

Repercusiones del aumento de la ratio en las aulas del primer ciclo de Educación Infantil: La mirada del personal educativo

Marta Casla, Isabel Cuevas, Asunción González del Yerro, Belén Romero y Elena Martín

ISSN 1699-437X | Año 2014, Volumen 10, Número 3 (Octubre)

Resumen: El objetivo de este estudio es profundizar en algunas de las repercusiones que, a juicio del personal educativo de Escuelas Infantiles y Casas de niños de la Comunidad de Madrid, ha tenido el incremento de la ratio y del tamaño de los grupos tras la entrada en vigor del Decreto 18/2008. Doscientos sesenta y siete profesionales pertenecientes a más de 53 centros respondieron de forma voluntaria a un cuestionario que contenía preguntas sobre el proceso educativo y el comportamiento infantil. Los análisis cuantitativos y cualitativos revelan que el personal educativo encuestado percibe que el aumento de la ratio repercute en el tipo de actividades realizadas, en la atención prestada, en las rutinas, en el espacio, la distribución del tiempo, en la disponibilidad de los apoyos y en la relación con las familias. Adicionalmente, todos los colectivos informan de cambios en el comportamiento infantil -se perciben más conflictos y más nerviosismo-. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en un nutrido conjunto de investigaciones que revelan la incidencia de la ratio y del tamaño de los grupos sobre la calidad del proceso educativo y son discutidas las implicaciones que tienen para el desarrollo de los menores.

Palabras clave: Escuelas Infantiles - Educación Infantil - Calidad de la educación - Proceso Educativo - Desarrollo temprano - Ratio aulas - Ratio alumnado

Abstract: This work describes some of the consequences of new regulations on nurseries in Madrid area that are related to ratios and group size (especially after the decretory 18/2008). Analyses are based on educators and education staff's point of view. Special emphasis is made on consequences on children behavior. Two hundred and seventy seven professionals that belonged to more than 53 nurseries of Madrid area voluntarily answered a survey with open questions about educative process and child's behavior. Qualitative and quantitative analyses show that, from educator's point of view, increasing ratio child-educator has consequences in the variables explored. Main effects were found for the activities made in classrooms (loosing educative standards), hygiene and supply routines (loosing intrinsic values and autonomy support), space and time distribution, support staff organization and relation with families (reduced to quick information interchanges). Directors, classroom tutors and support educators perceive these changes in a similar fashion. The vast majority perceived changes on children's behavior- increases in the number of conflicts and anxiety. These results agree with previous research on the influence of child-educators ratios and group size on quality of education. Implications for child development are discussed.

Keywords: Nursery schools - Early childhood education - Quality Education - Educational Planning - Early development - Child-educators ratios.

Sobre las autoras

Marta Casla, Isabel Cuevas, Asunción González del Yerro, Belén Romero y Elena Martín
Universidad Autónoma de Madrid.

Contacto:
Marta Casla
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid
Campus de Cantoblanco
28049 Madrid
España
correo-e: marta.casla@uam.es

Cita del artículo

Casla, M; Cuevas, I; González, A; Romero, B. y Martín, E. (2014). Repercusiones del aumento de la ratio en las aulas del primer ciclo de Educación Infantil: La mirada del personal educativo. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 10 (3), 1-17. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2014v10_pdf/v10n3esp.pdf.

INTRODUCCIÓN

Como hace ya más de una década señalaba Delors (1996) con el título del informe para la UNESCO “La educación encierra un tesoro”. El desarrollo personal y la socialización del ser humano no se conciben en este momento al margen de la educación escolar. Hoy en día sabemos que la educación escolar ejerce una influencia en el desarrollo, especialmente valiosa en los primeros años de la vida de los niños y las niñas (véase, para una revisión, Damon, 2006; Alcrudo, Alonso, Escobar, Hoyuelos, Medina y Vallejo, 2011). Si velar por la calidad de la educación es vital en cualquier periodo escolar, en el caso de la Educación Infantil es si cabe mayor, por la repercusión temprana en el desarrollo y porque todavía quedan en el imaginario social vestigios de una concepción que se representa estos primeros años de la vida como una etapa en la que las necesidades de la infancia son fundamentalmente asistenciales. Una prueba de ello declaraciones como las que el ministro de educación del estado español realizó en 2012, tal y como está publicado por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2012):

“Me plantea usted —y me parece muy interesante el planteamiento— la cuestión de la educación de 0 a 3 años. Se lo voy a decir con toda franqueza, señora Fernández Dávila, yo creo que eso no es educación, creo que es básicamente conciliación. El proceso de 0 a 3 años, un proceso en el que el Ministerio de Educación ha contribuido básicamente con infraestructuras en uno de sus programas de cooperación territorial, creo que es un proceso importante, pero partiendo de la realidad de que esencialmente no es parte del proceso educativo, y con esto no estoy ni muchísimo menos menospreciándolo. [...] El proceso educativo propiamente dicho empieza a los 3 años y esto tenemos que encajarlo en lo que es sustancialmente, un apoyo a la conciliación [...]” (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, 2012)

Como analizaremos en las siguientes páginas, la psicología del desarrollo y de la educación ha venido acumulando evidencia empírica sobre el valor educativo de esta etapa. Los objetivos de Educación Infantil deben ir encaminados a que los profesionales puedan planificar y desarrollar experiencias relevantes que contribuyan de manera esencial a la construcción de las estructuras de conocimiento sobre las que se asienta el desarrollo cognitivo y social del ser humano (OECD, 2012); pero para que se puedan desplegar escenarios de actividad orientados a tal fin son necesarias determinadas condiciones (Romero, 2012). Por ello, las administraciones educativas tienen la responsabilidad de garantizar que los centros de Educación Infantil reúnan las mejores condiciones para poder ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos y alumnas escolarizados.

Numerosos estudios han demostrado que una educación infantil de calidad tiene efectos positivos generales sobre el desarrollo cognitivo y el desarrollo comunicativo y lingüístico (lo que, a su vez, favorece la interacción social adecuada con iguales y adultos). En particular, se han encontrado relaciones entre la educación infantil de calidad y habilidades como la autorregulación del propio aprendizaje, las habilidades sociales, la motivación y el rendimiento a lo largo de la escolaridad (Matthews y Ewen, 2006; Ou y Reynolds, 2004). Al mismo tiempo, algunas investigaciones indican que la educación infantil adecuada puede paliar los efectos negativos de situaciones adversas en el hogar (Lamb y Ahnert, 2006), y otras señalan la posibilidad de que los programas de educación infantil de calidad contribuyan a reducir el abandono y el absentismo escolar (Reynolds, Temple, Roberston y Mann, 2001). De manera complementaria, es importante señalar que se ha demostrado que la educación infantil mediocre está relacionada con consecuencias muy negativas a corto, medio y largo plazo; tanto desde el punto de vista de la adaptación social (Volling y Feagans, 1995), como del logro académico y personal (Murrell, Geddes, Yancey, O'Brien, y Terrell, 2009).

Como en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, hay determinados factores sin los cuales no es posible la calidad, como han puesto de manifiesto los estudios sobre eficacia escolar y mejora de la escuela (Teddle y Reynolds, 2000; Muñoz-Repiso y Murillo, 2003). La dotación de los recursos humanos y su formación (Burchinal, Howes y Kontos, 2002), el liderazgo, la autonomía pedagógica del centro escolar, la evaluación del funcionamiento de la institución, la estabilidad del personal educativo (Mims, Scott-Little, Lower, Cassidy, y Hestenes, 2008), el establecimiento de un currículo que actúe como directriz del programa (Bergsten y Fiene, 2004) y la coordinación con la familia son sin duda algunos de ellos.

En una Escuela Infantil, junto con estos factores cobran especial importancia dos: el espacio físico, que requiere un cuidado especial (Moore, 1996; NICHD Early Child Care Research Network, 1996), y la ratio adulto-alumno, que si siempre es importante en este caso resulta vital (Bergsten y Fiene, 2004). En particular, los estudios relativos a la incidencia de las ratios y el tamaño de los grupos en la calidad de la educación infantil concluyen que mantener ambas variables reducidas, especialmente en el primer ciclo educativo, parece ser una condición necesaria para que los maestros puedan prestar una atención más individualizada a cada alumno, seguir de cerca sus progresos, establecer relaciones más cercanas con los pequeños, dedicarles más tiempo, disfrutar con ellos de conversaciones, actividades y juegos, promover con más éxito el desarrollo de la comunicación, el razonamiento y la adquisición de conceptos, y abandonar el uso de métodos coercitivos para controlar la conducta, (Barnett, Schulman y Shore, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 1996; Sandford y Fiene 2004).

En lo que respecta al desarrollo afectivo, nadie pone en duda la necesidad de crear vínculos de apego estables y seguros (Bowly, 1988; Goldberg, Mur y Kerr, 2000), que pueden establecerse con más de una persona desde el principio, incluyendo tanto a madres y padres como a educadoras. Sin embargo, un lazo afectivo seguro no se establece si no se dan condiciones de regularidad, estabilidad y responsividad (Thomson, 2006). Para ello, es preciso un contexto que posibilite dicho vínculo afectivo, que permita y facilite las respuestas afectivas adecuadas del adulto y la sincronía entre el adulto y el niño (Martínez-Fuentes, 2005). De ahí, una vez más, la vital importancia en la Educación Infantil de la ratio adulto-alumno. Haciéndose eco de estos hallazgos distintas asociaciones, entre las que se halla *European Commision Network on Childcare*, han establecido un conjunto de recomendaciones sobre las ratios y el tamaño de los grupos, en función de la edad de los menores, que deberían garantizarse en los centros de Educación Infantil. La Tabla 1 recoge algunas de ellas.

Tabla 1: Ratios niños-educadora y tamaño máximo de grupo recomendados en función de la edad del menor

Entidades que efectúan la recomendación	Variable	Menos de 5 semanas	De seis semanas a 12 meses	12-18 meses	18-24 meses	25-30 meses	31-36 meses	3 añ	4 añ	5 añ
U.S. Department of Health and Human Services	Ratio	1:3	1:3	1:3	1:3	1:4	1:5	1:7	1:8	1:8
	Tamaño del grupo	6	6	6	6	8	10	14	16	16
American Academy of Pediatrics and American Public Health Association	Ratio	1:3	1:3	1:4	1:4	1:4	1:5	1:7	1:8	1:8
	Tamaño del grupo	6	6	8	8	8	10	14	16	
New York State Day Care Licensing Standards	Ratio	1:3	1:4	1:4	1:5	1:5	1:5	1:7	1:8	1:9
	Tamaño del grupo	6	8	8	12	12	12	18	21	24
Comisión Europea	Ratio		4		6		8		15	

Fuente: Tomado de Korjenevitch y Dunifon (2010, p.3) y adaptado para este artículo

Aunque la tabla presenta los datos para lo que en España correspondería con los dos ciclos de educación infantil cabe destacar los datos relativos a los grupos de 25-30 meses, que corresponderían al grupo III del primer ciclo de infantil. Ninguna de las instituciones recomienda contar con grupos de más de 12 niños y niñas. En dichos grupos, además, es necesaria la presencia de más de una educadora, ya que cada una de ellas no puede ni debería hacerse cargo de más de cinco niños y niñas.

En España la legislación ha ido estableciendo los requisitos mínimos que deben cumplir las instituciones educativas encargadas del primer ciclo de educación infantil. Con el fin de asegurar que los centros cumplan las condiciones necesarias para impartir una educación de calidad se han ido regulando aspectos como el tamaño de los grupos, la ratio alumno-educador (incluyendo, en algunos casos, menciones específicas a las figuras de apoyo), el espacio físico o la formación de los profesionales. Durante la última década la normativa de mínimos ha ido modificándose, tanto a nivel estatal como al nivel de las comunidades autónomas. Es importante subrayar, una vez más, que las distintas modificaciones de las variables estructurales –que son políticamente

regulables- pueden conllevar modificaciones en las variables que afectan al proceso educativo (organización temporal de actividades, creación de actividades significativas, el clima del aula, comunicación y relación con las familia), y en último término tener una repercusión directa o indirecta sobre el desarrollo de los niños (Lera, 2007).

En el caso que nos ocupa, la Comunidad de Madrid, como otras comunidades, cuenta con dos ciclos de educación infantil, entendida como el periodo que abarca desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. Existen todavía algunos centros en se imparten ambos ciclos, aunque en la actualidad, en la mayoría de los casos, el primer ciclo (de 0 a tres años) se imparte en centros denominados Escuelas Infantiles (en zonas urbanas) y Casas de Niños (en zonas rurales). El segundo ciclo se incorpora a centros que incluyen la formación primaria. La principal diferencia entre las Escuelas Infantiles y las Casas de Niños es que estas últimas están en zonas rurales y cuentan con un horario reducido a la mañana. En la actualidad, a penas existen diferencias básicas entre ambos tipos de centro. El primer ciclo de educación infantil se divide en tres cursos (para más información, puede consultarse la página web de la Conserjería de educación de la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación Comunidad Autónoma de Madrid, 2013):

Grupo de bebés: de 0-1 años.

Grupo 1-2: de uno a dos años.

Grupo 2-3: de dos a tres años

No es este el lugar para exponer los cambios que ha ido introduciendo la legislación educativa que regula a nivel estatal y autonómico las condiciones mínimas que deben reunir los centros de Educación Infantil (Alonso, 2008 los explica con claridad), aunque sí nos gustaría resaltar algunos de los requisitos que establece, en el ámbito de la Comunidad de Madrid, el Decreto 18/2008. El decreto se muestra poco exigente con respecto a la titulación que deben poseer los profesionales que imparten el primer ciclo de Educación Infantil al establecer de forma imprecisa que podrá hacerlo quien esté habilitado por la Administración Educativa, y conformarse con que haya un maestro especialista en Educación Infantil cada seis unidades o zona de Casas de Niños. También reduce considerablemente el espacio, permite utilizar el espacio público como zona de juegos si se garantiza la seguridad del alumnado (aunque no se especifican todas las condiciones de peligrosidad) y, por primera vez, autoriza que se utilice el local en el que se ubica el centro con fines no educativos fuera del horario escolar.

Pero el artículo del decreto que ha tenido una peor acogida en las escuelas ha sido el que afecta al tamaño de los grupos y a la ratio, pues ha incrementado notablemente el número de niños y niñas asignados a cada educador/a como puede apreciarse en la Tabla 2. Por otra parte, el decreto deja de especificar las circunstancias especiales que hasta entonces debían tener los centros que tuvieran menos de tres unidades, para los que la legislación establece unas condiciones menos restrictivas.

Como puede apreciarse, este cambio es especialmente notable en el grupo de dos a tres años, ya que se admite la posibilidad de que haya 20 niños de estas edades por aula. La entrada en vigor del Decreto 18/2008 despertó numerosas preocupaciones por parte del personal educativo de Educación Infantil y de los profesionales dedicados a la educación. Tanto es así que el defensor del menor de la Comunidad de Madrid llevó a cabo un programa de visitas a las escuelas con fines semejantes a la investigación que presentamos (Defensor del menor, 2009). En dicho trabajo se visitaron 32 escuelas de la red pública y 24 de la red privada (lo que, según el informe, supone más de un 8% de las escuelas infantiles), manteniendo reuniones informales con la dirección y visitando las instalaciones.

Los asesores técnicos analizaron diversos aspectos relacionados con la infraestructura de los centros y su organización: condiciones higiénico-sanitarias, acústicas, de habitabilidad, equipamiento, materiales, horarios, número de unidades, el personal de la escuela y el proyecto educativo.

Tabla 2: Prescripciones para el tamaño máximo de grupo establecidas por los Decretos 60/2000 y 18/2008 de la Comunidad de Madrid

Grupo de Edad	Decreto 60/2000	Decreto 18/2008
Menores de 1 año	1/8	1/8
De uno a dos años	1/12	1/14
De dos a tres años	1/16	1/20
De tres a cuatro años	1/20	
De cuatro a seis	1/25	
Edades mixtas en centros menores de tres unidades	1/8	1/15

El informe resalta que los objetivos del plan de visitas no obedecen al rigor de un informe de carácter científico, y que los técnicos encargados recopilaban la información en una serie de fichas que contenían los apartados relacionados con las variables estructurales que acabamos de mencionar y algún aspecto de carácter cualitativo. Los principales resultados fueron: (a) que la mayor parte de las escuelas analizadas cumplían con las condiciones mínimas de infraestructura; (b) no obstante, aunque se informó que "las dimensiones de las aulas superan lo establecido por la normativa" (p.192) se detectaron problemas de falta de espacio, especialmente en el grupo de dos a tres años, durante la comida y la siesta; (c) también se constataron dificultades en el grupo de dos a tres años por mayor inversión de tiempo en actividades de higiene, aseo y comidas; (d) se afirmó haber observado que "la presencia del personal docente en las aulas de 2 a 3 años pudiera resultar insuficiente en algunos momentos, como durante las comidas o el aseo y cambio de pañales" (p.191), aunque los datos directamente relacionados con el aumento de la ratio se abordaron como quejas por parte de las profesionales; (e) asimismo, se informó de modificaciones sufridas en las actividades, desdoblado grupos y/o reduciendo su duración. Por último, (e) en lo que se refiere al personal de apoyo, el informe destaca en dos ocasiones las dificultades para establecer conclusiones, ya que centros con un número idéntico de unidades presentan una distribución muy heterogénea en este aspecto; de lo que se deduce que, aunque en algunos centros no se haya constatado falta de personal, en otros el apoyo es insuficiente.

A pesar de los cambios detectados, y recogidos en algunos casos como quejas de los profesionales, el estudio no explora en profundidad cuál es la percepción de los profesionales sobre la incidencia de la ratio en el proceso educativo y en el comportamiento infantil. El informe del defensor del menor alaba la profesionalidad del personal educativo de Educación Infantil y concluye que "gracias a ese esfuerzo organizativo no se puede deducir que el aumento de la ratio haya provocado una merma en la calidad del servicio" (p.196).

En este contexto, se hace necesario ampliar la información procedente de dicho informe. Por un lado, los responsables políticos han señalado en algunos casos basarse en los informes de la EU para tomar sus decisiones. Como hemos señalado, las conclusiones de dichos informes se contradicen con este tipo de actuaciones. Por ello, el objetivo general del presente estudio es profundizar en las repercusiones sobre el proceso educativo y el comportamiento infantil, que a juicio del personal educativo, ha tenido un cambio estructural: el aumento de la ratio. Adicionalmente, explorar en qué medida las percepciones son compartidas por distintos colectivos de la Escuela Infantil y si éstas varían en función del tipo de centro y de su tipo de gestión.

Al igual que el equipo técnico del defensor, consideramos que una de las fuentes de información más fiable es el personal educativo. Ellos directamente se han visto abocados a funcionar en los mismos centros donde lo venían haciendo (estructura del centro, número de aulas, tamaño de las mismas, aseos, espacios comunes, etc.) con el considerable aumento en el número de alumnos a su cargo en el curso 2008-2009 en el que comienza la aplicación del Decreto. También, las familias pueden ser otra fuente de información extremadamente útil, y de hecho, creemos necesario completar la información de este estudio con la que puedan aportar familias que

tengan hijos que hayan estado escolarizados antes de la aplicación del Decreto. No obstante, para los objetivos de este trabajo, las apreciaciones que pudieran hacer las familias no nos resultarían tan informativas, ya que su visión es más parcial y no abarca el funcionamiento general del grupo clase y de la escuela, ni a nivel estructural ni a nivel afectivo.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron de forma voluntaria 267 encuestadas que trabajaban en Escuelas Infantiles o Casa de Niños de la Comunidad de Madrid. Las encuestas se cumplimentaron de forma anónima. Contamos con datos explícitos de 16 Casas de Niños y 35 Escuelas Infantiles distintas, lo que supone, al menos, el 12 % del total de centros educativos públicos de educación infantil de la Comunidad de Madrid, ya que contamos con 98 encuestas que no especifican a qué Escuela o Casa de Niños pertenecen. En la tabla 3 se presenta el número de participantes por cada una de las categorías (se incluye el porcentaje con respecto al total de la muestra). La primera categoría, *Tipo de Gestión* se refiere a la fuente de ingresos de la Escuela Infantil (indirecta: ayuntamientos o empresas, asociaciones o cooperativas; directa: la Comunidad de Madrid). La segunda, *Tipo de Centro*, se refiere a la división señalada más arriba entre Escuelas Infantiles y Casas de Niños. La tercera categoría, *Tipo de Función*, se refiere al cargo que el personal educativo ocupa en el curso en el que se cumplimentó la encuesta (Educatora de aula o tutora, educadora de apoyo, o Dirección).

Tabla 3: Número y porcentaje de participantes en función del tipo de gestión del centro, tipo de Centro y tipo de profesional

Variable demográfica	Número de participantes	Porcentaje
Tipo de Gestión		
• Directa	113	42.3%
• Indirecta	144	53.9%
• No contesta	10	3.8%
Tipo de Centro		
• Escuela Infantil	177	66.3%
• Casa de Niños	54	20.2%
• No contesta	36	13.5%
Tipo de Función		
• Educatora de aula	170	63.7%
• Educatora de apoyo	54	20.2%
• Dirección	23	8.6%
• No contesta	20	7.5%

Materiales

Con el fin de acceder a distintos aspectos del proceso educativo, la *Asociación Junta de Portavoces de Escuelas Infantiles y Casas de Niños de la Comunidad de Madrid* elaboró un cuestionario con preguntas abiertas para que

el personal de Escuelas Infantiles y Casas de Niños de la Comunidad de Madrid pudiera explicar los cambios percibidos por aumento de la ratio derivado de la aplicación del Decreto 18/2008.

El cuestionario administrado al personal solicitaba información demográfica relativa al tipo de gestión (directa o indirecta) y tipo de centro (Escuela Infantil o Casa de Niños) en el que trabajaba la encuestada, así como el tipo de función educativa de la encuestada (educadora, educadora de apoyo, dirección). A continuación, se incluían 10 preguntas de carácter abierto, además de un espacio para añadir observaciones adicionales a las cuestiones exploradas. Por último, se recordaba el anonimato de las escuelas pero se ofrecía la posibilidad de dejar datos de contacto para recibir información futura.

De las 10 preguntas abiertas seis eran relativas a variables, que según los estudios revisados previamente (Lera, 2007), se consideran variables del proceso educativo. Entre estas cuestiones, por ejemplo, hay preguntas relativas a las actividades que se realizan en las aulas, las rutinas de alimentación e higiene, la distribución de tiempos y espacios y la relación familia-escuela. El cuestionario también incluía otra cuestión referida específicamente al comportamiento de los niños y las niñas. Adicionalmente, se incluían preguntas relacionadas con la gestión económica, tanto desde el punto de vista de personal (bajas, sueldos), como a nivel de los usuarios (problemas con los recibos, bajas, etc.). Estas últimas preguntas no han sido analizadas en este estudio. Por último, el instrumento se cerraba con un apartado de observaciones para que pudiesen incluir cualquier consideración pertinente que estimasen que no había sido considerada previamente.

Procedimiento

Se utilizó un diseño *ex post facto* prospectivo de grupo único, con tres variables independientes: tipo de profesional (educadora/ profesora de apoyo/dirección), tipo de centro (Escuela Infantil/Casa de niños) y tipo de gestión (directa/indirecta). Las variables dependientes fueron, por un lado, las vinculadas al proceso educativo (cambios en las actividades realizadas; cambios en las rutinas de higiene y alimentación; cambios en la organización de apoyo; cambios en la organización de espacios; cambios en la organización de tiempos y cambios en la comunicación-relación con las familias) y, por otro, la relativa a los cambios en el comportamiento de los niños.

La Junta de Portavoces envió los cuestionarios a todas las Escuelas Infantiles y Casas de Niños de la Comunidad de Madrid por distintas vías (fax, correo electrónico y entrega en mano). Los cuestionarios contenían una carta de presentación en la que se explicaba que el objetivo del mismo era recabar información para realizar un estudio que analizara el posible impacto de la nueva normativa de la Comunidad de Madrid para la Educación Infantil. En general, las encuestas fueron enviadas por la misma vía por la que fueron recibidas.

Codificación

Para los objetivos de este informe, se codificaron las respuestas a las preguntas directamente relacionadas con los niños y con el trabajo diario del personal de la escuela. Las cuestiones relativas a la gestión económica no han sido analizadas en este informe.

En primer lugar, se codificaron las respuestas a las distintas preguntas del cuestionario de forma dicotómica, señalando la presencia/ausencia de los cambios percibidos en cada una de las siete categorías generales exploradas. Adicionalmente, se codificaron las respuestas literales de los participantes en cada una de las cuestiones/categoría planteadas (actividades con los niños/as; rutinas de higiene y alimentación; organización de los tiempos; comportamiento de los niños/as; ajustes con los apoyos; dificultades de espacio; actividades con las familias). Posteriormente, cuatro jueces agruparon las respuestas de cada categoría por campos temáticos, emergiendo así las subcategorías relativas al tipo de cambio concreto percibido. Estas categorías fueron exhaustivas, recogiendo todas las apreciaciones de los participantes. Por ejemplo, en la categoría general relacionada con los cambios de comportamiento de los niños, una misma encuestada ha podido informar del nerviosismo (subcategoría 1) y del aumento de accidentes (subcategoría 4). De este modo, fue posible organizar la información de forma cuantitativa (la frecuencia de encuestadas que informan de un determinado cambio) y cualitativa (el modo en que se especifica dicha información).

RESULTADOS

Cambios percibidos por los distintos colectivos encuestados

Los análisis que presentamos a continuación tienen un carácter cualitativo-cuantitativo. Las categorías se han ordenado desde aquellas que más frecuentemente se señalan hasta las que se señalan con menos frecuencia. Puesto que no todos los participantes aportaron información de todas las categorías se hallaron los porcentajes de respuesta con respecto al total. La información aportada por los porcentajes, pues, pretende ilustrar aquellos cambios que se perciben por un número más alto de educadoras. Por lo demás, dado que las encuestas eran abiertas, se ha realizado un análisis del contenido de las respuestas, señalando cuáles de ellas coinciden. Así pues, se analizó el porcentaje de encuestadas que perciben cambios en cada una de las categorías generales y en qué medida su percepción está asociada al tipo de gestión, tipo de centro o al tipo de profesional (educador/a, profesor/a de apoyo, dirección) que realiza la encuesta. Para contrastar si la distribución de los profesionales que percibían cambios, frente a los que no los percibían, variaba en función de las distintas variables bajo análisis se efectuaron diversos análisis utilizando la prueba de Chi-cuadrado.

La tabla 4 muestra el número de encuestadas/os y el porcentaje que representan con respecto al total de la muestra que han señalado la existencia de cambios en las distintas variables del estudio. Como se ha señalado anteriormente, no todas las participantes contestaron a todas las preguntas. Por este motivo, la tabla presenta los valores absolutos de encuestadas. Las columnas relativas a las categorías incluyen los porcentajes de respuesta y aquellas que correlacionan significativamente (marcadas, respectivamente con * y **).

Como puede observarse, la mayoría de las encuestadas afirma apreciar cambios, como consecuencia del aumento de la ratio, en las distintas áreas relacionadas con el funcionamiento de las Escuelas Infantiles y con el bienestar de los niños y niñas. No obstante, la percepción de cambios relativos al proceso educativo varía sensiblemente de unos colectivos a otros.

Tabla 4: Número y Porcentaje de encuestadas/os que perciben cambios en las distintas variables del estudio

Tamaño de la Muestra	VARIABLES	Cambios en las actividades realizadas	Cambios en las rutinas de higiene-alimentación	Cambios en la organización de apoyo	Cambios en la organización de los espacios	Cambios en las organización de tiempos	Cambios en la comunicación relación con las familias	Cambio en el comportamiento de los niños y niñas
Total N=267	Nº de encuestadas Porcentaje	199 74.5%	219 82%	179 67%	188 70.4%	163 68,5%	141 55,2	224 83.9%
Por tipo de centros (N=231)	N/porcentaje profesionalistas de Escuelas (N=177)	80.8%**	79.1%	73.4%**	78%**	73.4%**	58.2%*	83.6%
	Porcentaje profesionalistas Casitas (N=54)	50%**	90.7%	42.6%**	48.1%**	50%**	38.9%*	85.2%
Por tipo de profesionales (N=247)	Porcentaje educadoras de aula N=170	77.6%	90%**	68.2%	71.8%	70.6%	54.7%	85.9%
	Porcentaje Educadoras de Apoyo N=54	74.1%	94.4%**	61.1%	66.7%	68.5%	53.7%	87%

	Porcentaje profesional s dirección N= 23	73.9%	56.5%**	82.6%	69.6%	65.2%	52.2%	82.6%
Por tipo de Gestión (N=257)	Profesionales en Gestión Directa N=113	73,5%	85.8%	63.7%	66.4%	69%	48.7%	88.5%
	Profesionales en Gestión Indirecta N=144	75%	80.6%	70.1%	74.3%	67.4%	55.6%	81.9%

En este sentido, los profesionales de Escuelas Infantiles, en comparación con los de Casas de niños, son los que en mayor medida perciben cambios que afectan al proceso educativo (véase tabla 3). Estas diferencias se aprecian en la percepción de modificaciones relativas a: (a) las actividades que usualmente realizan en el aula ($\chi^2_1=20.19$; $p=.000$; V de Cramer=.296); (b) la organización y la presencia de profesionales de apoyo ($\chi^2_1=17.61$; $p=.000$, V de Cramer=.276); (c) las posibilidades que brindan los espacios de las Escuelas Infantiles y Casas de Niños ($\chi^2_1=17.86$; $p=.000$, V de Cramer=.278); (d) la organización de tiempos en la Escuela ($\chi^2_1=10.447$; $p=.002$, V de Cramer=.213); y (e) en la forma con la que se establece la colaboración familia-escuela ($\chi^2_1=6.201$; $p=.013$, V de Cramer=.164). En contraposición, no se encuentran diferencias asociadas ni al tipo de gestión ni de profesional (educadoras de aula y de apoyo y dirección).

Asimismo, es importante destacar que todos los colectivos - con independencia del tipo de centro ($p=0.052$) y del tipo de gestión- revelan que las de rutinas de alimentación e higiene han sufrido modificaciones importantes. Una amplia mayoría de las educadoras de aula y de apoyo manifiestan experimentar dificultades para trabajar estas rutinas y, aunque en un porcentaje inferior, esta apreciación es confirmada por las directoras ($\chi^2_1=24.09$; $p=.000$; V de Cramer=.312).

Por último, el 83,9% de las encuestadas afirma haber observado cambios en el comportamiento de los niños. Esta percepción fue unánime entre los distintos profesionales del primer ciclo de Educación Infantil, no hallándose diferencias ni en función del tipo de centro, ni del tipo de gestión ni del profesional que respondía la encuesta.

Análisis cualitativos de los cambios percibidos en cada una de las categorías

Con objeto de conocer la naturaleza de los cambios percibidos por los profesionales que trabajan en el primer ciclo de Educación Infantil se analizaron cualitativamente las respuestas de aquellos colectivos que detectaron cambios. A continuación, presentamos los resultados obtenidos para cada una de las categorías generales de análisis.

Cambios en las actividades realizadas con los niños y niñas

Los cambios indicados por los profesionales respecto a las actividades que realizan con los niños y las niñas hacían referencia a cuatro aspectos específicos; a saber, cambios relativos a la metodología, reducción o eliminación de actividades, cambios que comprometen los objetivos educativos propuestos, y problemas con la distribución de materiales didácticos.

Los cambios en la metodología que habitualmente utilizaban en el aula fue el aspecto más comúnmente remarcado por todos los profesionales (52,8%). Como indicaba una maestra, actualmente, "prima lo colectivo, frente a lo individual", y esto, como señalaban otras muchas, impide personalizar la enseñanza, acompañar el proceso de aprendizaje, observar los progresos y entablar una relación personal con los alumnos. Y es que en las aulas de este primer ciclo educativo, "la comunicación ya no es tan rica como era antes" y esta enseñanza despersonalizada genera un malestar que algunas maestras expresan en las observaciones: "Es muy triste comprobar que al final de la jornada no has podido dar un achuchón a todos o comunicarte con ellos como te gustaría". La metodología del aula ha sufrido, del mismo modo, otras modificaciones. Algunas escuelas

experimentan dificultades al intentar organizar actividades en pequeños grupos u observan que la duración de estas actividades se prolonga en exceso.

El 30,7% de los profesionales confiesa haber tenido que eliminar actividades que solían realizar en el aula o tener que realizarlas con una frecuencia menor. Ocurre, fundamentalmente, con las actividades que requieren un apoyo individual mayor, como las sesiones de psicomotricidad y las actividades de plástica, que en muchos centros sólo pueden realizar tras dividir al grupo. Eso sí, cada alumno puede disfrutar de ellas sólo cada quince días, en lugar de hacerlo semanalmente como acostumbraban. Algunas maestras manifiestan haber tenido que reducir las salidas, las fiestas, el juego libre, el juego heurístico, las actividades de exploración, los experimentos y, de la misma forma, las actividades dedicadas a desarrollar la lógica matemática y la lectoescritura. Otras señalan que el material se deteriora más rápidamente y escasea.

El 10,9% señala que estos cambios afectan al logro de objetivos educativos relevantes, pues constatan que pueden dedicar menos tiempo a apoyar el incremento progresivo de su capacidad de atención, a enseñarles a resolver conflictos, a relacionarse apropiadamente con los demás, a ir respetando el turno de los compañeros, a asumir responsabilidades, a lograr autonomía en la adquisición de hábitos, etc.

Finalmente, el 6,4% de las encuestadas, informa de dificultades a la hora de distribuir y organizar los materiales. Estas mismas encuestadas también afirman, como se analizará en la categoría de espacios, que los materiales educativos se deterioran más, y, en consecuencia, algunas de las actividades que se realizaban utilizando dichos recursos deben eliminarse, repensarse o realizarse con menor aprovechamiento para los niños.

Cambios en las rutinas de alimentación e higiene

La mayoritaria de las encuestadas (61,8%) que percibieron cambios en estas rutinas, manifiesta que los momentos de higiene y alimentación son más caóticos y se realizan de forma precipitada, sin dedicar a cada niño/a el tiempo necesario para apoyar el desarrollo de su autonomía (lavado de manos, vestido, control de esfínteres, hábitos de alimentación) y sin poder mantener ni el mismo nivel de vigilancia, ni las pequeñas responsabilidades que tenían asignadas (como repartir el jabón o poner los platos sobre la mesa). Los profesionales confiesan tropezar con numerosas dificultades para respetar las peculiaridades del alumnado (alergias, introducción de alimentos sólidos, etc.). Esto ha elevado el nivel de estrés y la tensión en el aula. La tensión se debe al incremento de la ratio y del trabajo que realizan las maestras que, en algunas ocasiones, llega a ser una auténtica sobrecarga: "La educadora recoge la comida, la lleva al aula, la sirve, recoge mesas, baberos, babis, barre y friega el aula, cambia a los niños después de comer...".

El 26,6% señala que se han visto obligadas a eliminar algunas rutinas o a reducir algunos aspectos de las mismas que afectan directamente al bienestar y a la salud de niños y niñas: cambio de pañal con menos frecuencia, reducción de los días de fruta por no poder pelarla, dejar los zapatos puestos durante la siesta o sustitución del lavabo, por toallitas con las que limpian a los niños las manos y la cara.

El 23,6% de los profesionales constata que las rutinas de higiene y alimentación se prolongan en el tiempo y que los tiempos de espera de los niños se incrementan en exceso, de manera que son pocos los que pueden permanecer sentados tranquilos en la alfombra o en la mesa.

Cambios en la organización de los apoyos

El 48% de las encuestadas manifiesta que su centro ha tenido que reajustar el tiempo y la actividad de los apoyos. Explican que ahora permanecen más tiempo en las aulas de dos años, reduciendo la ayuda que prestaban a las de uno o prestando apoyo a dos grupos simultáneamente.

El 30% de los profesionales señalan que los apoyos participan, fundamentalmente, en el desarrollo de las rutinas (alimentación, higiene, "levantada") en detrimento de otras actividades. Esto conduce a que, en determinados momentos, los niños y niñas se queden sin referentes; una persona sola tiene que controlar dos espacios simultáneamente (aula y baño), tal y como subrayan el 32% de las encuestadas.

Del mismo modo, un 16% indica que no tienen apoyos fijos en las aulas, lo que también está estrechamente relacionado con el hecho de que un solo apoyo no pueda estar en dos sitios a la vez. Así, la mayor permanencia de los apoyos en grupos de edad de 2-3 es a costa de una reducción de apoyos en los grupos de 1-2 años. También se percibe que los apoyos se centran en actividades más dirigidas.

En otras ocasiones, según un 4,2% de las encuestadas, el personal de la dirección se ve abocado a desempeñar funciones puntuales de apoyo.

Cambio en los espacios

El 80,9% informa de hacinamiento en las aulas: en algunas actividades, como la asamblea o las de psicomotricidad, los niños apenas caben en la alfombra. Por supuesto, se hace muy difícil crear rincones de trabajo separados de otros. Es llamativo que afirmaciones como “espacio insuficiente para el movimiento que necesitan” o “no cabemos en la siesta” se repitan literalmente en numerosas encuestas.

También un 45,7% informa de hacinamiento en los espacios compartidos: se producen aglomeraciones, por ejemplo, en las horas de las comidas y en las salas de usos múltiples. También los patios se encuentran saturados; no pueden bajar a jugar dos niveles juntos y “los niños se chocan jugando”. Una gran mayoría de las encuestas que informan del hacinamiento en espacios compartidos afirma que, en los días de lluvia, la hora de juego se hace muy difícil, ya que no caben todos los grupos en los pasillos.

Por último, un 18,3% comenta la falta espacio para guardar materiales. Todo se apila (los carritos, las colchonetas...), los pañales no caben, pues no hay espacio para armarios nuevos ni casilleros.

Cambios en la organización de tiempos

El 64,7% de las personas que informa de cambios en los tiempos se refieren a los problemas que se dan en el periodo de adaptación. La persona de referencia no dedica la atención ni el tiempo necesario para la adaptación porque debe atender a un elevado número de niños. Estas dificultades en la adaptación se manifiestan de dos formas. Algunos centros optan por no prolongar durante más tiempo el periodo de adaptación, pero sabiendo que los niños no están realmente adaptados, lo que tiene consecuencias durante todo el curso. Este hecho se relaciona con la inseguridad y el nerviosismo señalados en otros apartados. Otras escuelas, en cambio, tratan de respetar el ritmo de adaptación de cada niño, que se hace más lento, prolongando el periodo de adaptación tanto que es necesario eliminar objetivos y actividades que estaban planificadas y que tenían un valor potencial para el desarrollo y el aprendizaje del niño.

Los cambios en la organización temporal se manifiestan también en las transiciones. Un 22,6% de los profesionales se quejan de que las rutinas de higiene se prolongan demasiado, de las dificultades y problemas que encuentran en el paso de una actividad a otra, de los traslados al comedor y de las salidas al patio. De nuevo, algunos centros optan por acelerar todos los procesos y dejar tiempo suficiente para el resto de las actividades. De esta forma, renuncian a “respetar el ritmo individual de cada niño”. En relación con las rutinas de higiene, por ejemplo, acelerar el proceso implica que los niños “vayan pasando uno detrás de otro sin aprender nada”. En contraposición, otros profesionales deciden dedicar el tiempo necesario para apoyar el desarrollo de la autonomía, pero esto es a costa de eliminar otras actividades o acortarlas tanto que en muchas ocasiones pierden su sentido.

Por último, un 19,5% de los que indican cambios manifiestan que con el aumento de niños en el aula hay una falta general de tiempo; no sólo en las transiciones o durante el periodo de adaptación, sino para realizar el resto de actividades, para el patio, para la comida, o para organizar y programar las actividades.

Cambios en la comunicación y relación con la familia

El 39% de los profesionales que indicaron cambio en la relación familia-escuela afirma que la presencia y la implicación general de las familias se ha visto afectada con el aumento de la ratio. El 50,6% afirma que la

participación de las familias, tanto en las actividades de aula como en las actividades generales de la escuela se ha reducido en unos casos y en otros se ha vuelto algo más agobiante.

En la misma línea, más de la mitad (59,7%) informa de dificultades de comunicación entre el personal de la escuela y las familias. El número de niños y madres o padres durante la entrada y la salida es tan elevado que es imposible atenderlos a todos y se deja de intercambiar esta información cotidiana que es importante para asegurar el bienestar del niño. En algunos casos se crean canales de comunicación alternativos (notas escritas o recados a través de personal como la dirección). Del mismo modo, la organización de las tutorías se ha visto afectada.

Cambios comportamiento niños y niñas

La mayor parte de las profesionales que informaron de cambios en el comportamiento infantil (un 87.30%) afirma percibirlos en relación con la agresividad, el nerviosismo y los conflictos entre iguales. Según indican, contar con 20 niños en un aula provoca mayor movimiento y caos, que en algunas ocasiones están relacionados con falta de espacio, material o tiempos de espera. Hay más llantos, golpes y mordiscos, por lo que se dedica más tiempo y más energía para reconducir estas situaciones conflictivas: no es sólo que los niños se muestren más irritables, sino que, además, tardan mucho más en calmarse.

El 14.5% ha notado también que el grado de autonomía es menor, ya que la atención individualizada es prácticamente imposible, lo que provoca mayor directividad (tal y como se vio con las actividades generales).

El 10,4% manifiesta encontrar inseguridad y soledad en las aulas. Muestran afirmaciones del tipo: “los tímidos no se integran” o “más momentos con temores”, debido, obviamente, a la imposibilidad de atender en el momento adecuado a las necesidades afectivas de todos los niños.

El 7,5% de las encuestadas ha observado problemas atencionales en el aula. Entre las razones que aducen, subrayan que el ambiente de nerviosismo que genera la situación hace que los niños tengan más dificultades para concentrarse y, por lo tanto, tarden más tiempo en adquirir normas, hábitos y otros aprendizajes.

Por último, los cambios observados se refieren también al número de accidentes, aunque en esta ocasión sólo el 3,6% de las encuestadas tienen esta percepción.

Observaciones

Por último, en este apartado se recoge información de carácter cualitativo que es necesario resaltar. La mayoría de las encuestadas denuncia la situación tan difícil en la que se encuentran, dado el nivel de responsabilidad de su trabajo con niños y niñas de edades tan tempranas. La frustración es una nota dominante en todas las encuestas que han relatado cambios y han manifestado su preocupación por las consecuencias que estos pueden tener en los niños. Es llamativo el hecho de que muchas encuestas incluyan afirmaciones del tipo “Perder la oportunidad de trabajar individualmente con cada niño nos hace “peores” profesionales; lo bueno que teníamos era estos aprendizajes individualizados y se está perdiendo”, o “El cambio se está notando en todo. La atención individualizada no se puede llevar con normalidad”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue analizar algunas de las repercusiones que, a juicio de los profesionales de la Educación Infantil, ha tenido el incremento de la ratio y del tamaño de los grupos, tras la entrada en vigor del Decreto 18/2008, sobre distintos aspectos del funcionamiento diario de la Escuela Infantil y sobre el comportamiento de los niños y las niñas.

En coherencia con las investigaciones previas (Burchinal et al. 2002; Howes y Brown, 2000; Sanford y Fiene, 2004), los resultados de nuestro estudio indican que, a juicio de los profesionales de la Educación Infantil, el incremento de la ratio afecta negativamente a las variables vinculadas al proceso educativo. Dificultan la atención individualizada en contenidos y en valores, tan importante para la seguridad afectiva (Saarni, Campos,

Camras y Witherington., 2006; Belsky, Rosenberg, y Crnic, 2000) y obligan a que las actividades educativas tengan un carácter más directivo que no favorece la autonomía. Esta percepción negativa es compartida mayoritariamente por el colectivo que trabaja en Escuelas Infantiles y, en menor medida, por los profesionales que trabajan en Casas de niños, con la excepción de las alteraciones detectadas en las rutinas de alimentación e higiene, donde ambos colectivos coinciden. Una explicación tentativa de este resultado es que los niños y las niñas permanecen menos horas en las Casas de Niños que en las Escuelas Infantiles, es más, algunos niños ni siquiera se quedan a comer en las Casas de Niños. Dado que no todos están en todas las actividades programadas, tanto la atención individualizada como el grado de autonomía que se puede fomentar es mayor. En contraste, no se hallan diferencias entre los distintos profesionales de Educación Infantil (educadoras, profesoras de apoyo o dirección) ni entre los profesionales que trabajan en centros de distinta gestión.

Nuestros resultados son coherentes, a la par que amplían, los obtenidos por el Defensor del Menor (2009). Nuestro estudio, al igual que el del Defensor, constata dificultades en el proceso educativo derivadas de la falta de espacio y de la falta de personal, especialmente en las rutinas de alimentación e higiene; modificaciones en los tiempos dedicados a las rutinas -inversión de tiempo en actividades de higiene, aseo y comidas-; cambios sufridos en las actividades desarrolladas con los niños y las niñas, -doble de grupos, reducción de la duración de actividades, y, en nuestro caso, además, eliminación de actividades que comprometen los objetivos educativos propuestos.

Dada la metodología utilizada en este trabajo, no podemos responder a la cuestión de si este deterioro en el proceso educativo –señalado por los profesionales- incidirá en el desarrollo de los niños a largo plazo, pero las educadoras afirman que las nuevas ratios les impiden llevar a cabo su trabajo de atención individualizada con cada niño en distintos contextos, ya sea a nivel emocional (como reconducir situaciones conflictivas) o a nivel de contenidos generales (como la eliminación o la transformación de actividades).

Sin embargo, sí podemos afirmar que, a juicio de los distintos colectivos encuestados -(educadoras, profesoras de apoyo y dirección) de diversos centros y tipos de gestión- el aumento de la ratio ha repercutido negativamente en el comportamiento de los niños y las niñas. Entre los principales problemas identificados destacan los problemas de ansiedad y nerviosismo en los niños, y el incremento de los conflictos entre iguales. Es importante indicar que algunos de los cambios descritos por los profesionales –más allá de las cifras referidas-pueden ocultar en ocasiones la gravedad de lo informado. Así, por ejemplo, algunas variables como las referidas al incremento del número de accidentes o a las dificultades que experimentan los profesionales para atender a las necesidades de cada niño (como el tipo de alimentación que pueden tomar o las alergias) son tan graves que deberíamos considerar que la presencia de un solo caso es en sí misma alarmante. Además, no hay que olvidar que los porcentajes presentados se refieren a las maestras que informan de algún cambio y que estos cambios pueden afectar a todo un colectivo de niños y niñas.

Adicionalmente, y dado el carácter abierto del instrumento empleado, las profesionales han podido, en algunas ocasiones, explicitar los cambios que les resultan más llamativos, bien por la gravedad, bien por la frecuencia de aparición, señalando, por tanto, aquellos que consideran prioritarios, pero no indicando otros que estiman menos importantes. Por ello, sería conveniente continuar analizando este contexto triangulando la información a través de otras fuentes. Es probable que, tres años después de la entrada en vigor del decreto, nos encontremos consecuencias aún más negativas del aumento de la ratio, máxime cuando también se está aplicando la agrupación mixta de 15 niños y niñas de los grupos II y III.

En la Comunidad de Madrid, como en otras de la geografía española, se ha incrementado sustancialmente la oferta de plazas en el primer ciclo de Educación Infantil. En este caso, además, estamos en la Comunidad Autónoma que tiene una tasa de escolarización mayor de niños menores de tres años (Negueruela, 2010). Pero este crecimiento ha venido parejo a un detrimento de dos de las variables estructurales que tienen una importancia mayor para la calidad de la Educación Infantil: las ratios y el tamaño de los grupos (Howes, Phillips y Whitebook, 1992). Estas dos variables, junto a la formación de los maestros, inciden en la calidad de la relación que los niños establecen con el educador, que es la base sobre la que se asienta la educación de los más pequeños (Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Our Youngest Children, 1994; Peisner-Feinberg y Burchinal, 1999).

Mantener unas ratios y un tamaño adecuado del grupo es un requisito necesario, aunque no suficiente para impartir una Educación Infantil de calidad. El tamaño del grupo que establecía el Decreto 60/2000 superaba la proporción profesor/alumno recomendada por diferentes organizaciones como hemos visto en la introducción, pero las que presenta el Decreto 18/2008 son, según muestran las encuestadas, inviables. Mejorar las variables políticamente regulables puede contribuir a mejorar la calidad de la educación y el desarrollo de los menores.

REFERENCIAS

Alcrudo, P; Alonso, A; Escobar, M; Hoyuelos, A; Medina, A. y Vallejo, A. (2011). *Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a 6 años. Informe de la Plataforma Estatal en Defensa del 0-6*. Abril 2011. <http://plataformademadrid06.blogspot.com.es> (Descargado: 25/03/2012).

Alonso, A. (Coord.) (2008). *Las leyes educativas de la democracia. Descripción y contraste 1985-2006*. Madrid: Acción Educativa/MEC

Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI/WAECE) (2012) *Bases en las que fundamentar el proyecto de LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA*.
<http://blogdelareformaeducativa.blogspot.com.es/2012/07/bases-en-las-que-fundamentar-el.html> (consultado el 1 de Octubre de 2013).

Barnett, W. S; Schulman, K. y Shore, R. (2004). Class size: What's the best fit? *Policy Brief*, 9, 1-12.

Belsky, J; Rosenberg, K. y Crnic, K. (2000). The origins of attachment security: classical and contextual determinants. En S. Goldberg, R. Mur y J. Kerr (Eds.) *Attachment theory: social, developmental and clinical perspectives*. Londres: Hillsdale.

Bergsten, M. y Fiene, R. (2004). *Family and group childcare homes: Factors underlying quality of care. PA 2002*. Harrisburg, PA: The Pennsylvania State University / Capital Area Early Childhood Training Institute. <http://ecti.hbg.psu.edu/publications/index.htm> (Consulta 28/09/2010).

Bowlby, J. (1988). *A secure base*. Londres: Routledge.

Burchinal, M; Carollee Howes, C. y Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (1) 87-105.

Carnegie Task Force On Meeting The Needs Of Our Youngest Children (1994). *Starting points: Meeting the Needs of our youngest children*. Nueva York: Carnegie Corporation of New York.

Consejería de Educación Comunidad Autónoma de Madrid (2013). La educación infantil (Consulta 4/10/2013 http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142329766621&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359974952&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pv=1142311745288.)

Damon, W. (2006) (Ed.) *Handbook of child psychology (Vols. 1, 3 y 4)*. Nueva York: Wiley.

Decreto por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten el primer ciclo de EI en el ámbito de la Comunidad de Madrid (18/2008, de 6 de marzo). Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid 61 de 12/3/2008, 15-18. Consulta el 29/09/2010
http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Orden_BOCM&cid=1142434362647&idBoletin=1142434080491%2C1142434080499&language=es&pagename=BOCM%2FPresentacion%2FpopUpBoletinPDF#asubir

Defensor del Menor (2009) *Informe anual 2160: Educación no obligatoria (182-202)*.

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO para la comisión internacional de educación para el siglo XXI*. Paris: Ediciones UNESCO. http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf (Consultado el 2 de Octubre de 2013).

Goldberg, S; Mur, R. y Kerr, J. (2000) (Eds.). *Attachment theory: social, developmental and clinical perspectives*. Londres: Hillsdale.

Howes, C. y Brown, J. (2000). Improving child care quality: A guide for Proposition 10 Commissions. En N. Halfon, E. Shulman, M. Shannon y M. Hochstein (Eds.), *Building community systems for young children* (pp.1-24). Los Ángeles: UCLA Center for Healthier Children Families and Communities.

Howes, C., Phillips, D.A., y Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in centerbased childcare. *Child Development*, 63 (2), 449-460.

Korjenevitch, M. y Dunifon, R. (2010). *Child care center quality and child development*. Nueva York: Cornell University Cooperative Extension. http://www.cyfernet.org/article.php?mode=b&c=1284&resource_id=13163 (Recuperado el 3 de octubre de 2013).

Lera, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.

Lamb, R. y Ahnert, L. (2006) Nonparental child care. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology (Vol. 4)* (pp. 950-1016). Nueva York: Wiley.

Martínez-Fuentes, M.T. (2005) Atención temprana y alteraciones de la vinculación afectiva. En J. Pérez-López, J. y A. G. Brito (Eds.), *Manual de atención temprana* (pp. 311-334). Madrid: Pirámide

Matthews, H. y Ewen, D. (2006). *Reaching all children? Understanding early care and education participation among immigrant families*. Washington DC: Center for Law and Social Policy.

Mims, S.U; Scott-Little, C; Lower, J.K; Cassidy, D. y Hestenes, L.L. (2008). Education level and stability as it relates to early childhood classroom quality: a survey of early childhood program directors and teachers. *Journal of Research in Childhood Education* 23 (2), 227-237.

Moore, G. (1996). Child care facility design: How big is too big? How small is too small? *Child Care Information Exchange*, 110, 21-24.

Muñoz- Repiso, M. y Murillo, J. (Coords.) (2003). *Mejorar las escuelas. Mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.

Murrell, A.R; Geddes, J.D; Yancey, E; O'brien, K.M. y Francis Terrell, F. (2009). Daycare experiences and long-term behavioral outcomes: A retrospective self-report. *The Open Family Studies Journal* 2, 40-45. (¿si es "open" hay info web y descarga?)

NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269-306.

Negueruela, M. (2010). Madrid es la comunidad con mayor tasa de escolarización en España de menores de tres años. *Diario de Pozuelo*, 20 de septiembre 2010. de <http://www.diariodepozuelo.es/madrid-es-la-comunidad-con-mayor-tasa-de-escolarizacion-en-espana-de-menores-de-tres-anos.html> (Recuperado el 16 de octubre 2013).

OECD (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en> (consulta 1/10/2013).

Ou, S.R. y Reynolds, A.J. (2004). Preschool education and school completion. En, R.E. Tremblay y R.G. R. De V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development [online]* (pp. 1-10). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-10. <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Ou-ReynoldsANGxp.pdf> (Consultado 28 Septiembre 2010)

Peisner-Feinberg, E.S. y Burchinal, M.R. (1999). Descriptive analysis of preschool children's developmental outcomes. En S. Helburn (Ed.), *Cost, quality and child outcomes in child care center. Technical report and executive summary* (pp. 195-202). Denver: University of Colorado / Center for Research in Economic and Social Policy.

Reynolds, A.J; Temple, J.A; Robertson, D.L. y Mann, E.A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Journal of American Medical Association* 285 (18), 2339-2346.

Romero, B. (2012) La infancia en Europa. Conmemoración del 23º aniversario de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Comunicación presentada en las jornadas *Los derechos de la primera infancia en las escuelas infantiles en Europa: avances y retos*. Madrid: Sede de las Instituciones Europeas, 25/10/2012

Sanford, R. y Fiene, R. (2004). *Comparison of head start and child care facilities in Pennsylvania*. Philadelphia: The Pennsylvania State University.

Saarni, C; Campos, J.J; Camras, L.A. y Witherington, D. (2006), Emotional development: Action, communication, and understanding. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology (Vol.2)* (pp. 226-299). Nueva York: Wiley

Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.

Thompson, R.A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology (Vol.2)* (pp. 24-98). New York Chichester : Wiley

Volling, B. L. y Feagans, L. V. (1995). Infant day care and children's social competence. *Infant Behaviour and Development* 18, 177-188.

Anexo 1. Preguntas de la encuesta enviada por la junta de portavoces

CUESTIONARIO DE INCIDENCIAS POR EL AUMENTO DE RATIO EN LAS AULAS

Tipo de gestión del la Escuela

Qué trabajo desempeñas en la Escuela (educadora de aula, educadora de apoyo, directora...)

¿Qué actividades respecto a los niños /as habéis tenido que modificar sustancialmente?

¿Has apreciado algún cambio en las rutinas sobre las necesidades de higiene y alimentación?

¿Ha sido necesario modificar la gestión de los tiempos (con respecto al periodo de adaptación, transición entre las actividades...)?

¿Has notado cambios en el comportamiento de los niños/as, por el aumento de ratio?

¿Qué ajustes de apoyos habéis tenido que hacer durante la jornada?

Dificultades espaciales que tienes, en las aulas, espacios comunes, patios... otros.

¿Qué actividades respecto a los padres habéis tenido que modificar?

Tenéis dificultades para que las familias os abonen los recibos

¿En vuestro centro han tenido que reducir plantilla y rebajar sueldos?

¿En los centros se dan de baja a los niños cuando no abonan los recibos? (sobre todo los nuevos pliegos)

OBSERVACIONES:

GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN,

Las encuestas son anónimas, si deseas dejar tu mail para recibir información, o si lo tenemos y has cambiado

ESCUELA/ CASA: