

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

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

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-394-506

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

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

### Resumen

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

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

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

### **Abstract**

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

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

## Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Objetivo general:

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

Objetivos específicos:

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

## Método

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

## Revisión normativa

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

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

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia

## Revisión sistemática de la literatura

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

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

| Categoría                   | Palabras clave   |
|-----------------------------|--|
| <b>Etapas educativas</b>    | Toddler, pre-k, early childhood, preschool.<br>Educación infantil.                         |
| <b>Medida</b>               | Measurement, assess*, evaluation, questionnaire.<br>Evaluación, cuestionario, instrumento. |
| <b>Ubicación geográfica</b> | Spain, spani*, Autonomous Communit*.<br>Comunidad* autónoma*, españa*.                     |
| <b>Otros</b>                | Education*. Quality. Calidad   |

Fuente: elaboración propia

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

De inclusión:

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

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

De exclusión:

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

## Resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

## Revisión sistemática de la literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia

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

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

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

|   |               |                                      |            |   |  |
|---|---------------|--------------------------------------|------------|---|--|
| Pineda Herrero, Moreno Andrés, Úcar & Belvis Pons (2008)              | 1º y 2º       | 1000 centros                         | España     | Encuestas, entrevistas y foros.   | Formación permanente del profesorado   |
| Izagirre, Hernández & García (2014)                                   | 1º            | 325 docentes                         | País Vasco | Cuestionario Cuidando_0-2 Validado y ad hoc   | Actitud docente hacia la autonomía infantil  |
| Vendrell Mañós, Geis Balagué, Anglès Virgili, & Dalmau Montalá (2019) | 1º y 2º       | 150 docentes                         | Barcelona  | Cuestionario validado y ad hoc  | Percepción importancia juego libre   |
| Parra, Gomariz, Hernández-Prados & García-Sanz (2017)                 | No se precisa | 1.953 familias                       | España     | Cuestionario validado y ad hoc  | Implicación familias en proceso educativo  |
| Melgar Alcántud (2015)  | No se precisa | Estudio de caso                      | España     | Cuestionarios, relatos comunicativos, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y observaciones comunicativas.   | Participación familia escuela  |
| Paz-Albo Prieto (2018)  | No se precisa | 120 tutores                          | España     | Cuestionario validado   | Participación familias   |
| Muela, Larrea, Miranda, & Barandiaran (2019)                          | 2º            | 1.001 niños, 54 padres y 94 maestros | País Vasco | Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (POEMS), observación participante, imágenes, fotografías y dibujos, así como conversaciones y entrevistas con niños, padres y maestros. | Participación familias, maestros y niños calidad al aire libre   |
| Lebrero Baena & Fernández Pérez (2009)                                | 1º y 2º       | 250 centros                          | España     | Cuestionario validado ad hoc aplicado a los docentes sobre los aspectos de calidad que consideran importantes:  | Circunstancias familiares del alumnado, necesidades del profesorado especializado, personal no docente, financiación y recursos materiales, clima, objetivos institucionales y planificación |
| de Miguel & García (2004)   | 2º            | 96.206 alumnos                       | Madrid     | Cuestionario ad hoc validado  | Implicación padres, actividades, relaciones entre niños y con el profesor, desarrollo personal, lecto-escritor, social, cognitivo y motor fino   |

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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