et al. (2011): Selbsthilfegruppen-Ansatz. Hand in Hand zum Wohl der Kinder (Kindernothilfe e.V.).

Education International (2010): Early Childhood Education: A Global Scenario. A Study conducted by the Education International ECE Task Force.

Evans, Myers & Ilfeld (2013): Early Childhood Counts: A Programming Guide on Early Childhood Care and Development.

GIZ (2013): An Investment for Life – Early Childhood Education strengthens Education Systems (Discussion Paper).

Hussy, Schreier & Echterhoff (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften – für Bachelor. (Berlin, Heidelberg: Springer).

Jarimillo & Tietjen (2001): Early childhood development in Africa: can we do more for less? A look at the impact and implications of pre-schools in Cape Verde and Guinea (Washington, DC: World Bank).

Kilburn (2014): Programs that Work, from the Promising Practices Network on Children, Families and Communities (RAND Corporation).

Kindernothilfe e.V. (2014): Posicionamiento de Kindernothilfe sobre educación.

Kindernothilfe e.V., Weltsichten (2014): Bildung ändert alles - von Anfang an. Das Potenzial der frühkindlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Landry (2005): Effective Early Childhood Programs. Turning Knowledge into Action.

- Markowitz, Jahn & Wölfl: Promising Practice in Inclusive Education (Papel de discusión creado en el marco de la conferencia del GITE en Berlín en 2014, organizado por BMZ/GIZ).
- Meinzer, Gertsch & Light-Borsellini (2013): An Investment for Life – Early Childhood Education strengthens Education Systems. Discussion Paper (BMZ/GIZ Bonn).
- Muñoz (2012): Derechos desde el principio: Cuidado de la Primera Infancia y la Educación (Campaña Mundial por la Educación).
- Mustard (2007): Experience-based brain development: Scientific underpinnings of the importance of early child development in a global world in Young & Richardson (editor): Early Child development: from measurement to action – A priority for growth and Equity (Washington DC: World Bank).
- OECD (2006): Starting strong II. Early childhood education and care (Paris) [Resumen en español: Niños pequeños, grandes desafíos II: educación y atención preescolar].
- OECD (2012): Starting strong III. A quality toolbox for early childhood education and care (Paris).
- Penn (2004): Childcare and Early Childhood Development Programmes and Policies: Their relationship to eradicating child poverty. CHIP Report No. 8. (Childhood Poverty Research and Policy Centre (CHIP) & Save the Children).
- Peralta (2008): Quality: Children's right to appropriate and relevant education. In: Early Childhood Matters (Bernhard van Leer Foundation) (110), pág. 3–12.
- Rao et al. (2013): Early childhood development and cognitive development in developing countries: A rigorous literature review.
- Save the Children (2012): Laying the Foundations.
- Save the Children (2013): Learning for a better future.
- Save the Children (2013): Ending the hidden exclusion.
- Learning and equity in education post-2015.
- Schweinhart et al. (2005): Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40. En: Monographs of the HighScope Educational Research Foundation.
- Shonkoff et al. (2012): An Integrated Scientific Framework for Child Survival and Early Childhood Development (Pediatrics).
- Stamm, Margrit (2008): Die Wirkung frühkindlicher Bildung auf den Schulerfolg. En: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30 (3), pág. 595–614.
- Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (Wiesbaden: Springer VS).
- Temple & Reynolds (2005): Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child-Parent Centers and related programs. En: Economics of Education Review, pág. 126–144.
- UNICEF: The Formative Years: UNICEF's Work on Measuring Early Childhood Development.
- UNICEF: Early Childhood Development: The key to a full and productive life.
- UNESCO (2007): Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia (Informe de seguimiento de la EPT en el mundo)
- UNESCO (2010): Reaching the Marginalized (EFA Global Monitoring Report) [Resumen en español: Llegar a los marginados: informe de seguimiento de la EPT en el mundo].
- UNESCO (2012): Los Jóvenes y las competencias: trabajar con la educación, informe de seguimiento de la EPT en el mundo.
- UNICEF (2012): A Framework and Tool Box for Monitoring and Improving Quality.
- UNICEF (2012): Evaluations of Getting Ready for School: A Child-to-Child Approach. In Brief.
- UNICEF (2014): Early Childhood Development: A Statistical Snapshot.
- Van der Gaag & Tan (1998): The Benefits of Early Child Development Programs. An Economic Analysis.
- Viernickel (2014): Die NUBBEK-Studie: Ihre Relevanz für die Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Diskussion zum Schwerpunktthema. En: Frühe Bildung 3 (2), pág. 104–115.
- Barnett & Masse (2006): Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. En: Economics of Education Review, pag. 113–125.

13.2 Enlaces

<http://www.acecqa.gov.au/Quality-Areas>
<http://www.bildungskampagne.org/media/consequat-jugis-patria>
<http://www.bildungskampagne.org/bildung-fuer-alle-eine-kleine-geschichte-grosser-versprechen>
http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/gesundheit/menschenrecht_gesundheit/index.html
http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/bildungsfoerderung_deu/index.html
http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/formale_grundbildung/Handlungsansaetze-Allgemeine-Grundbildung/index.html
<http://www.childfund.de/de/projekte/fokusthemen.html>
<http://www.childfund.de/uploads/pics/ChildFund-Jahresbericht-2014-Web.pdf>
<http://www.ecdgroup.com/about-eccd/>
<http://www.ecdgroup.com/about-eccd/structure/>
<http://www.ecdgroup.com/about-eccd-2/4-cornerstones/www.earlyyearsregionalalliance.nl/about-eyra>
<http://www.ecdgroup.com/about-eccd/core-activities/>
www.earlyyearsregionalalliance.nl/about-eyra
<http://www.earlyyearsregionalalliance.nl/actions>
https://www.giz.de/de/ueber_die_giz/1689.html
<https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-education-in-developing-countries/2010-to-2015-government-policy-education-in-developing-countries>
<https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-health-in-developing-countries>
<http://www.issa.nl/content/early-years-regional-alliance-0>
http://www.kindernothilfe.de/Engagieren/Aktiv+dabei/Kampagnen/Bildung+%C3%A4ndert+alles+_+von+Anfang+an%21-p-2174.html
<http://www.kindernothilfe.de/%C3%9Cber+uns/Wie+wir+helfen/Hilfe+zur+Selbsthilfe.html>
<http://www.kindernothilfe.de/%C3%9Cber+uns/Wie+wir+helfen/Gemeinwesenentwicklung.html>
<http://www.kinderschutzbund-bayern.de/infos-fuer-eltern/elternkurse.html>
http://www.jica.go.jp/english/our_work/thematic_issues/education/pdf/position_papaer.pdf
http://www.jica.go.jp/english/publications/j-world/c8h0vm00009ezm80-att/1507_01.pdf
http://www.jica.go.jp/english/our_work/thematic_issues/health/c8h0vm00005zn19g-att/position_paper.pdf
<http://www.mpg.de/6642993/kindliches-trauma-erbgut>
<http://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf>
<http://www.norad.no/en/front/thematic-areas/education/education-quality/>
<http://www.norad.no/en/front/thematic-areas/global-health/health-and-society/>
www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox
<http://www.plan.de/wie-wir-arbeiten/unsere-acht-arbeitsfelder.html>
<http://www.plan.de/plan-in-afrika/ruanda/projekt-kindergaerten.html>
<http://www.savethechildren.de/was-wir-tun/schule-und-bildung/>
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673607600324>
<https://sustainabledevelopment.un.org/sdgsproposal.html>
www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/
http://www.unicef.org/earlychildhood/index_69851.html
http://www.unicef.org/education/bege_61627.html
http://www.unicef.org/education/bege_61646.html
<http://www.unicef.org/education/files/ChildtoChildBrief2012.pdf>
http://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/Kliniken/Kinder_Jugendpsychiatrie/Praesentationen/Rau_2014_Entwicklungsschritte_1.pdf
<https://www.usaid.gov/news-information/videos/kangaroo-care>
<https://www.usaid.gov/what-we-do/global-health/maternal-and-child-health>
<https://www.usaid.gov/what-we-do/global-health/nutrition>
<http://www.worldomep.org/en/about-omep-2/>
<http://www.worldomep.org/en/esd-scale-for-teachers/>
<http://www.worldomep.org/en/wash-from-the-start/>

<http://www.worldvision.de/unsere-arbeit.php>
http://www.worldvision.de/_downloads/allgemein/14wbde.pdf
<http://www.worldvision.de/spenden-starthelfer-werden.php>
<http://www.worldvision.de/spenden-starthelfer-werden.php>

13.3 Lista de imágenes

Imagen 1: Secuencia de investigación (Markowetz)	9
Imagen 2: Las dimensiones de la educación de la primera infancia en la cooperación al desarrollo (Wölfl)	15
Imagen 3: Desarrollo del cerebro humano (Grantham-McGregor y Cheung 2007)	16
Imagen 4: Tasa de retorno de las inversiones en capital humano	18
Imagen 5: Sinopsis de los módulos (Markowetz, Wölfl y Jahn)	31
Imagen 6: Desarrollo de un ítem (Imagen: Wölfl)	33
Imagen 7: Modelo multinivel (Wölfl)	58
Imagen 8: Reivindicaciones políticas y recomendaciones (Wölfl)	64

Educación infantil temprana en cooperación al desarrollo

Un estudio empírico sobre la eficacia y calidad de quince proyectos /
actividades elegidos en tres continentes donde opera la organización
Kindernothilfe e.V.

Cuestionario para el coordinador del proyecto

Abril 2015

A Factores según la situación

A 1 Aspectos políticos

<u>Situación general en el país</u> (Responda a su parecer)		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
A 1.1	A mí punto de vista la situación política del país es segura.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.2	La igualdad de oportunidades son promovidas por el gobierno a través del fomento de la educación .	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.3	La igualdad de oportunidades son promovidas por el gobierno a través del fomento de las comunidades	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.4	La igualdad de oportunidades son promovidas por el gobierno a través del fortalecimiento de las familias .	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.5	La igualdad de oportunidades son promovidas por el fortalecimiento de mujeres y niños	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.6	La importancia de la educación infantil temprana está establecida en la política nacional por ej. por leyes o por planes educativos sobre la Educación infantil temprana.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.7	El apoyo del idioma nativo (lengua madre) se tiene en cuenta tanto en los documentos políticos como en los reglamentos jurídicos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.8	Los grupos marginados de la población son suficientemente considerados tanto en los documentos políticos como en los reglamentos jurídicos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.9	En el rendimiento de servicios para niños pequeños son partícipes varios ministerios, por ej. el Ministerio de Educación, el Ministerio de Asuntos Sociales y el Ministerio de Hacienda.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.10	El estado asume la responsabilidad de la educación infantil temprana a través de la puesta a disposición de diferentes servicios.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.11	Gran parte de la población tiene acceso a la educación infantil temprana.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.12	El estado asume la responsabilidad de la EIT mediante la formación de profesionales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.13	Existen, en general, medidas políticas para el bienestar de niños y familias.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
A 1.14	Hay un plan de estudio para la educación u orientación infantil, con contenidos específicos.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
<u>Específico al Proyecto/actividad apoyada por la KNH</u>		Completa-mente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
A 1.15	El Proyecto EIT está integrado dentro del marco legal/ la estrategia del estado/gobierno.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.16	El Estado/gobierno apoya el Proyecto educación infantil temprana (EIT) proporcionando los recursos humanos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A 1.17	El proyecto amparado por KNH está organizado con el apoyo de las autoridades competentes .	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.18	El proyecto amparado por KNH es aceptado por la población.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.19	El proyevto amparado por KNH incluye grupos marginados dela población.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.20	El proyecto amparado por KNH ejercita una influencia en el desarrollo político y en la implementación de la EIT. Por ej. a través de publicidad con los ministerios (Desarrollo de las leyes y planes educativos, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 1.21	El proyecto amparado por KNH influye en la implementación de la EIT en la sociedad, por ej. discusiones de calidad con las autoridades y propaganda de aplicación sobre las leyes existentes del EIT.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A 2 Aspectos económicos

		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
A 2.1	La mayor parte de la población puede asegurar con el trabajo: la nutrición, la salud y el alojamiento de la familia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 2.2	El apoyo financiero de la EIT por parte del estado es suficiente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 2.3	Grupos marginados son tomados en cuenta para la financiación de la educación infantil.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 2.4	El proyecto EIT amparado por la KNH es financieramente apoyado por el Estado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 2.5	En la toma de los costos financieros habrá en el futuro mayor cooperación por parte del Estado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A 3 Aspectos sociales, familiares y culturales

	<u>Aspectos sociales</u>	Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
A 3.1	Los niños son tomados en cuenta y valorados en la sociedad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.2	Niños de grupos marginados son tomados en cuenta y valorados por la sociedad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.3	Jugar es importante dentro de nuestra sociedad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.4	La educación infantil temprana es de gran importancia en las comunidades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.5	El proyecto amparado por KNH tiene un efecto positivo sobre la importancia de la EIT en las comunidades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Aspectos familiares

Completamente de acuerdo

No estoy de acuerdo

No puedo opinar

A 3.6	Los niños son valorados y sus necesidades son percibidas dentro de la familia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.7	El proyecto amparado por KNH tiene un efecto positivo sobre el valor de los niños dentro de la familia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.8	Niños con discapacidades son valorados dentro de la familia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.9	El proyecto amparado por KNH tiene un efecto positivo sobre el valor de niños con discapacidades dentro de las familias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.10	Jugar tiene un gran significado dentro de las familias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.11	El proyecto amparado por KNH muestra a las familias, cuán importante es el juego en el desarrollo de los niños.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.12	Las familias son conscientes, que el apoyo y educación de sus hijos son importantes dentro de la familia .	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.13	Propuestas externas para la EIT son tomadas en cuenta y valoradas por las familias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.14	El proyecto amparado por KNH tiene un efecto positivo en el significado de la educación infantil en las familias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.15	Las mujeres son principalmente las personas responsables de la educación y desarrollo de los niños en las familias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
<u>Aspectos culturales</u>		Completamente de acuerdo			No estoy de acuerdo		No puedo opinar
A 3.14	Los enfoques culturales tienen una influencia positiva en la educación y desarrollo de los niños	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.15	El proyecto amparado por KNH transmite tradiciones y valores culturales positivos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.16	Celebraciones culturales son valoradas y festejadas dentro del proyecto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.17	Es importante transmitir las tradiciones a los niños.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.18	El proyecto EIT amparado por KNH instituye la realización de inclusión (integración de todos los niños tanto en la cultura como en la sociedad)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A 3.19	¿Qué factores culturales deberían ser tomados en cuenta para que la educación infantil temprana sea realizada de una mejor manera en nuestro País?						

B Calidad educativa

B 1 Punto de vista del niño

La encuesta para los niños está en el anexo en un formato PDF. Por favor complete el sondeo, como coordinador del proyecto, junto al niño correspondiente.

B 2 Teoría de vida en las familias

La encuesta para los padres está en el anexo en un formato PDF. Por favor organice a los padres que van a completar este cuestionario y encarguese de que reciban la ayuda necesaria para completarlo.

B 3 Programa pedagógico

B 3.1	El trabajo con los niños se basa en un programa/concepto pedagógico, el cual entre otros contiene reglas para la Educación infantil temprana	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
B 3.2	El programa educativo pedagógico se basa en normas y marcos tanto regionales como nacionales..	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
B 3.3	En el programa pedagógico está integrada la política de protección infantil.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
			Completamente de acuerdo			No estoy de acuerdo	No puedo opinar
B 3.4	El programa pedagógico fue integrado junto al equipo del proyecto y es llevado a cabo por todos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B 3.5	Los padres fueron incluidos en la elaboración del programa pedagógico educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B 3.6	El KNH nos ha asesorado en el desarrollo del programa educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B 3.7	El valor de los niños es el centro de interés de nuestro programa pedagógico.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B 3.8	Nuestro programa pedagógico fomenta la inclusión de niños discriminados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B 3.9	Nuestra política de protección infantil institucional, contribuye para la protección de los niños contra la violencia y el abuso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B 3.10	El riesgo de que nuestros niños sean víctimas de violencia y abuso, fue notablemente reducido en los últimos años.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

B 4 Cualificación

Formación profesional

B 4.1	¿Tiene usted una formación profesional en el área de educación infantil temprana?	si	☐	no	☐	Meses	
B 4.2	¿Qué temas ha elaborado usted en la formación profesional?	Salud	Alimentación	Higiene	Desarrollo infantil	Aprendizaje	Problemas de conducta
		☐	☐	☐	☐	☐	☐

Múltiples respuestas posibles

Desarrollo del habla	Labor cotidiano	Arte	Música	Enseñar a leer y escribir	Enseñar a calcular
☐	☐	☐	☐	☐	☐
Didusión de la cultura	Juegos	Educación	Educación sobre los valores	Inclusión	Educación sexual
☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otros temas:					

Ampliación de la formación profesional

B 4.3	¿Ha participado usted en cursos internos sobre el tema de educación infantil temprana?	si	☐	no	☐	Días en total	
B 4.4	¿Ha participado usted en cursos externos sobre el tema EIT?	si	☐	no	☐	Días en total	
B 4.5	¿Qué temas ha tratado en los cursos?	Salud	Alimentación	Higiene	Desarrollo infantil	Aprendizaje	Problemas de conducta
		☐	☐	☐	☐	☐	☐
		Desarrollo del habla	Labor cotidiano	Arte	Música	Enseñar a leer y escribir	Enseñar a calcular
		☐	☐	☐	☐	☐	☐
		Difusión de la cultura	Juegos	Educación	Educación sobre los valores	Inclusión	Educación sexual
		☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Otros temas:						
B 4.6	¿Recibe usted apoyo por parte de su jefe para los cursos de formaciones?	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
B 4.7	¿Obtiene usted apoyo económico de parte de su jefe para los cursos de formaciones?	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐

C Calidad de procesos

C 1 Proceso de educación y asesoramiento

		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
c 1.1	Los niños participant regularmente en las actividades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.2	Las actividades están orientadas a los intereses de los niños.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.3	Las actividades están orientadas según la fase de desarrollo de los niños.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.4	Los grupos son formados según la edad apropiada.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.5	Los grupos son formados según sus necesidades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.6	La formación de los grupos es flexible.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.7	Se trabaja en grupos pequeños.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.8	Hay asistencia induvidual.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.9	Hay como mínimo un coolaborador que domina la lengua maternal del niño.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.10	Los niños tienen tiempo suficiente para jugar libremente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.11	Hay actividades atractivas y divertidas para los niños.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.12	Para nosotros es muy importante tocar instrumentos musicales con los niños	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.13	Para nosotros es importante hacer manualidades con los niños.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.14	Se ofrecen actividades deportivas para los niños.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.15	El aprendizaje de la lectura, escritura y cálculos a una edad temprana es muy importante para nosotros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.16	La relación/vinculo personal con el niño es muy importante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.17	La difusion de la vida cotidiana tiene un rol muy importante en nuestro trabajo (un estructurado transcurso diario: almuerzo en común, siesta, timepo para jugar, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.18	Para nosotros es muy importante preparar a los niños para su rutina diaria e impulsar su autonomía (por ej: bañarse, dejar los pañales, vestirse, lavarse los dientes, cocinar, limpiar, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.19	La opinión de los niños es muy importante .	☐	☐	☐	☐	☐	☐

c 1.20	Es fundamental que los niños hagan caso a los adultos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.21	Los niños pueden retirarse del grupo en caso de necesitarlo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.22	Tenemos una estrategia positiva en el trato con niños con problemas de conducta.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.31	Existe una planificación educacional para los grupos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.24	Hay aprendizaje e incentivos individuales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 1.25	Recibimos suficiente ayuda en la planificación educacional por parte de los directivos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C 2 Cooperación con otras instituciones educativas

		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
c 2.1	Cooperamos regularmente con otros grupos que participan de nuestras actividades correspondiente al programa de educación infantil temprana.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 2.2	Cooperamos continuamente con otros programas de EIT a nivel local.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 2.3	Cooperamos constantemente con otros programas preescolares a nivel local.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 2.4	Cooperamos regularmente con la escuela primaria a nivel local.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 2.5	Los empleados de nuestros proyectos intercambian frecuentemente informaciones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 2.6	Nosotros intercambiamos a menudo con pedagogos de otras instituciones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C 3 Interactuación

		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
c 3.1	Ayudamos a los padres en la comunicación con las autoridades para el respaldo necesario de sus hijos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 3.2	Auxiliamos a los padres en preguntas con respecto a la previsión de salud de sus hijos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 3.3	Colaboramos a menudo con instituciones médicas locales (por ej. hospitales).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 3.4	Cooperamos regularmente con las actividades terapéuticas municipal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 3.5	Participamos frecuentemente con Instituciones/Actividades sociales de la región.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

c 3.6	Una enfermera o un doctor nos visita regularmente en nuestro proyecto para ayudar al equipo.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
c 3.7	Trabajadores sociales se reúnen a menudo en nuestro proyecto para apoyar al equipo.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
c 3.8	Terapeutas visitan con frecuencia nuestro proyecto para colaborar con el equipo.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
c 3.9	Contamos con un equipo multidisciplinario para la estimulación integral de los niños.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
c 3.10	Los miembros son:	Trabajadores sociales	☐	Personal médico	☐	Sicólogos	☐
	Otros:						

C 4 Cooperación con las comunidades

		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
c 4.1	Nuestro proyecto está bien integrado en la comunidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 4.2	Participamos a menudo de los eventos comunales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 4.3	El municipio apoya nuestro programa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 4.4	Invitamos a la comunidad a las fiestas y eventos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C 5 Cooperación con las familias

		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
c 5.1	Los padres forman parte de la planificación educacional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 5.2	Los padres son integrados en el plan de incentivación de sus hijos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 5.3	Los padres participan de la implementación de programas educativos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 5.4	Hay un grupo de padres que están dispuestos a comprometerse más con el proyecto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c 5.5	La mayoría de los padres trabajan estrechamente con el proyecto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

c 5.6	Hay turnos en las actividades que son asumidos por los padres.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
c 5.7	En caso de que así sea, ¿cuáles serían?						
c 5.8	Se hacen eventos informativos para los padres.	si	☐	no	☐	¿Cada cuánto?	
c 5.9	En caso de que así sea, ¿sobre qué temas?						
c 5.10	Se hacen cursos de formaciones para los padres.	si	☐	no	☐	¿Cada cuánto?	
c 5.11	En caso de que así sea, ¿cuáles son los contenidos de los cursos?	Salud ☐	Alimentación ☐	Higiene ☐	Desarrollo infantil ☐	Aprendizaje ☐	Problemas de conducta ☐
		<i>Múltiple respuestas posibles</i>					
	Desarrollo del habla ☐	Labor cotidiano ☐	Arte ☐	Música ☐	Enseñar a leer y escribir ☐	Enseñar a calcular ☐	
	Difusión de la cultura ☐	Juegos ☐	Educación ☐	Educación sobre los valores ☐	Inclusión ☐	Educación sexual ☐	
	Otros temas:						
c 5.12	¿Quién de la familia colabora principalmente con el proyecto?	Padre ☐	Madre ☐	Ambos ☐			
	<i>Múltiples respuestas posibles</i>	Hermanos ☐	Abuelos ☐	Tías/os ☐			

C 6 Cooperación con las autoridades

	Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
c 6.1	Ajustamos nuestro trabajo en general con la administración municipal.	☐	☐	☐	☐	☐
c 6.2	Colaboramos según las necesidades individuales de los niños con la administración municipal.	☐	☐	☐	☐	☐
c 6.3	Nos ponemos de acuerdo con las autoridades educativas locales sobre nuestro trabajo en general.	☐	☐	☐	☐	☐
c 6.4	Cooperamos según las necesidades individuales de los niños con las autoridades educativas locales.	☐	☐	☐	☐	☐
c 6.5	Adaptamos nuestro trabajo en general con el departamento de asistencia social.	☐	☐	☐	☐	☐
c 6.6	Según las necesidades individuales de los niños también trabajamos con el departamento de asistencia local o con una organización similar.	☐	☐	☐	☐	☐
c 6.7	Concordamos nuestro trabajo en general con el departamento de sanidad municipal.	☐	☐	☐	☐	☐

C 6.8 En casos particulares de los niños trabajamos asimismo con el departamento de sanidad local.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

D Calidad efectiva : Calidad del desarrollo infantil

D 1 Alimentación infantil

D 1.1	Registramos a niños desnutridos.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
D 1.2	Organizamos ayuda y asesoramiento para familias necesitadas.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
D 1.3	Ofrecemos alimentos en el proyecto para niños necesitados	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
D 1.4	Las comidas regulares son de gran importancia para nosotros.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
D 1.5	Producimos nuestros propios alimentos para los niños (huertas).	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
D 1.6	Los niños forman parte del cultivo y preparación de alimentos.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
D 1.7	Los padres son integrados en el cultivo y preparación de alimentos.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
D 1.8	Determinadas exigencias nutritivas son tomadas en cuenta (por ej.diabetes).	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
D 1.9	Las medidas que garantizan una buena nutrición están integradas en los programas regionales y nacionales.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
D 1.10	Las medidas que garantizan una buena alimentación son financiadas por::	Estado	☐	Proyectos	☐		
		Otros:	☐				

D 2 Salud infantil

		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
D 2.1	En nuestro proyecto tenemos adquisición de agua potable.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 2.2	Los baños están en buenas condiciones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 2.3	Para los empleados/voluntarios del proyecto, la higiene es muy importante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 2.4	Los empleados difunden a los niños los estándares de higiene.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

D 2.5	Los niños tienen exámenes médicos regularmente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 2.6	Los padres son instruidos en el tema higiene del proyecto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 2.7	Los padres reciben información adecuada a través del proyecto en materia de salud.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 2.8	Los padres son informados sobre las vacunas indispensables.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
D 2.9	La capacidad auditiva de los niños es examinada.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
D 2.10	La facultad visual de los niños es verificada.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐

D 3 *Desarrollo infantil*

		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
D 3.1	En el programa se tiene como meta el desarrollo: motórico, sicológico, social, emocional, cognitivo y del lenguaje.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 3.2	Los niños son incentivados motoricamente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 3.3	A través del proyecto los niños reciben suficiente ayuda.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 3.4	Por medio del proyecto los niños son alentados socialmente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 3.5	Mediante el proyecto los niños son inducidos emocionalmente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 3.6	Con este proyecto se anima al niño es su desarrollo cognitivo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 3.7	Los niños aprenden un lenguaje adecuado con apoyo del proyecto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 3.8	Por medio del proyecto los niños reciben asistencia en su enfrentamiento con la vida cotidiana (ir al baño, higiene, vestirse, comer, jugar, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 3.9	Los niños son observados, sus necesidades son indentificadas e integradas en el programa educativo, el cual será adaptado a cada niño.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 3.10	El proceso de aprendizaje será documentado para las planificaciones adicionales. Así también como la opinion de los padres al respecto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 3.11	Las necesidades especiales de apoyo y ayuda para niños con discapacidades y /o problemas de conducta serán tomados en cuenta en la planificación de promoción.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 3.12	Niños con necesidades específicas cuentan con apoyo individualizado por medio del proyecto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 3.13	Los padres son instruidos sobre las medidas realizadas en el proyecto para seguir las en casa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D 3.14	La mayoría de los niños que dejan el proyecto, para ir a la escuela, al a edad de 6 años, están preparados para ese paso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

D 3.15	¿Qué capacidades o conocimientos deberían adquirir los niños para ingresar a la escuela?	
-----------	--	--

E Calidad organizativa

E 1 Organización en las familias

		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
E 1.1	Tenemos suficiente tiempo para nuestros hijos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 1.2	Nuestros hijos tienen bastante tiempo para jugar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 1.3	Nuestros hijos ayudan a menudo en las tareas del hogar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 1.4	Nuestros hijos nos ayudan continuamente en el trabajo agrícola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 1.5	El amor hacia nuestros hijos es muy importante para nosotros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 1.6	Nuestros problemas los arreglamos juntos a través del diálogo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 1.7	Castigos físicos son necesarios para la educación de los niños.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 1.8	¿Qué cosas dificultan la vida cotidiana?						

E 2 Situación laboral en el proyecto

		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
E 2.1	Me alegro de ir a trabajar cada día.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 2.2	Trabajo muy a gusto con mis compañeros/as y/o personal de ayuda.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 2.3	Los problemas del trabajo en común son hablados y solucionados en equipo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 2.4	Me siento sobrecargado/a y estresado/a.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

E 2.5	En equipo hablamos sobre los problemas y buscamos juntos una solución.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 2.6	Tengo que cuidar de muchos niños al mismo tiempo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 2.7	Todos los empleados/personal se mantienen al tiempo de trabajo establecido.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 2.8	Me siento competente y bien formado- también en el trato con niños difíciles.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 2.9	Puedo confiar el 100 % en mis colegas/personal/voluntarios.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 2.10	En el tiempo estimado se llegan a realizar bien todas last areas laborales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 2.11	Las tareas laborales están divididas por igual según el personal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 2.12	Tengo la impresión que muchas veces trabajo más que mis colegas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 2.13	Como empleado puedo desarrollar, en el trabajo, mis propias ideas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 2.14	Nuestro jefe es una buena persona a contactar, cuando hay problemas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E 2.15	¿Qué problemas, en relación a su situación laboral, podría nombrar?						

F Calidad estructural

F Condiciones generales y administrativas

		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
F 1.1	Hay suficiente capacidad en el proyecto para niños en áreas afectadas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 1.2	Los criterios de aceptación del proyecto no excluye a niños con necesidades especiales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 1.3	El proyecto es accesible para los niños y sus padres.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 1.4	El proyecto es accesible para leo empleados/voluntarios.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 1.5	El sueldo de los empleados/voluntarios en el proyecto concuerda con las condiciones de trabajo y las necesidades básicas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

F 1.6	Es difícil asistir a niños con discapacidades o enfermedades en nuestro proyecto.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 1.7	Los niños deben hablar fluidamente la lengua nacional para formar parte de nuestro proyecto.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 1.8	¿El proyecto está aprobado por el Estado?	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐	
F 1.9	¿Hay ayuda estatal para la financiación del proyecto?	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐	
F 1.10	¿Efectúan los padres algún pago para el proyecto?	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐	
F 1.11	¿Puede ser la cuota financiera pagada en formas de especies o en casos de familias carenciadas, puede ser incluso aplazada?	si	☐	no	☐	¿cómo?		

F 2 Calidad de la administración y dirección

	Coordinador del Proyecto		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
F 2.1	La opinión de los empleados es muy importante.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.2	Incluyo al personal en las planificaciones y decisiones.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.3	Mi tarea como jefe es sobre todo la gerencia y organización- En el labor diario con los niños participo muy poco.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.4	Dirijo al personal para mejorar su trabajo.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.5	Normalmente no tengo tiempo para hablar tranquilamente con el personal.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.6	Decisiones importantes me gusta tomarlas - como jefe- solo.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.7	En caso de problemas desmedidos me dirijo a la institución responsable de nuestro proyecto.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.8	Muchas veces me siento sobrecargado.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.9	Trabajos en equipo se realizan regularmente.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.10	Mi formación profesional:							
F 2.11	Estoy perfeccionado en el area de gestión empresarial.	si	☐	no	☐	¿cómo?		
	Personal, voluntario		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
F 2.12	La opinion de todos los empleados es valorada a nivel directivo.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.13	Como miembros del personal somos incluidos en la planificación y en la toma de decisiones.		☐	☐	☐	☐	☐	☐

F 2.14	Hay reuniones regulares del personal (todo el personal).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.15	Las reuniones del equipo se llevan a cabo con regularidad (por ej.en grupos).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.16	De vez en cuando recibo comentarios sobre mi trabajo del coordinador del proyecto	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.17	El coordinador del proyecto está siempre a disposición de sus empleados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 2.18	Creo que nuestro coordinador es competente y muy bueno en su trabajo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

F 3 *Espacios y equipamientos*

	<u>Infraestructura</u>	Completamente de acuerdo			No estoy de acuerdo	No puedo opinar
F 3.1	El estado general de los edificios y los terrenos del proyecto están en buenas condiciones.	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.2	El estado general de los edificios y los terrenos del proyecto son seguros.	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.3	Los terrenos, edificios y el lugar son accesibles.	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.4	El espacio y equipamiento incitan al trabajo pedagógico.	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.5	Contamos con un parque infantil muy bien arreglado.	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.6	Tenemos un campo de deporte muy amplio.	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.7	Hay suficiente baños para los niños.	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.8	Hay suficiente baños para el personal.	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.9	Los baños para niñas y varones están separados.	si	☐	no	☐	No puedo opinar ☐
F 3.10	Los baños para hombres y mujeres están separados.	si	☐	no	☐	No puedo opinar ☐
F 3.11	Nuestra edificación ofrece suficiente espacio para todos los niños y el personal.	si	☐	no	☐	No puedo opinar ☐
F 3.12	Tenemos cambiadores de pañales.	si	☐	no	☐	No puedo opinar ☐
F 3.13	Hay una cocina.	si	☐	no	☐	No puedo opinar ☐
F 3.14	Tenemos un comedor.	si	☐	no	☐	No puedo opinar ☐
F 3.15	Hay suficiente espacio y recursos para dormir.	si	☐	no	☐	No puedo opinar ☐
F 3.16	Tenemos una habitación donde los niños pueden retirarse para estar solos si así lo desean.	si	☐	no	☐	No puedo opinar ☐

Equipamiento del proyecto

		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
F 3.17	Hay suficiente juguetes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.18	Tenemos bastantes libros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.19	Contamos con suficiente material didáctico.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.20	Poseemos suficiente materiales para las manualidades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.21	Tenemos suficientes instrumentos musicales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.22	Contamos con bastantes recursos para niños con discapacidades.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
F 3.23	Poseemos escritura/ materiales Braille (escritura para ciegos).	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
F 3.24	Tenemos las técnicas necesarias para los niños con discapacidad auditiva.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
F 3.25	Tenemos los medios necesarios para niños minusválidos.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐

F 4 **Monitoreo y evaluación**

		Completamente de acuerdo				No estoy de acuerdo	No puedo opinar
F 3.1	Una autoreflexión se lleva a cabo dentro del equipo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.2	La implementación de programas pedagógicos (en caso de que haya alguno) son controlados regularmente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.3	El personal recibe frecuentemente Feedback sobre su trabajo por parte de los colegas y el director.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F 3.4	Re realizan monitoreos externos.	si	☐	no	☐	¿Cada cuánto?	☐
F 3.5	En caso de que así sea, ¿quién lo hace?						
F 3.6	Se realizan monitoreos internos.	si	☐	no	☐	¿Cada cuánto?	☐
F 3.7	En caso de que así sea, ¿ está pensado en forma participativa?	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
F 3.9	Los resultados del monitoreo son discutidos en equipo	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
F 3.10	Las medidas con respecto a los resultados son deducidas e implementadas.	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐
F 3.11	¿Está incluido este control en los programas a nivel regional, subregional y nacional?	si	☐	no	☐	No puedo opinar	☐

**kinder
not
hilfe**