

**EVALUACIÓN DE EXPERTOS DE LA ESCALA ECERS-R EN EL MARCO
DEL PROYECTO NACIONAL DE ETNOEDUCACIÓN Y LA MODALIDAD
PROPIA E INTERCULTURAL**

PRESENTADO POR:

OSCAR EDUARDO CIFUENTES CORTES

HUGO YEZID GORDILLO GÓNGORA

GRUPO 104001_2

PRESENTADO AL DOCENTE:

WILLIAM DEL TORO DÍAZ

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA - UNAD

**ESCUELA DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS, CONTABLES,
ECONOMICAS Y NEGOCIOS – ECACEN**

DINÁMICA ORGANIZACIONAL: GESTIÓN DE PROCESOS

ORGANIZACIONALES

2020

Contenido

1.	Resumen	1
2.	Abstract	2
3.	Definición del problema	3
4.	Justificación.....	5
5.	Hipótesis	8
6.	Marco teórico y estado del arte	8
6.1	Concepto de Primera Infancia.....	8
6.2	Educación inicial.....	9
6.3	Etnoeducación	10
6.4	Calidad de la educación inicial	12
6.4.1	Generalidades de la ECERS-R	14
6.5	Medición de la calidad de la educación inicial	15
7.	Objetivos.....	19
7.1	Objetivo general	19
7.2	Objetivos específicos	20
8.	Metodología.....	20



8.1	Descripción del ámbito de investigación:	21
9.	Análisis de Resultados	23
9.1	Procesamiento de la información	23
9.1.1	¿Se guiaría usted por este instrumento para evaluar la calidad de las relaciones docente-niño/a en una institución de etnoeducación? ¿Por qué?	25
9.1.2	¿Considera usted que el instrumento indaga la calidad de las interacciones interpersonal teniendo en cuenta diferencias culturales?	27
9.1.3	¿Qué reacciones cree usted que generaría en los docentes y padres de familia aplicar un instrumento como este en una institución etnoeducativa?	29
9.1.4	¿Qué aspectos mejoraría usted del instrumento para que fuera útil en la medición de la calidad en una institución etnoeducativa?	30
9.2	Categorización de la información	32
9.3	Discusión de resultados	41
10.	Bibliografía	53
11.	Cronograma	55
12.	Presupuesto	56
13.	Anexos	58
13.1	Anexo 1: Cuestionario para expertos	58

1. Resumen

Desde los 70's la educación es punto de referencia del avance de un país o grupo social. Dado lo anterior, la educación desde la gestación, nacimiento y primeros años de vida es de marcada importancia. Ya que el país es pluriétnico y multicultural, y en él viven más de seis millones de personas de grupos étnicos, se requiere una educación inclusiva. No obstante, Colombia es uno de los países con mayores desigualdades en el tema y la situación educativa de dichos grupos es crítica. En respuesta, se creó el Proyecto Nacional de Etnoeducación y específicamente para primera infancia la Modalidad Propia e Intercultural. Sin embargo, múltiples estudios demuestran que aumentar cobertura y acceso a instituciones educativas no basta por sí solo para promover resultados positivos y lo que es primordial es la calidad de la interacción docente-estudiante. Existen diversos instrumentos para medir esta interacción. Este proyecto determinó la pertinencia cultural de la escala Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) para medir la calidad en el marco de la modalidad de educación propia e intercultural. Para lo anterior, se realizó su evaluación por expertos en etnoeducación e interculturalidad. Inicialmente se implementó un muestreo a conveniencia y a continuación la técnica de bola de nieve. Se realizaron 6 entrevistas y cuando se alcanzó el punto de saturación de la información no se realizaron más entrevistas. Como resultado 67 % de los expertos considera que no es una guía adecuada para instituciones etnoeducativas. En conclusión en términos de la adecuación del instrumento, el principal elemento resaltado es el marcado etnocentrismo tanto en su forma como en su contenido y el hecho de que no tiene en cuenta la cosmología de los pueblos indígenas.

Palabras claves: Evaluación de proyectos; calidad de la educación; etnoeducación; ECERS-R; interculturalidad



2. Abstract

Since 70's education has been a point of reference for the advancement of a country or social group. Given the above, education from gestation, birth and the first years of life is very important. Colombia is multiethnic and multicultural country, and where more than six million people from ethnic groups live, inclusive education is required. However, it is one of the countries with the greatest inequalities in education and situation of these groups is critical. In response, the National Ethnoeducation Project was created, and specifically for early childhood, the Proper and Intercultural Modality. However, studies show that increasing coverage and access to educational institutions is not enough by itself to promote positive results and what is essential is the quality of teacher-student interaction. There are various tools to measure this interaction. The project determined the cultural relevance of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) to measure quality of the Proper and Intercultural Modality. Its evaluation was carried out by experts in ethnoeducation and interculturality. Initially, a convenient sampling was implemented and then the snowball technique. 6 interviews were conducted and when information saturation point was reached, the interviews were stopped. As a result, 67% of experts consider that it is not an adequate guide for ethno-educational institutions. In conclusion, in terms of adequacy of instrument, the main element is the marked ethnocentrism, both in form and content, and which does not consider the cosmology of indigenous peoples.


Keywords: Project evaluation; Quality of education; ethnoeducation; ECERS-R; interculturality

3. Definición del problema

El avance de un país o de un grupo social, a nivel mundial ha estado determinado por diversos indicadores económicos, políticos, administrativos y, particularmente desde la década de los 70's la educación se ha establecido como un nuevo punto de referencia. Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), considera que “La educación y la capacitación juegan un papel crucial en la adaptación de individuos y sociedades a los cambios sociales, económicos y culturales profundos y ayudan al desarrollo del capital humano que se requiere para un crecimiento económico” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico & UNESCO, 2001).

Dado lo anterior, la educación de los niños desde su gestación, nacimiento y primeros años de vida, ha sido de marcada importancia. Los motivos para esto son múltiples e incluyen: la función esencial que la educación infantil desempeña en el bienestar del niño y en su desarrollo cognitivo y socioemocional, ya que cursar esta etapa de educación puede contribuir a favorecer la inclusión y a mitigar la desigualdad social. Por otro lado, aquellos estudiantes que han participado en esta etapa obtienen mejores resultados en sus competencias en ciencias, lectura, matemáticas y resolución de problemas de manera colaborativa. Finalmente, la expansión de esta etapa mejora la conciliación laboral y familiar y favorece la incorporación de la mujer al mercado de trabajo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

En Colombia se han creado y ejecutado políticas, planes y programas orientados a la educación en la primera infancia, que han llevado al mejoramiento de la calidad de vida de los niños y sus familias en esta etapa. Por ejemplo, en el año 2009 El Ministerio de Educación Nacional (MEN) formulo la “Política Educativa para la primera infancia”, que garantiza el



derecho de los niños a tener acceso a educación inicial de calidad. En 2011 se lanzó la Estrategia de Cero a Siempre “Estrategia nacional de atención integral a la primera infancia”, que se convirtió en el año 2016 en Política Pública de Estado permanente y tiene en sus lineamientos los programas de educación inicial de calidad.

Dado que el país es pluriétnico y multicultural, y en él viven más de seis millones de personas pertenecientes a grupos étnicos (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, 2019), se requiere una educación inclusiva. Sin embargo, Colombia es uno de los países de América Latina y el mundo con mayores desigualdades en el tema: La situación educativa de los indígenas y afrodescendientes es crítica y 86% de esta población no tiene acceso a educación pertinente a su cultura, su contexto y su cosmovisión; 30% de la población indígena no tiene educación formal, 32 % no saben leer ni escribir y solo 4.2% tiene formación preescolar (Fundación Empresarios por la Educación, 2018).

Estos datos se traducen en una cobertura educativa restringida con dificultades de acceso, de infraestructura, económicas y de distancia. Además muestra, la poca pertinencia de los proyectos educativos que impide la formación completa de las comunidades étnicas según su idioma, usos y costumbres. Como respuesta existe en el país un Programa Nacional de Etnoeducación y desde 2017 para primera infancia la Modalidad Propia e Intercultural, lo que ha facilitado la creación de entidades de atención a este grupo etario con una comprensión de su cosmovisión. Para el caso de Bogotá, por ejemplo existen 10 entidades que han sido denominadas casas de pensamiento intercultural y que en promedio atienden anualmente 1.000 niños entre 0 y 5 años de diferentes pueblos indígenas.


Sin embargo, múltiples estudios internacionales han demostrado que el ingreso a una institución educativa en la primera infancia no basta para promover resultados positivos. Por

tanto, aumentar el acceso a la educación inicial no garantiza el desarrollo de un aprendizaje adecuado pues la calidad de las interacciones de los niños con los educadores es determinante del grado en que se benefician de la educación durante la primera infancia (Locasale-Crouch, Aguayo-Crúz, Hamre, & Melo, 2016).

Para garantizar entonces una adecuada calidad de la interacción docente-estudiante, es preciso primero evaluarla y para ello existen diferentes instrumentos, que ya han sido aplicados en el país. No obstante, “muchos de los instrumentos han sido creados en Estados Unidos, por lo que las particularidades culturales deben ser tenidas en cuenta”(Betancourt, 2013), pudiendo esto facilitar que sucedan errores en la medición que son inherentes al instrumento. Esto sugiere que las evaluaciones que se pueden adelantar en nuestro contexto requieren aún de un estudio muy cuidadoso de las capacidades de los instrumentos existentes a nivel internacional para capturar las características que puede tener la calidad de la educación inicial en población indígena.

4. Justificación


Se estima que en el país hay más de seis millones de personas pertenecientes a un grupo étnico de acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 del Departamento Nacional de Estadística. El volumen de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera fue de 4.671.160 personas, que corresponde al 9,34% de la población total nacional. La población que se autorreconoce como gitana en el país es 2.649, que corresponde a menos de 1 % de la población total, y de dicha población 22,7% está concentrada entre 0 y 14 años y finalmente, los que se consideran como indígenas son 1.905.617 personas, todos los departamentos de Colombia tienen presencia de este grupo y se ha identificado que 33.8 % de ellos son niños, niñas y adolescentes (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, 2019).



Conociendo que la primera infancia es la etapa fundamental para que los niños y niñas desarrollen las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales, es aquí donde el papel del Estado, la familia y la sociedad entran a jugar un papel destacado, ya que el desarrollo de este periodo bajo los más altos estándares determinará el desempeño en fases posteriores de su vida. Es por esto fundamental que Colombia no solo mejore la cobertura, especialmente en lo referente a la educación infantil de los grupos étnicos, sino también la calidad de la educación, de modo que se asegure que el aprendizaje se adecua lo mejor posible al contexto de las personas pertenecientes a grupos étnicos.

Por esto dentro de los fundamentos de la Estrategia de Cero a Siempre, el país ha planteado una serie de criterios que deben estar presentes en los procesos de formación de la primera infancia y acompañamiento a familias, entre los cuales se incluyen “Visibilizar e incluir las diversidades culturales de las regiones, grupos étnicos o zonas de asentamiento...” (Presidencia de la República, 2013). Esto significa no solo valorar y apreciar las manifestaciones de su diversidad, tener sensibilidad con respecto a dichas dinámicas, sino además el involucrarlas y mantenerlas vigentes en la formación de los niños y niñas, y de sus formadores.

Para lograr lo anterior el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha desarrollado El Programa Nacional de Etnoeducación, específicamente como una estrategia para impulsar la política educativa de atención a los grupos étnicos del país. El Programa consiste en el acompañamiento a las secretarías de educación y a los grupos étnicos para la formulación, implementación y expansión de proyectos etnoeducativos. Para el año 2010, se había logrado la formulación e implementación de 40 proyectos etnoeducativos, la mayoría en pueblos indígenas (Ministerio de Educación Nacional, 2014c).




Adicionalmente, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en 2017 creó la Modalidad Propia e Intercultural (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, 2020), con la cual se atendieron a 50.433 niños y niñas, mujeres gestantes y madres lactantes pertenecientes a grupos étnicos y zonas rurales (Departamento Nacional de Planeación, 2018) y presentó el manual técnico operativo servicio de educación inicial en el marco de la atención integral para la primera infancia- modalidad propia e intercultural.

De hecho, en junio de 2018 el MEN y la Universidad de los Andes mostraron los resultados de la medición nacional de la calidad de la educación inicial en la modalidad institucional en el que participaron 312 Unidades de Servicio (UDS) de 64 municipios en 28 departamentos (Maldonado-Carreño, Guerra, Plata-Caviedes, Cuartas, & Rodríguez, 2017). No obstante, esta medición dentro de la modalidad propia e intercultural no se ha realizado. En general, expertos en el tema consideran que adelantar evaluaciones de este tipo requiere del uso de instrumentos óptimos, que sean pertinentes culturalmente para que cumplan la necesidad específica que se quiere (Betancourt, 2013).

Existen diversas escalas o instrumentos para medir la calidad de dicha interacción. Una de ellas muy difundida y aplicada es la ECERS-R. No obstante, a la fecha no se conoce si es un instrumento óptimo para realizar mediciones en un grupo tan particular como la población indígena. Sobre todo por el hecho de que esta escala fue realizada en Estados Unidos. Esto puede ser una importante limitación para su aplicación en nuestro contexto, de tal forma que puede no estar cumpliendo con la necesidad específica para la que originalmente se desea implementar.

Ya que para ofrecer ambientes educativos y protectores insuperables solo basta con ampliar la cobertura, puesto que es imperativo que dentro de la modalidad propia e intercultural la calidad de las interacciones entre las instituciones, las familias y la comunidad (condiciones de



procesos institucionales) sea alta y permita no sólo optimizar los recursos para la mejora continua de las políticas, planes y proyectos, sino también, identificar aquellos aspectos de la educación inicial que se relacionan con el desarrollo de los niños, esta investigación desde la gestión de proyectos tiene como objetivo la optimización de la escala ECERS-R, de tal manera que su uso como herramienta permita la toma de decisiones basadas en la evidencia, la mejora continua de la medición de la calidad de la educación inicial, y el fortalecimiento de los proyecto etnoeducativo mediante procesos de seguimiento, acompañamiento y evaluación.


5. Hipótesis

La escala ECERS-R se ha diseñado en Estados Unidos para medir la calidad de la interacción docente-estudiante en centros de educación inicial para niños y niñas de 3 a 6 años. Dado el contexto en el que fue diseñada, esta debe ser optimizada y adecuada para su utilización en la evaluación de proyectos de etnoeducación y educación propia para comunidades indígenas.

6. Marco teórico y estado del arte

6.1 Concepto de Primera Infancia

Para la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) la primera infancia corresponde a la etapa que inicia con el nacimiento y finaliza al cumplir los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos. De tal manera que esta etapa es de vital importancia porque durante dicho periodo el individuo desarrolla capacidades para la construcción de relaciones afectivas con otras personas, habilidades comunicativas, habilidades relacionadas con la motricidad y el lenguaje, valores en la persona como la tolerancia, el respeto,




el esfuerzo y la solidaridad, la construcción de la autoimagen del niño o niña, la visión del mundo en el que se desarrollan y de las personas que los rodean (UNESCO, 2019).

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) el período de la primera infancia es considerado la fase de desarrollo más importante de todo el ciclo vital. Un desarrollo de la primera infancia saludable y que abarque lo físico, socioemocional y lingüístico ejerce una influencia notable sobre el bienestar y aspectos de su salud física como obesidad/retardo en el desarrollo, salud mental, enfermedades cardíacas, habilidad numérica y de lectoescritura, criminalidad y participación económica durante toda la vida (Irwin, Siddiqui, & Hertzman, 2007). Finalmente, en Colombia, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) en su artículo 29, concibe la primera infancia como la etapa del ciclo vital en las cuales se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social, comprende a la población entre cero y seis años (Consejo Nacional de Política Económica Social, 2007).

6.2 Educación inicial

La Educación Inicial –antes llamada Preescolar- comprende la atención de niños y niñas desde su concepción hasta los 5 años, 11 meses 29 días. Su objetivo fundamental es contribuir con el desarrollo infantil, para lo que se requiere atención integral en un ambiente de calidad que favorezca su crecimiento y desarrollo en los aspectos físico, cognitivos, socioemocionales, psicomotrices y del lenguaje. Considera al niño y niña como un ser único, con necesidades, intereses y características propias del momento en el que se encuentra. Idealmente, la atención debe iniciarse desde la concepción, porque está demostrado que el estado de salud, tanto físico como psicológico de la madre, durante la gestación, tendrá consecuencias en el desarrollo de niños y niñas (Gil & Sánchez, 2004).



En Colombia educar en la primera infancia ha quedado planteado en la Política Educativa para la primera infancia:


“La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno como sujetos de derechos”(Ministerio de Educación Nacional, 2010), pág. 4).

La Ley General de Educación –ley 115 de 1994–define la educación preescolar como la “ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”(Congreso de la República de Colombia, 1994).

6.3 Etnoeducación

Se concibe como “un proceso social permanente inmerso en la cultura propia que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, según las necesidades, intereses y aspiraciones de las mismas comunidades que las capacitan para su auto-determinación”. También se piensa como una construcción colectiva, mediante la cual los pueblos indígenas, negros y raizales fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme con la realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida (Hurtado, 2000).

En un primer momento la atención educativa a los grupos étnicos en Colombia se prestaba a través de la etnoeducación, entendida como la que se ofrece a grupos o comunidades que



integran la nación y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Posteriormente, el MEN en 1985 creó un Programa de Etnoeducación, el cual se encargó de atender las necesidades de los procesos educativos que adelantan algunos pueblos indígenas. El Programa desarrolló acciones para la elaboración y publicación de materiales educativos, la capacitación de docentes indígenas y no indígenas y la investigación para los incipientes procesos educativos indígenas (Ministerio de Educación Nacional, 2017). A continuación con la expedición de la Ley General de Educación en 1994, Colombia empezó a dar los primeros pasos hacia el cumplimiento del mandato constitucional de la educación para los grupos étnicos a la que denominó Etnoeducación. Específicamente, esta Ley estableció en el Título III, como una de las modalidades de atención educativa a poblaciones, la Etnoeducación y la definió como:

“La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (Capítulo 3, artículo 56).


Por su parte, el Decreto 804 de 1995, reglamentó la atención educativa para grupos étnicos, generando el reconocimiento de los currículos propios, alfabetos en lenguas nativas, la selección de etnoeducadores por las autoridades de dichos pueblos y el reconocimiento de la administración y gestión de las instituciones educativas (Ministerio de Educación Nacional, 1995).

6.4 Calidad de la educación inicial

La preocupación por la calidad en los centros de educación inicial adquiere singular trascendencia en función de un mundo interrelacionado, globalizado e integrado culturalmente. En este sentido, la educación de los niños desde su gestación, nacimiento y primeros años, es importante en primer lugar por la función esencial que la formación desempeña en el bienestar del niño y en su desarrollo cognitivo y socioemocional, ya que cursar esta etapa de educación puede contribuir a favorecer la inclusión y a mitigar la desigualdad social. Por otro lado, es conocido que aquellos niños y niñas que han participado en esta etapa obtienen mejores competencias en ciencias, lectura, matemáticas y resolución de problemas de manera colaborativa. Finalmente, la expansión de esta etapa mejora la conciliación laboral y familiar y favorece la incorporación de la mujer al mercado de trabajo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Sin embargo, múltiples estudios internacionales han demostrado que el ingreso a una institución educativa durante la primera infancia no basta por sí solo para promover resultados positivos. Por tanto, aumentar el acceso a la educación inicial no garantiza el desarrollo de un aprendizaje adecuado pues la calidad de las experiencias de aula de los niños afecta el grado en que se benefician de la educación durante la primera infancia y sugiere qué aspectos de dicha calidad son las que pueden explicar las diferencias que se presentan en el aprendizaje (Locasale-Crouch et al., 2016).

La calidad en el aula se considera un tema complejo, pero en general, se considera que puede separarse en dos áreas generales: calidad estructural y de los procesos. La calidad estructural se centra en rasgos de la experiencia en el aula, como el ambiente, la naturaleza y el nivel de la formación y la experiencia docente, la adopción de ciertos currículos, el número de



alumnos por aula y el número de alumnos por educadora. Por otra parte, la calidad de los procesos se refiere a las interacciones directas de los niños con los recursos y las oportunidades presentes en el aula, incluyendo elementos del diseño de los programas; por ejemplo, las formas en que los educadores implementan las actividades y las clases, la naturaleza y la calidad de las interacciones entre adultos y niños y la disponibilidad de ciertos tipos de actividades (Betancourt, 2013; Maldonado-Carreño, Guerra, Plata-Caviedes, Cuartas, & Rodríguez, 2017).

Más allá de la calidad estructural, la calidad de los procesos, específicamente la relación docente-estudiante ocupa un puesto relevante en el aprendizaje de niños y niñas. Las investigaciones sobre desarrollo han mostrado que los niños aprenden y progresan como consecuencia de sus interacciones con adultos y pares y que estas interacciones pueden ayudar a moldear la arquitectura de su cerebro con posteriores implicaciones para toda su vida. Gracias a lo anterior, el docente o educador tiene una responsabilidad fundamental, pues es quien prepara el escenario para la acción, lo cual es importante en la educación inicial, pues aunque el niño o la niña deben tener un rol protagónico en la construcción del conocimiento, el o la docente es quien orienta las interacciones y por tanto permite que el aprendizaje sea de calidad y duradero (Locasale-Crouch et al., 2016).

Es así, que en los últimos años, las interacciones educador-niño, han recibido atención como un elemento prometedor de la calidad. Si bien las variables de la calidad de los procesos, como las interacciones educadora-niño, son potencialmente más complicadas de medir que los rasgos estructurales, los estudios sugieren que dan un aporte único al aprendizaje y desarrollo infantil (Locasale-Crouch et al., 2016). Sobre la base de lo anterior se han creado varios instrumento a nivel mundial que buscan evaluar la calidad de la interacción docente-estudiante en el aula, en términos de si estás son favorables o no para el aprendizaje.

6.4.1 Generalidades de la ECERS-R

Se trata de una escala de evaluación de la calidad global de la educación, mediante observación directa calidad para programas de educación inicial para niños de 2 a 5 años (Betancourt, 2013). Esta escala está integrada por 7 áreas o dimensiones: Espacio y mobiliario, cuidados personales, lenguaje y razonamiento, actividades, interacción, estructura del programa y padres y personal. Cada una de estas áreas incluye un número de ítems, hasta completar un total de 43. Cada uno de ellos se observa y se valora en un rango de 1 a 7 a partir de unos criterios (Lera & Oliver, 2002).

Los criterios que describen las puntuaciones de 1 o inadecuados deben ser entendidos como “penalizantes”, es decir, si se tienen algunos de esos criterios esta es la puntuación no pudiendo avanzar en la observación de los otros criterios. Le sigue la puntuación de 3 o mínimo, es necesario cumplir “todos los criterios que definen este nivel”, si solo se cumple alguno de ellos, la puntuación sería de 2. La misma lógica se aplica para la siguiente puntuación de 5 o bueno; es decir, si se cumplen todos los criterios es un cinco, si solo se tienen algunos es un 4. El mismo procedimiento se sigue para puntuar 7 o excelente y 6. Siguiendo la misma lógica solamente se puede puntuar 5 cuando se cumplen todos los criterios del 3, y ninguno del 1 o inadecuado (Lera & Oliver, 2002).


Estas puntuaciones se suman proporcionando una valoración media de cada área evaluada, y la media total de ellas ofrece una media general que puede ser interpretada como nivel de calidad del aula en general. Esta escala puede ser utilizada para la investigación (previa formación de los observadores hasta conseguir la fiabilidad) y para la autoevaluación del propio

profesorado. Seguidamente, se exponen los ítems de la escala con los criterios de valoración de los mismos. Para mayor detalle se puede observar la escala en el Anexo 1.

6.5 Medición de la calidad de la educación inicial

Diferentes países de Latinoamérica han desarrollado investigaciones sobre calidad de la educación en la primera infancia desde la perspectiva de desarrollo infantil. Por ejemplo, la investigación “Experiencias de la evaluación de la calidad de los preescolares en Paraguay”, desarrollada por el Ministerio de educación y Cultura, y el Banco Interamericano de Desarrollo tuvo como propósito la evaluación de las dimensiones socio afectivas y cognitivas de niños de 5 años en el contexto escolar y familiar. Se utilizaron dos escalas: ECERS-R y HOME (Home Observation for Measurement of the Environment). Los resultados de esta investigación arrojaron que las salas de preescolar de instituciones privadas y públicas no alcanzaron los niveles mínimos aceptables en cuanto a: estructura, materiales y actividades, sólo el aspecto de interacción relacionada con el lenguaje cumplió con lo mínima aceptable con respecto a la puntuación de los ítems de las escalas antes mencionadas (Elías, Misiego, Cuevas, & Vera, 2002).


Asimismo, los resultados del estudio “Mejora de la calidad de las prácticas en niveles de transición de establecimientos municipales de Chile” revelaron el proceso de medición de la calidad educativa del programa “Un Buen Comienzo”, a través del instrumento CLASS. Arrojando los siguientes resultados: La parte instruccional se mantuvo en el nivel inferior con 1.75, y el apoyo emocional y la organización de aula subieron al nivel medio del rango, con puntajes de 4.37 y 4.28 respectivamente, mostrando notoria mejoría tanto en lo emocional, como en la organización de sala, a diferencia del bajo nivel en la parte instruccional, que se mantuvo aún después de la aplicación del proyecto (Leyva, 2014).



En cuanto a investigación realizadas con grupos étnicos a nivel de Latinoamérica, se destaca el realizado en la selva amazónica del Perú, “Niños de la Amazonía, una experiencia de trabajo conjunto para una mejor educación para los niños y las niñas Asháninkas de la selva central” que tuvo como objetivo mejorar la calidad educativa y el desarrollo del aprendizaje de esta comunidad indígena tomando como punto de partida las vivencias de su contexto social. En la investigación participaron 765 niños de 4 comunidades y evidenció la dificultad en el manejo de la lengua por parte de los maestros, siendo este factor determinante en el aprendizaje de los niños, así como las dificultades en los procesos de clasificación específicamente en las nociones de color, tamaño y forma, así como también en la motricidad fina (Moromizato, 2011).

En Colombia son pocas las investigaciones que se han realizado al respecto. Por su parte en 2015 UNESCO, UNICEF y OMS adaptaron a nuestro contexto y a la Estrategia de Cero a Siempre, y validaron el sistema de evaluación MELQO. Fue aplicado por el ICBF a 2.515 personas, realizándose observaciones a 186 aulas donde se utilizaron cuestionarios para directores, coordinadores, padres de familia y niños de cada UDS. Los resultados arrojaron avances en cuanto a la atención integral, el acompañamiento de la familia y los ambientes confiables, de igual forma se evidenciaron falencias con respecto a la formación docente, el ejercicio pedagógico y el seguimiento al proceso de transición a la primaria. El resultado de esta primera fase fue la definición del Instrumento de Medición de la Calidad de la Educación Inicial para Colombia (Kagan, S, Ponguta, A, Yoshikawa, H., y Maldonado, 2017).

En el 2016, se llevó a cabo el estudio piloto del modelo completo que, además de la validación del IMCEIC, incluyó la medición del desarrollo infantil a través del IVDAN (Instrumento de Valoración del Desarrollo y Aprendizaje de los Niños) en una muestra representativa regional en el Eje Cafetero. En esta segunda fase, se valoró el desarrollo de 1.114



niños y se visitaron 186 aulas en 101 centros en Caldas, Risaralda y Quindío. Como resultado se identificaron las siguientes fortalezas: atención integral, participación de las familias, ambientes seguros y protectores Y los retos de la educación inicial en la región: mejorar la formación de los docentes, fortalecer las prácticas pedagógicas y acompañamiento en la transición a la escuela primaria (Kagan, S, Ponguta, A, Yoshikawa, H., y Maldonado, 2017).

Además, en Colombia existen al menos tres estudios con muestras pequeñas en los que se ha medido la atención en aula, centro o ambiente familiar con base en escalas estandarizadas internacionales. Las valoraciones se han llevado a cabo en el contexto de las evaluaciones de impacto del programa de Centros de Desarrollo Infantil (CDI), del programa Hogares Infantiles del ICBF y Hogares Infantiles, y una caracterización de la oferta de educación inicial institucional privada para estratos 1 y 2 en Bogotá. En la figura 1 se observa que en ningún caso se alcanza un puntaje bueno en las escalas de calidad, e implica que en los estratos 1 y 2 no se cuenta con condiciones mínimas para un ambiente pedagógico propicio para el desarrollo de los niños. Los jardines privados de la muestra parecen tener indicadores levemente mejores que los centros públicos comparables en el caso de la atención para niños mayores de 2 años (Bernal, 2014).

Tabla 1. Calidad de la educación inicial en Colombia (Bernal, 2014).

Tipo de atención inicial	No. obs.	Año	ITERS/ECERS/ FDCRS infraestructura Media (DS)	ITERS/ECERS/ FDCRS procesos Media (DS)
Centros de Desarrollo Infantil ICBF (aulas niños 0 a 2 años de edad)	37	2010-2012	1.88 (0.26)	1.84 (0.28)
Centros de Desarrollo Infantil ICBF (aulas niños mayores de 2 años)	119	2010-2012	1.63 (0.27)	1.75 (0.31)
Hogares Infantiles del ICBF (aulas niños 0 a 2 años de edad)	85	2013	2.13 (0.49)	2.05 (0.27)
Hogares Infantiles del ICBF (aulas niños mayores de 2 años)	124	2013	1.86 (0.43)	1.97 (0.32)
Jardines privados de tamaño medio (aulas niños mayores de 2 años)	61	2011-2012	2.15 (0.77)	2.03 (0,57)
Hogares Comunitarios de Bienestar	54	2010-2011	1.68 (1.22)	2.45 (1.13)

En Bogotá D.C. en el año 2013 se midió la calidad de la educación inicial en 38 jardines infantiles de estrato socioeconómicos medio y bajo, encontrando con respecto a la calidad que los jardines no tienen deficiencias con el número de profesores por estudiante, pero si tienen en promedio niveles bajos en los factores estructurales, siendo evidentes estos resultados bajos en la falta de materiales para realizar actividades de motricidad fina, matemáticas, ciencias. Por otro lado, los resultados de la calidad de los factores de proceso mostraron resultados bajos o medios; además, los jardines privados obtuvieron puntajes más altos (Betancourt, 2013).

El Ministerio de Educación Nacional por su parte desarrolló un modelo de medición de la calidad de la educación inicial y preescolar en Colombia que fue implementado en 2017 en la modalidad institucional. En esta medición mediante un diseño muestral probabilístico representativo se seleccionaron de forma aleatoria 312 UDS de la modalidad institucional de 64 municipios en 28 departamentos (72,7% Centros de Desarrollo Infantil, 26,9% Hogares Infantiles, y 0,3% Hogares Empresariales). A su vez dentro de cada UDS se seleccionaron de forma aleatoria un grupo de niños de 3 a 4 años y un grupo de niños de 4 a 5 años³ para un total

de 597 grupos. Dentro de estos grupos se eligieron aleatoriamente 3.687 niños (50,6% niños, 49,4% niñas) con una edad promedio de 4,4 años (Maldonado-Carreño et al., 2017).

En los resultados para las condiciones estructurales se encontró que sobre la seguridad de los ambientes la mayoría de las condiciones se encuentran en nivel alto de calidad, lo que sugiere que las UDS son ambientes en los que se garantiza el bienestar de los niños. Sobre los recursos de los espacios se observó que en el 100% de las UDS hay mesas y sillas a escala para los niños, pero sólo el 50,3% cuenta con juegos de patio a escala. Por último, con respecto al talento humano cerca de la mitad de las maestras tienen un título profesional. Adicionalmente, tienen en promedio 10,6 años de experiencia en educación inicial. 97% de las UDS tienen apoyo de un especialista en nutrición, el 79,3% cuenta con apoyo de un profesional en salud, y el 99,5% tiene apoyo de un profesional de atención psicosocial. Para las condiciones de proceso en la institución los resultados mostraron que 99,8% realizan actividades de educación como talleres o reuniones. Asimismo, el 90% de los centros recoge información sobre la comunidad y el contexto en el que viven los niños. En relación con los procesos de transición entre el hogar, las UDS y el colegio, se encontró que la mayoría de las UDS llevan a cabo acciones para apoyarlos.

7. Objetivos

7.1 Objetivo general

Someter a evaluación de expertos, la escala ECERS-R en el marco de la modalidad de educación propia e intercultural y el Programa Nacional de Etnoeducación.



7.2 Objetivos específicos

- Evaluar el nivel de adecuación cultural de la escala ECERS-R, en lo relacionado con la dimensión interacción, a través de la valoración de expertos en etnoeducación e interculturalidad.
- Identificar los posibles problemas presentados en la aplicación de la escala ECERS-R en lo relacionado con la dimensión interacción a través de la valoración de expertos en etnoeducación e interculturalidad.
- Discutir recomendaciones de expertos en primera infancia e interculturalidad para la optimización de la medición de la calidad en los servicios de educación inicial de población indígena con la escala ECERS-R.

8. Metodología

Para el desarrollo del presente proyecto se realizó una investigación de tipo descriptiva, ya que lo que se pretende es describir la realidad de situaciones, eventos, personas, grupos o comunidades que se estén abordando y que se pretenda analizar. Por otro lado, como fue necesario recolectar y analizar datos cualitativos asociados con la evaluación subjetiva de expertos a la estructura misma del instrumento, en el contexto de la modalidad de educación para primera infancia propia e intercultural, el enfoque cualitativo se convirtió en el tipo pertinente para este proceso y que permitió comprender el problema de investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 1997). Los datos cualitativos fueron recogidos en el contexto de un estudio fenomenológico que tuvo como objetivo el análisis de la esencia de experiencias de individuos que han vivido un fenómeno particular (Moustakas, 1994), que en este caso fueron expertos en el área de la primera infancia, la etnoeducación o la interculturalidad.

8.1 Descripción del ámbito de investigación:

- Población: estuvo conformada por todos los expertos en primera infancia, etnoeducación o interculturalidad.
- Muestra: se realizó en primer lugar un muestreo a conveniencia, de tal manera que el primer experto contactado fue un antropólogo con experiencia en comunidades indígenas. A continuación se utilizó el método de bola de nieve, que permitió que este experto proporcionara la información necesaria para contactar a una persona que cumpliera los criterios de inclusión. Sucesivamente se procedió de esta manera. Se utilizó la técnica de punto de saturación de la información para determinar el número de expertos a responder el cuestionario.
- Criterios inclusión-exclusión:
 - **Inclusión:**
 - Personas mayores de 18 años de edad.
 - Persona con estudios de pregrado o postgrado en educación infantil, trabajo social, psicología, antropología o sociología.
 - Persona sin estudios de pregrado pero con mínimo 5 años de experiencia en etnoeducación infantil.
 - En caso de tener estudios de pregrado contar con experiencia de al menos 12 meses en el contexto cultural indígena o más de 2 años de experiencias en investigación relacionadas con educación inicial y primera infancia.
 - Deseo de participar voluntariamente en el estudio.
 - **Exclusión:**

parte de los dos investigadores, de los cuestionarios diligenciados por los expertos, se determinó el cumplimiento del punto de saturación de la información y no se contactaron más participantes.

- Instrumento: para recoger información sobre la pertinencia cultural y las posibles dificultades en la aplicación de la escala ECERS-R, específicamente en la dimensión interacción, se diseñó un formato de cuestionario por los dos investigadores y con la asesoría de un docente de primera infancia y un antropólogo que no participaron en el estudio para evitar la introducción de sesgos. El cuestionario contenía variables separadas y estuvo conformado por 4 preguntas abiertas que proporcionaron una valoración de carácter cualitativo por parte de los expertos, respecto al fenómeno de interés (Anexo1).

9. Análisis de Resultados

9.1 Procesamiento de la información

El procesamiento inicial de los datos en bruto se realizó siguiendo las cuatro preguntas que conforman el cuestionario, con el fin de encontrar un primer camino para su organización que permitiera una clasificación mínima, con miras a la formulación de categorías de análisis. Posterior a la revisión exhaustiva de los cuestionarios la información fue clasificada de acuerdo con similitudes y asociaciones en las respuestas. Esto permitió organizar los datos en una serie de temas determinados, más allá de que los entrevistados estuvieran o no de acuerdo en sus apreciaciones.

Algunas de las afirmaciones en las respuestas que no aludían directamente al núcleo de la pregunta en la que estaban enmarcadas, pero que representaban información importante para el problema de investigación, eventualmente no pudieron ser incluidas en esta clasificación

primaria, pero fueron agregadas en la construcción de categorías y la interpretación final de los resultados.

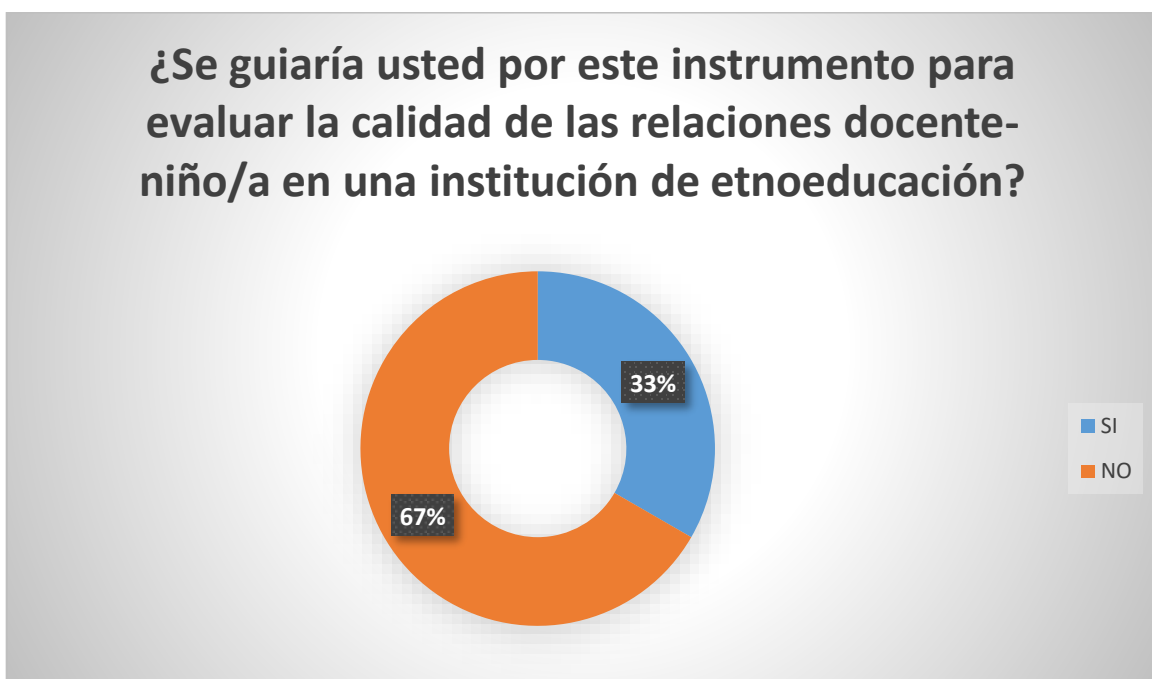
Fue por la constancia que mostraron estas respuestas generales que se pudo identificar la redundancia de la información y la llegada del punto de saturación por suficiencia de datos. Allí se detuvo la aplicación de cuestionarios. En ese momento se habían aplicado cuestionarios a las siguientes personas, para quienes se han empleado seudónimos con el fin de proteger sus identidades y lograr así la mayor independencia y objetividad posible en sus respuestas. Los seudónimos que se emplearán serán:

- ALFONSO: Psicólogo y antropólogo, experto en comunidades indígenas del norte de Colombia. Residente en la ciudad de Bogotá.
- GIOVANNA: Indígena Nasa, socióloga y docente de su resguardo. Residente en su resguardo.
- SANDRA: Docente estatal de la ciudad de Bogotá. Licenciada en educación preescolar, especialista en pedagogía. Residente en la ciudad de Bogotá.
- JULIÁN: Es un reconocido líder espiritual e intelectual dentro de su comunidad Nasa y el ámbito académico nacional. Antropólogo. Residente en el corregimiento de Tierradentro de su resguardo.
- DANIEL: Sociólogo y antropólogo. Experto en relaciones sociales indígenas. Residente en Bogotá.
- ESPERANZA: Docente estatal del municipio de Villapinzón Cundinamarca. Licenciada en Administración y Supervisión Educativa, posgrado en Orientación Educativa y desarrollo humano; posgrado en Pedagogía de la recreación Ecológica; posgrado en Computación para la docencia. Residente en el Municipio de Villapinzón, Cundinamarca.

Obsérvense las preguntas del cuestionario y la información de sus respuestas de forma general.

9.1.1 ¿Se guiaría usted por este instrumento para evaluar la calidad de las relaciones docente-niño/a en una institución de etnoeducación? ¿Por qué?

4 de los 6 expertos entrevistados coincidieron en que no emplearían la Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles – ECERS-R. Esta cifra, aparentemente sencilla, tiene una gran importancia en la exposición de los datos, pues es representativa de dos claras tendencias en los datos, que además apuntan al corazón del problema de investigación propuesto: aquellos expertos que de manera general (aunque con obvios matices y diferencias), consideran que el instrumento no es adecuado ni pertinente y aquellos que consideran lo contrario.



Gráfica 1: Resultados porcentuales, pregunta 1 cuestionario de expertos.

La razón por la cual se advierte desde este momento la existencia de estas dos tendencias en los datos, es el importante papel que juegan a lo largo de las cuatro preguntas del cuestionario,

en la categorización de la información y en la discusión de los resultados sobre la posible optimización del instrumento. Reflejan dos posturas contrarias y de ellas se derivan respuestas, categorías y propuestas diferentes.

En fin, las justificaciones de los expertos a sus respuestas se han agrupado de la siguiente manera:

- I. Dos de los expertos, Esperanza y Sandra, adujeron que el ECERS-R evalúa aspectos fundamentales de la interacción docente-estudiante; es amplio, evalúa la socialización, afectividad, relacionamiento. Consideran que se puede usar e ir adaptando con el tiempo. “Todas las comunidades necesitan evaluar la calidad de su educación”, afirmó Sandra, quien es docente en la capital colombiana.

- II. Argumentaciones en torno a la idea de que el concepto de calidad en la educación que subyace al instrumento, es lejano de las realidades indígenas; desconoce la cotidianidad de las instituciones o centros de educación en los cuales estudian comunidades indígenas. En este mismo sentido, afirman los participantes de manera general que la aplicación del instrumento es especialmente difícil, en tanto carece de base cosmológica, lo cual es un principio fundamental de la etnoeducación. Del mismo modo, se ha aducido que no da respuesta a las necesidades de calidad de la educación étnica, pues no recoge el conocimiento propio de las comunidades.

- III. Otro grupo de expresiones de los cuestionarios se orienta a resaltar que el ECERS-R no recoge la cosmovisión indígena. No persigue intereses indígenas sino occidentales y capitalistas; las instituciones educativas indígenas deben estar reglamentadas bajo las

leyes tradicionales indígenas; “el término etnoeducación no es indígena es eclesial e impuesto por eso lo queremos acabar”, escribe Julián.


- IV. El ECERS-R Desconoce las diferencias culturales en cuanto al ideal de interacción niño-docente; las formas de interacción son diferentes porque están sustentadas en el tejido social que va más allá del docente e incluye naturaleza y seres espirituales; no respeta el enfoque diferencial.
- V. El instrumento desconoce las condiciones materiales en su redacción; aparecen afirmaciones como “parece para colegios privados” y “cuando se lee no hace recordar lo que yo viví cuando niña en mi comunidad”, manifiesta Giovanna.
- VI. En general, se encuentra que la poca utilidad del ECERS-R como instrumento de evaluación, es argüida como razón por los expertos. Así mismo su ineficacia por las diferencias culturales que median en las nociones de “normalidad”, “bueno” y “malo”.

9.1.2 ¿Considera usted que el instrumento indaga la calidad de las interacciones interpersonal teniendo en cuenta diferencias culturales?

4 de los 6 expertos que resolvieron el cuestionario no tiene en cuenta las diferencias culturales en el momento de evaluar las interacciones interpersonales.

Las explicaciones de los expertos sobre su apreciación giraron en torno a lo siguiente:

- I. No tiene enfoque étnico y por ello no da respuesta a la realidad; el concepto de interacción del instrumento no incluye a la naturaleza ni los seres espirituales; no tiene en cuenta el territorio como escenario de las interacciones y el aprendizaje (interacción con



el territorio y la naturaleza). La docente indígena ha escrito una frase ejemplar de este asunto “No mira nuestra religión ni nuestra relación con la naturaleza que son las que explican cómo deben relacionarse los seres humanos. Tampoco investiga si las interacciones están de acuerdo con nuestra historia y si ayudan conservar nuestra memoria”.

- II. No relativiza culturalmente los significados de los conceptos de normalidad, excelencia y deficiencia, que son empleados en la escala valorativa del instrumento en cuestión.
- III. Desconoce las características particulares, que los ideales de infancia y educación pueden tener en las diferentes comunidades indígenas.
- IV. Los ejemplos y el lenguaje empleados en el instrumento desconoce la materialidad de las instituciones de educación para comunidades indígenas (Giovanna, Daniel, Alfonso, Julián).
- V. No tiene en cuenta particularidades culturales frente a la demostración de afectos y a las normas morales de respeto, colaboración, entre otras, que no siempre son iguales. Algo similar es referido para conceptos como tampoco simpatía, calidez y similares que son empleados en el ECERS-R.
- VI. Una persona, Esperanza, afirmo que el instrumento efectivamente, sí tenía en cuenta las diferencias culturales en la evaluación de las relaciones interpersonales y argumentó que las relaciones humanas son iguales en todos los grupos. Esto último, algo similar a lo afirmado por Sandra que dijo que “Al aplicar el instrumento hay que mirar las diferencias entre todos los miembros de la comunidad educativa, pero también las semejanzas. No es

necesario mirarlos como si fueran diferentes”. El argumento general es que, una vez se flexibilicen o se realicen algunas adaptaciones en el instrumento y las comunidades, este podría evaluar efectivamente las interacciones estudiante-docente.

9.1.3 ¿Qué reacciones cree usted que generaría en los docentes y padres de familia aplicar un instrumento como este en una institución etnoeducativa?

Las respuestas a esta pregunta, al haber sido argumentadas principalmente a partir de sentimientos o emociones, fueron clasificadas de acuerdo con ello, obsérvese:

- I. Dos de las expertas, Esperanza y Sandra, consideran que la aplicación del instrumento sería “bien recibida” y generaría sentimientos de expectativa y deseos de colaboración ante la posibilidad de mejoramiento. Algunos docentes tendrían una “oportunidad para la autorreflexión en términos de relaciones”. Así mismo, permitiría un mayor reconocimiento de las características individuales de los estudiantes y sus potencialidades. Sandra resalta la importancia para la comunidad educativa de evaluar el aporte de la escuela a la sociedad y la formación de futuros liderazgos.
- II. Asombro o estupefacción por el nivel de descontextualización del instrumento respecto a la población indígena colombiana, han manifestado algunos expertos como Daniel y Alfonso.
- III. Confusión generada en el hecho de que cierto de tipo de interacciones son consideradas como deseables o condenables cuando para las comunidades indígenas a veces esas mismas interacciones están valoradas al contrario. El empleo de términos completamente extraños o desconocidos para los miembros de las comunidades etnoeducativas, puede

ser especialmente chocante. Se ejemplifica esto en el uso de términos como docente “los indígenas decimos sabedores o dinamizadores que no implican jerarquías en las capacidades”, afirma Julián el líder espiritual Nasa. “Todo ello parece una burla”, declara también Alfonso, psicólogo y antropólogo.

- IV. Consideran algunos expertos que podrían darse “choques fuertes” o molestias. Podría ser también ofensivo o burlesco, han manifestado. Esto, porque sus parámetros son muy rígidos y estructurados occidentalmente y ello generaría fricciones “pues la gente podría sentirse humillada”, escribe Giovanna la docente indígena Nasa.
- V. Una de las reacciones más previsibles sería que un instrumento como el ECERS-R no podría ser aplicado hasta que no tenga lugar una consulta previa; hasta que los mayores lo aprueben, “hasta que se discuta en el fogón”. Después de esta consulta, seguramente la comunidad pediría que se modificara el instrumento para poder aplicarlo
- VI. También han manifestado de manera general los expertos, que podría generarse un sentimiento de escepticismo entre las comunidades, pues liderados por sus autoridades, dirían que el instrumento “no recoge la cultura propia, la lengua y la cosmovisión desde los territorios”, Si este llegara a aplicarse “no recogería lo que está buscando”.

9.1.4 ¿Qué aspectos mejoraría usted del instrumento para que fuera útil en la medición de la calidad en una institución etnoeducativa?

Las respuestas a esta pregunta han sido de una gran variedad y van desde propuestas que implican la transformación total del instrumento, pasando por aquellas que sugieren reformas de




fondo, hasta algunas que solo se refieren a su forma y a la metodología que habría que emplear para su aplicación. Se agruparon de la siguiente manera:

- I. “Todos”, afirma radicalmente Alfonso. Refiriéndose al hecho de que si el instrumento no se encuentra fundamentado en la cosmovisión de los pueblos, no tiene utilidad alguna.
- II. Otras argumentaciones más moderadas afirman que el ECERS-R debería partir de la cosmovisión indígena. Incluir la dimensión espiritual, la estructura social en tanto determinante de las formas de interacción de cada pueblo. “Si no tiene base cosmológica, jamás se acercará a la realidad de las instituciones educativas indígenas”, declaro la docente Giovanna.
- III. Se debería observar si las interacciones (para que sean las indicadas de una educación indígena de calidad) incluyen la construcción de memoria histórica.
- IV. Debe ser construido bajo la sensibilidad indígena y no la occidental; debe tenerse en cuenta durante su aplicación que “en los pueblos indígenas tenemos metodologías, pedagogías y objetivos diferentes”, así que se debe observar la interacción en espacios abiertos y en relación con el territorio. “debería ser aplicado en espacios abiertos, no en un salón. Allí no se ve la interacción con el territorio que para nosotros es fundamental”.
- V. El mecanismo de Consulta previa no solo debe emplearse para la aprobación de la aplicación del instrumento, sino también para su adaptación. Debe haber consulta a los liderazgos y la población en general. En este mismo sentido, Sandra ha afirmado que “Los resultados deberían ser socializados con la comunidad”. Incluir a la comunidad en el proceso evaluativo es el núcleo común de estas argumentaciones.

- VI. Se ha propuesto también por parte del sociólogo y antropólogo, la realización de investigaciones etnográficas, que permitan la construcción de las categorías clasificatorias que harían parte del instrumento, de acuerdo a la cosmovisión de los diversos grupos humanos.
- VII. El instrumento debe estar redactado en un lenguaje apropiado y adaptado culturalmente. Algunas posturas, como la de Julián, han llevado esta idea hasta manifestar que “Debería estar escrito en Nasa Yuwe [lengua propia de los Nasa] para que los profesores que no son bilingües lo puedan usar y para que exprese los conceptos como deben ser”.
- VIII. Las personas que apliquen el instrumento deben ser expertas en la materia como antropólogos o profesores indígenas, así el instrumento podría aplicarse con mayor eficacia.
- IX. El instrumento debería indagar respecto a la forma de acceder al conocimiento de los niños de acuerdo con especificidades culturales.
- X. Debería verificar la pertinencia de metodologías y contenidos para niños de diferente procedencia cultural.
- XI. Debería indagar por la autointeracción de los estudiantes. Averiguar por el sentido de la pertenencia a un pueblo indígena.

9.2 Categorización de la información

Producto de la anterior clasificación preliminar, fue posible identificar una serie de categorías emergentes de análisis, que corresponden a las constantes referidas por los expertos en las respuestas al cuestionario aplicado. Estas argumentaciones frecuentes de los expertos, han





 sido sintetizadas en la mayor medida posible de manera provisional para hacerlas más comprensibles, y han producido unas categorías que gracias a la forma del cuestionario empleado, pueden ser organizadas de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación. Estas categorías serán ampliadas y analizadas en la posterior discusión de los resultados

A pesar de esta organización según los objetivos, se podrá observar que por su naturaleza, las categorías no representan entidades independientes y excluyentes. Esto sucede porque los procesos de adecuación y aplicación del instrumento, contemplados en los objetivos, se encuentran fuertemente interrelacionados y se afectan entre sí, y esto se traslada a las categorías de cada uno de ellos. De ese modo, se podrá observar que algunas categorías bien podrían estar relacionadas con uno, dos o tres de los objetivos específicos, dependiendo de su alcance. También en las sugerencias de optimización de los expertos estuvieron orientadas a estos dos aspectos centrales (adecuación y aplicación), tal como se observará a continuación.

Adecuación de la escala ECERS-R

El primer objetivo específico del trabajo reza: “Evaluar el nivel de adecuación cultural de la escala ECERS-R, en lo relacionado con la dimensión interacción a través de la valoración de expertos en etnoeducación e interculturalidad”. A este objetivo corresponden las siguientes categorías:

Referentes cosmológicos: Esta recurrente categoría, se refiere a la necesidad o no, de que las interacciones sociales en una institución etnoeducativa, sean evaluadas teniendo como referente esencial la cosmovisión de los pueblos indígenas. Para algunos expertos este referente debería ser incluido no solo en la adecuación y aplicación del instrumento, sino en una



perspectiva que incluye desde su proceso de diseño, hasta la socialización de los resultados con la comunidad.

En esta categoría existe, aunque con algunas diferencias secundarias, un consenso general entre todos los participantes de la muestra. Las diferencias giran en torno a que algunos de ellos consideran que el instrumento debe construirse a partir de un modelo cosmológico indígena determinado, otros consideran que dicha cosmología debe ser tenida en cuenta en el instrumento. Son diferencias respecto a la centralidad de la cosmología en el ECERS-R pero no se pone en duda que debe ser tenida en cuenta. Aspectos como el territorio, la espiritualidad, la relación con la naturaleza y la religión, no son recogidos por el instrumento, afirman algunos expertos.

Diferencias en los conceptos: Las posturas más críticas frente al instrumento, han coincidido en que el instrumento presenta una dificultad importante, relacionada con la probable variación entre culturas, de los significados de algunos conceptos que son centrales en el instrumento. Han sido referidos tácitamente los de educación, calidad de la educación, niñez, excelencia, deficiencia, normalidad, interacción, afectividad, simpatía y calidez. Este aspecto ha sido resaltado como crítico para la eficacia del instrumento, tanto en lo referente a su adecuación como a su aplicación, pues se relaciona con un aspecto central de las diferencias entre occidentales y pueblos indígenas.

De todos modos y aunque en menor medida, se encuentran en los cuestionarios, posturas que abogan por la universalidad de algunos de estos conceptos y del objetivo general que persigue el ECERS-R, esto es, alguna naturaleza común en las relaciones sociales que podría aprovecharse en su evaluación.




Equivalencia intercultural de las relaciones humanas: Se refiere al problema

identificado por los expertos desde diferentes perspectivas, en cuanto a la equivalencia o no de las relaciones humanas y sociales entre las sociedades occidentales e indígenas. Algunos plantean que las interacciones entre los seres humanos (y sus formas de valorarlas) son iguales en todos los grupos humanos, independiente de su procedencia cultural. Otros expertos afirman que las relaciones humanas pueden ser observadas en diferentes contextos, siempre y cuando se tengan en cuenta las diferencias en medio de la igualdad.

Desde un punto de vista contrario, algunos expertos, en especial aquellos que por su oficio mantienen una mayor relación con comunidades indígenas, han detectado que la manera como son concebidas las interacciones en el instrumento, corresponde a una visión etnocéntrica occidental que desconoce las visiones de los pueblos indígenas sobre la sociedad. En estas comunidades las relaciones sociales en términos de jerarquía, respeto, colaboración, obligaciones, etcétera, dependen de las cosmovisiones, las estructuras sociales, las costumbres y la religión de sus pobladores.

Esta manera de comprender las relaciones sociales es percibida como lejana de la sensibilidad occidental y puede dar lugar a valoraciones erróneas en diferentes culturas. Los expertos han señalado en repetidas oportunidades que este aspecto representa un obstáculo importante para los resultados del instrumento, pues atañe a la centralidad de la categoría que se está evaluando (interacciones) y no puede ser pasado por alto.

Desconocimiento de la realidad material: Esta categoría, refiere a las dificultades que eventualmente podría tener el instrumento, en términos de la realidad material que describe, en las hipotéticas situaciones que presenta en sus diferentes ítems. Resaltan las argumentaciones de



los cuestionarios, la presencia en el texto del instrumento de salas de ciencia, columpios y balancines (que suponen la existencia de parques), juguetes, walkie y otros artefactos que no hacen parte de la realidad de una institución etnoeducativa. Este aspecto que también ha sido resaltado como crítico y podría dar lugar a dificultades mayores con la comunidad cuenta también con un alto nivel de consenso entre los expertos.

Aplicación de la escala ECERS-R

El segundo objetivo específico del trabajo plantea “Identificar los posibles problemas presentados en la aplicación de la escala ECERS-R en lo relacionado con la dimensión interacción a través de la valoración de expertos en etnoeducación e interculturalidad”. Las impresiones de los expertos a este respecto han sido sintetizadas de la siguiente manera:

Aceptación: Algunas expertas han manifestado que la aplicación del instrumento, tal como se lo observa, podría gozar de una importante aceptación y valoración por parte de las instituciones etnoeducativas, ya que podría ser fuente de autoconocimiento, autocrítica y mejoramiento para ellas. Dos de los seis participantes, se encuentran de acuerdo respecto a la aceptación que tendría el ECERS-R, tal como es descrita en esta categoría.

Sin embargo, estas expertas también han manifestado que algunos ajustes en el instrumento son necesarios, así como responsables de su aplicación con características determinadas, para una mayor eficiencia y certeza de los resultados esperados de su aplicación.

Confusión: Varios expertos han coincidido en señalar que la aplicación del instrumento podría darse en medio de importantes confusiones por aspectos relacionados con el lenguaje, los ejemplos empleados, los conceptos que evalúa, los términos de los que hace uso, los objetivos, en fin. En general, esta confusión estaría generada en las diferencias de las cosmovisiones occidental

e indígena y en la poca coherencia que el instrumento podría tener con el trasfondo cosmológico por el que se rigen estos pueblos.

Las categorías evaluadas en las interacciones pueden tener valoraciones diferentes e incluso contrarias. Así mismo el papel que se espera que cumpla un docente o un estudiante, no necesariamente podría verse incluido en las situaciones hipotéticas que plantea el instrumento. Cuando se mencionan aspectos como simpatía, afectividad o respeto, las poblaciones indígenas manejan conceptos muy diferentes.

Conflicto: Entre los aspectos a tener en cuenta en la aplicación del instrumento, es la facilidad con la que este podría llegar a ser generador de conflictos con las comunidades de las instituciones etnoeducativas. Este asunto reviste una alta delicadeza para varios de los expertos cuestionados. Entre los factores que podrían contribuir a que se genere una situación conflictiva durante la aplicación del instrumento, se encuentran los ejemplos que emplea, los lugares y elementos cotidianos que supone y las actividades hipotéticas que describe.

La manera como estos aspectos son descritos en el ECERS-R refieren a una realidad muy ajena a la que viven las instituciones etnoeducativas y de la cual se han visto privadas, hecho que puede ser percibido como una burla o una ofensa que podría dar lugar a importantes desencuentros durante la aplicación del instrumento.

Rechazo: finalmente, algunos de los participantes cuestionados han presentado un panorama en el cual el instrumento sería fuente de un rechazo tal que haría imposible su aplicación. La naturaleza del instrumento, la falta de concertación, la disparidad de significados en los conceptos de los cuales hace uso y la ausencia de un referente cosmológico adecuado, se cuentan entre los variados factores que darían lugar a esta situación.


Alguna experta ha enfatizado en que difícilmente una comunidad indígena permitiría que este instrumento fuera aplicado en sus instituciones etnoeducativas y de ser así, no recogería de manera certera la información que se propone y no daría cuenta de la realidad. Solo un cambio sustancial desde el diseño del instrumento y la concertación previa de acuerdo a la legislación y las costumbres de los pueblos podría viabilizar su aplicación. Esta categoría es crítica en tanto supone una falta de pertinencia tal del instrumento que lo haría inviable para comunidades indígenas.

Ausencia del Territorio: En términos de la aplicación, la ausencia en el ECERS-R del territorio y los seres espirituales como elemento fundamental de la cosmovisión indígena, ha sido señalada repetidas veces de forma específica en los cuestionarios aplicados.

Han indicado los expertos en torno a este asunto, que la aplicación del instrumento debe contemplar la idea de que los pueblos indígenas, consideran que sus relaciones sociales encierran también al territorio (que incluye animales, plantas, minerales, el agua, el sol, el viento, la lluvia, el clima, entre muchos otros elementos) y a los seres espirituales con quienes los indígenas tienen trascendentes relaciones e interacciones. Afirman que la calidad de estas interacciones también debería ser tenida en cuenta en una valoración de su sistema educativo para que sea aceptable.

Recomendaciones para la optimización de la escala ECERS-R

El tercer objetivo específico del trabajo busca “Discutir recomendaciones de expertos en primera infancia e interculturalidad para la optimización de la medición de la calidad en los servicios de educación inicial de población indígena con la escala ECERS-R”. Las recomendaciones de los expertos a este respecto provienen principalmente de la pregunta número cuatro del cuestionario, y se han clasificado según estas se refieran a la adecuación del



instrumento o a su aplicación. Sin embargo y como ya se mencionó, ocasionalmente estas categorías podrían estar relacionadas con ambos aspectos.

Las categorías surgidas que giran en torno a la adecuación del instrumento son:

Fundamento cosmológico: en general, esta categoría reúne las apreciaciones de los expertos que abogan por un instrumento menos reducido en términos del marco cosmológico que lo sustenta. El etnocentrismo, presente tanto en la forma, como en la esencia del instrumento, debe reemplazarse por las cosmovisiones particulares de los pueblos que incluyen en sus relaciones sociales y en su educación, a la naturaleza, el territorio y algunos seres espirituales.

Memoria e historia en las relaciones: Algunos expertos, especialmente aquellos que son indígenas, han afirmado recomendado incluir la memoria histórica, como una variable importante de las relaciones sociales, en tanto estas últimas están reglamentadas de forma ancestral. También se ha enfatizado el hecho de que los pueblos indígenas propendan porque sus relaciones sociales y su educación, estén dirigidas a la recuperación y conservación de la memoria.

Tratamiento de la diversidad en la igualdad: Sandra y Esperanza, coinciden en una recomendación: El instrumento debería estar estructurado de tal forma que permita la observación de interacciones sin importar la procedencia étnica de los actores. Esto es, un instrumento que pueda ser aplicado en el contexto de cualquier cosmovisión, pero que tenga en cuenta que la cosmovisión puede determinar las interacciones y la educación. Esta compleja categoría se aclarará un poco más en la discusión de los resultados.

Autointeracción: Se ha planteado una recomendación consistente en que el instrumento considere la relación que el individuo (docente, estudiante) tiene consigo mismo. Esta


recomendación, de manera particular busca que se tenga en cuenta la pertenencia étnica en la construcción del autoconcepto, referente del individuo como unidad básica de las interacciones.

Sustento etnográfico: Daniel, un experto occidental con un claro perfil académico (sociólogo y antropólogo), ha recomendado que ante la gran disparidad de significados que pueden tener las categorías centrales de la escala ECERS-R, sería conveniente la realización de una investigación etnográfica previa para su adecuación.

Adecuación a la realidad de los entornos: Casi todos los expertos recomiendan que las situaciones hipotéticas que son empleadas en el instrumento, inevitablemente deben ser ajustadas a la realidad material que viven las instituciones etnoeducativas. El lenguaje, los ejemplos empleados en las formulaciones y las situaciones descritas por el instrumento, deben guardar coherencia con la realidad cotidiana que viven las instituciones en las cuales será aplicado. Esto permite evitar confusiones durante su aplicación y una mayor comprensión tanto de sus objetivos, como de la forma en que debe aplicarse. Esta disociación de realidades dará lugar a “choques fuertes” con las comunidades, han informado la mayoría de los expertos.

Modelos de educación propios: La legislación colombiana, otorga a los pueblos indígenas el derecho a contar con un sistema de educación propio. Estos modelos implican metodologías y pedagogías variadas que diferencian las posiciones que ocupan docentes y estudiantes en la estructura social. En algunas culturas esta relación es idealmente de horizontalidad, en otras es de verticalidad. El instrumento debe hacer uso de estas metodologías educativas propias para que sea funcional.

Finalmente, las recomendaciones de los expertos respecto a la aplicación del instrumento se categorizaron de la siguiente manera:



Consulta previa y tradicional: Los participantes que son indígenas, han subrayado tácitamente la obligatoriedad de realizar un proceso de consulta previa. Se recomienda también tener en cuenta que esta consulta puede también incluir mecanismos tradicionales de diálogo y concertación. La consulta previa definiría aspectos que van desde el diseño del instrumento hasta la debida socialización de los resultados con la comunidad.


Uso de saberes propios: Los expertos han coincidido en que se debe acudir a los saberes propios para la definición de las metodologías de aplicación del instrumento. De manera específica Julián, el líder espiritual Nasa, ha planteado que la aplicación de la escala ECERS-R en lugares abiertos, permitiría la observación de las interacciones con el territorio como actor indispensable y como escenario cotidiano del aprendizaje.

Aplicadores expertos: Una de las personas que defiende la pertinencia de la escala ECERS-R recomienda, como mecanismo para afrontar las dificultades provenientes de las diferencias culturales, la aplicación sea realizada por parte de personas que puedan, por sus competencias, hacer una adecuada interpretación tanto del instrumento como de la realidad cultural, entre ellos cita a antropólogos y docentes nativos.

9.3 Discusión de resultados

Dando continuidad a la lógica mantenida hasta el momento en el tratamiento de la información recolectada, la discusión final de los resultados, también se expondrá buscando dar respuesta a los objetivos planteados en el proyecto de investigación. Esto es, manteniendo la relación que existe entre los elementos de la triada adecuación-aplicación-optimización.


La categorización realizada, permitió la apreciación clara de los elementos estructurales que afectan directamente el problema de investigación. Allí, es posible observar, no solamente



los aspectos relacionados con la forma y el fondo del instrumento o con su pertinencia propiamente dicha, sino que también se evidencian las ideas respecto a la calidad en los proyectos de etnoeducación colombianos que subyacen a las diferentes posturas que sostienen los expertos en el cuestionario respecto a la escala ECERS-R. A continuación se discutirán, a la luz del problema de investigación planteado, las implicaciones de las categorías propuestas.

De forma general, el instrumento no goza de una decidida aceptación por parte de los expertos. 67 % de ellos, considera que no es una guía adecuada para ser empleada en instituciones etnoeducativas. Claro está, que esta negativa se encuentra matizada por algunas posibilidades de adecuación, que aparecen a lo largo de los cuestionarios desarrollados por los expertos, y que abren la posibilidad de que, tras diversas adecuaciones, la escala ECERS-R pueda ser empleada. Por otro lado, 33 % de expertos restante de la muestra, representa los participantes que consideran que el instrumento tiene un alto potencial de aprovechamiento, y corresponde a dos docentes que cuentan con una importante trayectoria en educación para primera infancia, pero no cuentan con experiencia específica ni laboral ni académica con educación en comunidades indígenas colombianas.


En realidad, estas dos tendencias (que están palpablemente individualizadas y separadas entre los participantes) parecen traducir, dos maneras diferentes de comprender la forma en que la gestión de proyectos en la educación en primera infancia para poblaciones indígenas, específicamente en cuanto a la medición de la calidad, debe medir y evaluar su calidad, con miras a la optimización de procesos y recursos. Esta divergencia de concepciones, tiene su origen a su vez en el significado que tienen para los participantes las ideas de educación, calidad, evaluación, niñez y sociedad, entre otras.



En términos de la adecuación del instrumento, el principal elemento resaltado es el marcado etnocentrismo tanto en su forma como en su contenido. No tiene en cuenta la cosmología de los pueblos indígenas. En este punto, lo que hay que comprender es que los pueblos indígenas han logrado, a través de milenios, dar forma a una explicación coherente del mundo, en la cual creen de manera inevitable y a partir de la cual configuran su realidad. Esta forma de explicar el mundo es lo que se denomina cosmología o cosmovisión (Barfield, 2000), e incluye la forma de comprender la naturaleza, la sociedad, el individuo, la educación de los infantes y todos los aspectos que rodea su mundo material y espiritual.

Ante esta innegable realidad de los pueblos indígenas, cualquier elemento ajeno es percibido como extraño y potencialmente peligroso, pues no se compadece con la lógica construida y en este sentido no tiene un lugar prediseñado en los orígenes de su universo, que justifique su presencia y su utilidad o beneficios para la sociedad o los individuos. No es concebible, desde esta lógica, la aplicación de un instrumento de evaluación de la gestión un proyecto (de cualquier tipo) entre poblaciones indígenas que no haya sido diseñado teniendo como referente central la cosmovisión de dichos pueblos. Siempre será percibido sin cabida en la realidad.

Los principales problemas de la adecuación descritos por los expertos, tienen relación con el problema del desconocimiento de una realidad particular, que pretende ser valorada. Es ello lo que explica, el desfase resaltado insistentemente por los expertos, en los conceptos centrales que emplea el instrumento para su propósito, la definición de las relaciones sociales, y la realidad material y cotidiana del entorno que indaga. Todas estas inadecuaciones, están originadas en la perspectiva que se transluce indirectamente en el instrumento, de que todas las instituciones educativas de primera infancia, son iguales o muy similares, incluyendo las indígenas.




Así, un instrumento concebido bajo la racionalidad occidental y americana, no comprende por ejemplo que la calidad de la educación indígena no está valorada en términos de competencias ciudadanas, sino en términos de la efectividad la satisfacción de necesidades al tiempo que se guarda un delicado equilibrio con la naturaleza y se propende por la conservación cultural. Las interacciones entre docente (sabedor) y estudiante, están pensadas en su forma ideal, para potenciar habilidades sociales diferentes a las occidentales.

Es así, como el instrumento no se percata de que en términos de interacción, en algunas comunidades, por ejemplo la calidez, el contacto físico o mirarse a los ojos, están sancionados socialmente. En otras comunidades como las serranas, la mayor atención que se puede prestar a las enseñanzas de un adulto se logran mientras se teje y no mirando fijamente al maestro.

Los científicos sociales (Clastres, 1972) han demostrado que existen comunidades indígenas (como las de los altos andes) que viven bajo el peso de rígidas estructuras sociales verticales en las que la jerarquía es muy marcada, y otras (como las amazónicas) en las que el liderazgo o las posiciones de poder son inexistentes o muy relativas. Para las primeras, el objetivo de la educación es el acatamiento, el cumplimiento, la obediencia y la abnegación, en las segundas es la cooperación, la equidad y los esfuerzos compartidos. Estos detalles pasan completamente desapercibidos a la ciencia evaluativa de proyectos occidental.


En relación con la aplicación del instrumento, los expertos han previsto diversos escenarios, que dependiendo de las circunstancias, podrían ir desde una aceptación generosa de su aplicación, hasta una negativa rotunda. Las posibilidades previstas varían, según se entresaca de los cuestionarios, de acuerdo con el nivel de participación que tenga la comunidad en el proceso evaluativo en sus diferentes momentos.



Y es que en este sentido, no se debe perder de vista que las comunidades indígenas han luchado históricamente, para que todos los proyectos que se implementan al interior de sus territorios sean acordados con ellos y no impuestos desde afuera. La ejecución de proyectos inconsulta, ha representado importantes afecciones para los territorios y cosmovisiones indígenas, han deteriorado su calidad de vida y puesto en riesgo su supervivencia como pueblos y se han impuesto por diferentes vías que van desde la violencia directa hasta la el engaño y la manipulación.

Como resultado de esta lucha histórica, los pueblos indígenas han conseguido que el Estado colombiano defina las condiciones bajo las cuales debe ejecutarse cualquier proyecto o actividad de intervención en comunidades indígenas. Este asunto se encuentra legislado en la Ley 21 de 1991 que adopta el Convenio 169 de la OIT, conocido como Convenio de sobre pueblos indígenas y tribales. Este reconocimiento tiene rango constitucional y se relaciona con el derecho fundamental de los pueblos a indígenas a ser consultados de manera previa, libre e informada sobre todas las acciones que se realicen en sus territorios y que puedan afectarles. Esta consulta, se refiere a todo el ciclo de gestión de proyectos y es de obligatorio cumplimiento. No obstante, esta es desconocida permanentemente.

En fin, el éxito en la aplicación de la escala ECERS-R, está resumido en la observación de esta exigencia de los pueblos. Más aun, todas las consecuencias que los expertos han previsto por su aplicación, podrían ser controladas a partir del mecanismo de la consulta previa, pues al incluir de forma directa a la comunidad, se garantiza que esta estará de acuerdo con el instrumento, sus objetivos y la importancia de sus resultados.



Como se ha indicado ya, la suma de las apreciaciones de los expertos en torno a la aplicación de la escala, resulta en una gama de presuntas reacciones que van desde la aceptación relativa hasta el rechazo total a su aplicación. Cuando se observan los argumentos de los expertos, la conclusión salta a la vista: la consulta y vinculación con la comunidad es imprescindible, no solo para la adecuación del instrumento, sino su exitosa aplicación, que conduzca a los resultados esperados en términos de evaluación efectiva de la calidad educativa en un contexto indígena. La consulta no solo garantiza la aplicación del instrumento, sino que este efectivamente mida lo que quiere medir.

Finalmente, a propósito de las recomendaciones para la optimización de la escala ECERS-R, los aportes de los expertos participantes, son variados pero también corresponden a una serie de matices, que están mediadas por las diferentes visiones que tienen los expertos de la evaluación de la educación indígena, tal como se indicó al inicio del presente capítulo.

Las recomendaciones de los expertos, atañen a aspectos relacionados con la forma (lenguaje, ejemplos, situaciones hipotéticas, metodologías de aplicación, etcétera) y con el contenido (fundamento cosmológico, conceptos subyacentes, criterios de medición y puntuación, etcétera) de la escala. También es observable que algunas de estas recomendaciones se refieren a la adecuación del instrumento, a su aplicación o a las dos.

Sin embargo, es posible observar que las recomendaciones también podrían clasificarse en dos grandes grupos, que corresponden a las dos tendencias señaladas entre los participantes de la muestra: por un lado, aquellas que consideran que el instrumento es, en líneas generales pertinente, y que solo requiere de ajustes menores en el proceso que permitan incluir los


referentes culturales de los pueblos; y por el otro, aquellas que aseguran la necesidad de una reformulación total del instrumento para que cobre sentido.

En este orden de ideas, es importante resumir y discutir brevemente algunos asuntos. La escala debe tener un fundamento cosmológico que permita la inclusión de las concepciones, valores, metodologías, conceptos e intereses de cada comunidad indígena, a partir de una sólida investigación previa y participativa, que parta del reconocimiento de la cosmovisión, el orden social, la religión, y los usos y costumbres. Esta es la principal condición que debería reunir cualquier instrumento de evaluación de proyectos, no solo aquellos que se realicen en materia educativa.

Es fundamental entonces, que la dimensión de las interacciones del instrumento considere a todos los actores que participan en ellas. En esta dimensión se deben incluir, según algunos expertos, (1) al niño indígena propiamente dicho y su relación consigo mismo, (2) la dimensión territorial, (3) la interacción de los humanos con la naturaleza y (4) con los seres y metaseres que hacen parte del entramado de relaciones sociales de cada comunidad, de manera particular.

Este argumento, contradice la opinión de las expertas que trabajan en contextos no indígenas, que plantea como solución definitiva y general al problema de la pertinencia, la construcción de un único instrumento que tenga la capacidad de recoger cualquier cosmovisión indígena u occidental.

La inclusión del fortalecimiento de la memoria histórica y la conservación cultural, a partir del relacionamiento social, es una recomendación que tiene un papel clave en la argumentación de los participantes indígenas. En el contexto actual de deterioro y enculturación, los pueblos indígenas de Colombia, han construido e implementado, una serie de estrategia de



afrontamiento y resistencia cultural que propenden por evitar la extinción. Entre ellas, una de las más importantes es la recuperación y conservación de su memoria, sus tradiciones, y su identidad. Y en esta estrategia la educación, las relaciones sociales, la tradición oral juegan un papel fundamental. Por ello, si se quiere evaluar realmente la satisfacción de la educación a la primera infancia frente a las necesidades sociales y culturales de los pueblos indígenas (que son completamente diferentes a las occidentales) este aspecto no puede ser dejado de lado. Es en la educación de los más pequeños, que los pueblos indígenas pueden encontrar alguna estrategia de largo aliento que les garantice su permanencia.

Una recomendación interesante, ha sido redactada por Daniel sociólogo y antropólogo con amplia experiencia con comunidades indígenas. Daniel propone la realización de un trabajo de campo etnográfico, que permita la comprensión de las categorías que han de emplearse en la evaluación de la calidad de las relaciones interpersonales, en un contexto educativo específico. La etnografía es el método por excelencia de la antropología y tiene como fin la aprehensión de conceptos y categorías desde la perspectiva de los pobladores de una comunidad indígena determinada, en este caso, indígena. La etnografía fundamenta su accionar en la observación participante, esto es, aprender haciendo lo mismo que la gente hace para lograr captar el sentido profundo de la vida individual y cultural que define las características de aspectos particulares como la educación, la niñez, la excelencia, la deficiencia y el complejo concepto de normalidad que varía ampliamente de cultura a cultura. Esta propuesta implica, que cada comunidad contaría con un instrumento particular, adecuado a su cosmovisión.


Otro aspecto imprescindible en la optimización de la ECERS-R, según los expertos consultados, es la superación de la condición de disociación, entre la realidad material y cotidiana

que es supuesta a lo largo de los diferentes ítems de la dimensión de interacciones, y la que efectivamente viven las instituciones educativas de los pueblos indígenas colombianos.

Al respecto, cabe afirmar que en la cotidianidad indígena, también se encuentran disponibles todos los elementos necesarios para la ideación de situaciones hipotéticas y ejemplos ilustrativos, basados en las situaciones y materialidades propias, que permiten una aproximación real a las condiciones de vida locales. Este es el camino que permite que el instrumento penetre el sentido de la educación que pretende evaluar.

De este modo, los walkie-talkies, salas de ciencia, parques y triciclos, que los indígenas (niños y adultos), muchas veces ni siquiera saben que existen, podrían ser reemplazados por los cotidianos momentos de tejido e hilado, círculos de la palabra, actividades rituales, reuniones de fogón y mambeo (mascado de coca), por solo citar algunas, en las que están presentes los materiales que efectivamente los indígenas conocen y emplean en su educación. En muchas culturas indígenas, como la Arhuaca y la Kogi, los niños no tienen juguetes. Al menos no, como son entendidos en occidente.

Por otra parte, se ha recomendado que el instrumento sea adecuado y aplicado, teniendo en cuenta las metodologías y pedagogías propias. Los indígenas han tardado siglos consolidando metodologías para la transmisión de conocimientos y formas de valorar sus resultados, que no pueden ser desconocidos por la ciencia, ni por el gobierno occidental. En este contexto, las consultas a los líderes, mayores, sabedores, chamanes, etcétera; las consultas espirituales; la participación y la consulta comunitaria; y las perspectivas interculturales, son herramientas ineludibles en la optimización de la escala, como herramienta de evaluación de proyectos educativos para comunidades indígenas.




En general, la evaluación de proyectos en etnoeducación no solo debe cumplir con las disposiciones legales en torno a la consulta previa, sino que debe acogerse a las formas específicas de participación y consulta que cada comunidad considere pertinentes. La adecuación y aplicación de la escala ECERS-R, supone la participación activa de las comunidades a las cuales va dirigida. Esto garantizaría el logro de los objetivos que el instrumento y la evaluación de la calidad en general se proponen.

Entre las recomendaciones para la optimización, se ha considerado la aplicación de la escala a cargo de personas que tengan ciertas competencias para lograr la adecuada interpretación del instrumento y la realidad estudiada. Para este rol, se ha propuesto la presencia de un antropólogo o un docente indígena. Esta postura, que parte del hecho de que el instrumento podría emplearse con algunos ajustes menores, centra su adecuación en la especialización del aplicador, pero no resuelve el problema de la ausencia del referente cosmológico.

Como conclusión general, se puede afirmar que los expertos han considerado que la escala ECERS-R, requiere y puede ser optimizada con miras a su utilización entre comunidades indígenas, de acuerdo con una serie de sugerencias que se encuentran fundamentadas en concepciones específicas sobre la educación de la primera infancia indígena. Estas recomendaciones, se refieren a la forma y el fondo de la escala, así como a su adecuación y aplicación.

La forma en que debe ser optimizada, divide a los expertos en dos tendencias. La primera de ella, representada en 2 de los 6 participantes (33 %), considera útil el instrumento siempre y cuando se le realicen ajustes menores que no implican su reformulación total. Las expertas cuentan con una importante trayectoria académica y laboral en materia de educación primera




infancia, pero no así con comunidades indígenas. Estas personas abogan por un instrumento que logre incluir a todas las cosmovisiones indígenas y no indígenas apelando a núcleos conceptuales y metodológicos, así como a la mediación de expertos que han compatibles las cosmovisiones y los objetivos de la escala.

La segunda tendencia, representada en 4 de los 6 participantes (67%), supedita la utilidad del instrumento a una reformulación estructural. El marco técnico, filosófico y científico que lo sustenta en sus procesos de adecuación y aplicación, debe ser el de cada comunidad indígena en particular y no el occidental. Los participantes de esta tendencia se caracterizan por tener una amplia experiencia con comunidades indígenas, aunque 3 de los 4, no cuentan con experiencia en primera infancia.

En cualquier caso, las dos tendencias confirman la hipótesis planteada en la presente investigación “La escala ECERS-R se ha diseñado en Estados Unidos para medir la calidad de la interacción docente-estudiante en centros de educación inicial para niños y niñas de 3 a 6 años. Dado el contexto en el que fue diseñada, esta debe ser optimizada y adecuada para su utilización en la evaluación de proyectos de etnoeducación y educación propia para comunidades indígenas”.

Ante esta realidad, el presente estudio, desarrollado en el marco de la especialización en gestión de proyectos impartida por la Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios – ECACEN de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, recomienda que los procedimientos de evaluación de proyectos etnoeducativos, sean previamente revisados y optimizados para su adecuación.

La tendencia de los expertos consultados que cuenta con la menor representatividad en el estudio, propone una solución general que incluye los objetivos y la perspectiva de los pueblos



indígenas de forma limitada, pero permite la simplificación de esfuerzos y costos en la adecuación de la escala de evaluación. La tendencia mayoritaria, propone una optimización del instrumento que implica mayores requisitos, esfuerzos y recursos, pero garantiza el cumplimiento efectivo de los objetivos evaluativos que el instrumento se propone, a la vez que se convierte en un aporte real y bien recibido, al fortalecimiento de la educación propia de los pueblos indígenas. Los investigadores del presente estudio recomiendan la propuesta concerniente a la tendencia mayoritaria de los expertos por cuanto garantiza principios de efectividad, eficacia y eficiencia, pero sobre todo, por los argumentos éticos y teóricos que la fundamentan. Queda en manos del Estado colombiano y de los científicos encargados de la gestión y evaluación de los proyectos en educación indígena tomar la decisión que consideren es la adecuada. La responsabilidad o el crédito de los resultados, también será suya.



10. Bibliografía

- Barfield, T. (2000). *Diccionario de antropología*. Ciudad de México: Ed. Siglo XXI.
- Bernal, R. (2014). *Diagnóstico y recomendaciones para la atención de la calidad a la primera infancia en Colombia*. Bogotá D.C.
- Betancourt, L. (2013). *La calidad de la educación inicial en bogotá: estudio exploratorio en jardines infantiles de nivel socioeconómico medio y bajo*. Universidad d elos Andes.
- Clastres, P. (1972). *La sociedad contra el estado*. Santiago de Chile: Ed. Caronte.
- Congreso de la República de Colombia. Por la cual se expide la Ley General de Educación (1994). Colombia.
- Consejo Nacional de Política Económica Social. (2007). *Documento Conpes Social 109. Política Pública nacional de Primera Infancia*. Bogotá.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2019). *Población gitana o Rrom de Colombia*. Bogotá D.C.
- Elías, R., Misiego, P., Cuevas, M., & Vera, M. (2002). *Experiencia de evaluación de la calidad de los prescolares en Paraguay*. Asunción.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2018). *Ideas para tejer. Reflexiones sobre la educación en colombia 2010-2018*. Bogotá D.C.
- Gil, M., & Sánchez, O. (2004). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *Educere*, 8(24), 535–543.
- Hurtado, M. (2000). La construcción de un proyecto etnoeducativo de comunidades negras en el pacífico colombiano. In *Comunicación - Educación: Coordenadas, abordajes y travesías*

[en línea] (pp. 319–331). Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.

<https://doi.org/10.4000/books.sdh.214>.

Irwin, L. G., Siddiqui, A., & Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la Primera Infancia : Un Potente Ecuilizador. Informe Final*. British: Organización Mundial de la Salud.

Kagan, S, Ponguta, A, Yoshikawa, H., y Maldonado, C. (2017). *Medición de la calidad de la educación inicial*.

Lera, M. J., & Oliver, R. (2002). *Escala ECERS-R. Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles*. Sevilla.

Leyva, D. (2014). *Mejora de la calidad de las prácticas en niveles de transición de establecimientos municipales en Santiago de Chile*. Santiago de Chile.

Locasale-Crouch, J., Aguayo-Crúz, Y., Hamre, B., & Melo, C. (2016). *Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia : un enfoque sobre las interacciones educadora-niño*. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.6>

Maldonado-Carreño, C., Guerra, C., Plata-Caviedes, T., Cuartas, J., & Rodríguez, J. (2017). *Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad institucional* (Vol. 4597). Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional. *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. (1995). Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Política Educativa para la Primera Infancia*. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Atención educativa grupos étnicos*. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Panorama de la educación.*

Indicadores de la OCDE. (Secretaría General Técnica, Ed.). Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Moromizato, R. (2011). Niños de la Amazonía. Una experiencia de trabajo conjunto por una mejor educación para los niños y las niñas asháninkas de la selva central del Perú.

Educación, 20(39), 73–92.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods.* Thousand Oaks: SAGE.

<https://doi.org/DOI>: <https://dx.doi.org/10.4135/9781412995658>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, & UNESCO. (2001). *Docentes para las escuelas del mañana. Análisis de los Indicadores Educativos Mundiales.* Paris.

UNESCO. (2019). *La atención y educación de la primera infancia.*

11. Cronograma

ACTIVIDAD		MES 1	MES 2	MES 3	MES 4	MES 5	MES 6
Introducción al campo-tema	Búsqueda y revisión de material bibliográfico.	X					
	Primer acercamiento al campo.	X					
	Primer bosquejo de marco conceptual.	X					
	Redacción de la primera versión		X				

	del proyecto de investigación.						
Trabajo de campo	Establecimiento vínculo y negociaciones con participantes.		X				
	Aplicación consentimiento informado.		X				
	Recolección datos para caracterización.			X			
	Evaluación de expertos del instrumento ECERS-R.			X			
	Registro, tabulación datos y escritura.				X		
Análisis discusión de resultados	Primera redacción reporte/narrativa.				X		
	Puesta en común y discusión de reporte/narrativa.					X	
	Redacción final reporte/narrativa.					X	
Redacción tesis	Redacción final y presentación tesis.						X

12. Presupuesto

RECURSOS NECESARIOS		
RECURSO	DESCRIPCION	PRESUPUESTO (\$)
Equipo Humano	2 investigadores (estudiantes).	\$500.000
Equipos y Software	2 computadores portátiles (propios).	\$500.000
Viajes y Salidas de Campo	5 visitas (1 para presentar, 1 para consentimiento profesores, 1 consentimiento padres, 1 por cada investigador para aplicar instrumento).	\$250.000
Materiales y suministros	Papelería informativa, fotocopias, lapiceros, lápices.	\$100.000
Bibliografía	Instrumento de uso libre.	NA
TOTAL		\$ 1.350.000





13. Anexos

13.1 Anexo 1: Cuestionario para expertos

CUESTIONARIO DE EXPERTOS

A continuación encontrará usted un apartado perteneciente a un conocido instrumento de medición de la calidad de la educación en primera infancia (preescolar) llamado ECERS-R. Le rogamos observarlo en su totalidad y dar respuesta a las cuatro preguntas que se encuentran la página final. El objetivo del presente ejercicio, que hace parte de una investigación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, es conocer la opinión que usted, como experto en etnoeducación, pueda tener de dicho instrumento como mecanismo de evaluación de una institución que atienda niños y niñas de comunidades indígenas.

El instrumento es sencillo. En el apartado que presentamos aparecen una serie de aspectos que describen una de las dimensiones que aborda el instrumento, esto es, las características de la interacción docente-niño/a al interior del aula. Cada uno de los aspectos tiene una serie de ítems englobados en las categorías de inadecuado, mínimo, bueno o excelente. Las dos primeras dan cuenta de deficiencias en algún aspecto determinado, las dos últimas presentan estándares de calidad adecuados a las tendencias internacionales. Usted no debe resolver el instrumento, solamente suponga que este apartado del instrumento ha sido aplicado en su institución por medio de observación directa y resuelva las preguntas de la última página.

DIMENSIÓN INTERACCIÓN DOCENTE-NIÑO/A

Categoría 1: Supervisión de actividades de motricidad gruesa (se incluye el recreo)

Inadecuado

1 Se proporciona una supervisión inadecuada en el área de motricidad gruesa para proteger la salud y seguridad de los niños y niñas (ej. Se deja desatendido a los niños y niñas incluso durante cortos períodos de tiempo; no hay suficientes adultos para vigilar a los niños y niñas en el área; el personal no presta atención a los niños y niñas).

2 La mayoría de las interacciones personal-niño/a son negativas (ej. El personal parece enfadado; atmósfera de castigo y de sobre control).

Mínimo

1 La supervisión es adecuada para proteger la salud y seguridad de los niños y niñas (ej. Hay bastante personal presente para vigilar los niños y niñas en el área; el personal se sitúa para ver toda el área; el personal se mueve según haga falta; intervienen cuando ocurren problemas).

2 Hay algunas interacciones personal-niño/a positivas (ej. Reconfortan a los niños o niñas que se sientan mal o se han hecho daño; muestran apreciación de la nueva habilidad; tono de voz agradable).

Bueno

1 El personal actúa para prevenir situaciones de peligro antes de que ocurran (ej. Retiran juguetes rotos u otros peligros antes de que los usen los niños y niñas; paran juegos agitados antes de que se vayan a lastimar).

2 La mayoría de las interacciones personal-niño/a son agradables y sirven para ayudar.

3 El personal ayuda a los niños y niñas a desarrollar habilidades que les hagan falta para usar los materiales (ej. Ayudan a los niños y niñas a columpiar un columpio; ayudan a niños o niñas con discapacidades a usar pedales adaptados en triciclos).

Excelente

1 El personal habla con los niños y niñas sobre ideas relacionadas con su juego (ej. Introducen conceptos como cerca-lejos, rápido-lento para niños y niñas más jóvenes; les pregunta a los niños y niñas sobre sus proyectos de construcción u obra teatral).

2 El personal ayuda con recursos para realzar el juego (ej. Ayudan a montar un circuito de obstáculos para los triciclos).

3 El personal ayuda a los niños y niñas a desarrollar interacciones sociales positivas (ej. Ayudan a los niños y niñas a turnarse con el material popular; proporcionan material que anime la cooperación como balancines de dos personas, dispositivos de comunicación con walkie-talkie).

Categoría 2: Supervisión general de los niños y niñas (aparte de motricidad gruesa)

Inadecuada

1 Supervisión inadecuada de los niños y niñas (ej. El personal deja a los niños y niñas sin supervisar; no se protege la seguridad de los niños y niñas; el personal mayormente atiende otras tareas).

2 La mayoría de la supervisión es controladora o para castigar (ej. Gritos, despreciando a los niños y niñas, constantes groserías o palabras soeces)

Mínimo

1 Hay suficiente supervisión para proteger la seguridad de los niños y niñas.

2 Se presta atención a la limpieza y para prevenir el uso inapropiado de los materiales (ej. Mesas de ciencia desordenadas recogidas; se para a los niños y niñas de vaciar los botes de pegamento).

3 La mayoría de la supervisión no es para castigar, y se ejercita el control de una manera razonable.

Bueno

1 Hay una supervisión cuidadosa de todos los niños y niñas ajustada de manera apropiada a las distintas edades y habilidades (ej. Se vigila más de cerca los niños y niñas más jóvenes o más impulsivos).

2 El personal ayuda y anima a los niños y niñas cuando es necesario (ej. Ayudan a que los niños y niñas que estén dando vueltas se integren en un juego, ayudan a los niños y niñas a completar un rompecabezas).

3 El personal demuestra estar atento a todo el grupo incluso cuando solo trabajan con un niño o niña o un pequeño grupo (ej. El personal a menudo echa un vistazo a la habitación cuando está trabajando con un niño o niña, se asegura que el área que no les es visible está supervisada por otro miembro del personal).

4 El personal muestra apreciación de los esfuerzos de los niños y niñas y sus logros.

Excelente

1 El personal habla con los niños y niñas sobre ideas relacionadas con su juego, haciendo preguntas y añadiendo información para ampliar el pensamiento de los niños y niñas.

2 Se mantiene un equilibrio entre las necesidades de explorar de manera independiente de los niños y niñas y la intervención del personal en el aprendizaje (ej. Se les permite a los niños y niñas terminar su pintura antes de pedirles que hablen de ello; se le permite que descubra que su construcción de bloques está desequilibrado cuando se caiga).

Categoría 3: Disciplina

Inadecuado

1 Se controla a los niños y niñas con métodos severos (ej. Azotes, gritos, encerrar a niños o niñas durante largos períodos, o retirarles la comida).

2 Carece de disciplina con lo cual hay poco orden o control.

3 Las expectativas sobre el comportamiento son muy inapropiadas para la edad y nivel de desarrollo de los niños y niñas (ej. Todos han de estar callados en las comidas; los niños y niñas han de esperar en silencio durante largos períodos de tiempo).

Mínimo

1 El personal no usa castigos físicos ni métodos severos.

2 El personal normalmente mantiene el control para evitar que los niños y niñas se hagan daño entre sí.

3 Las expectativas sobre el comportamiento son muy apropiadas para la edad y el nivel de desarrollo de los niños y niñas.

Bueno

1 El personal usa métodos sin castigo efectivos (ej. Prestar atención por comportamientos positivos; dirigiendo niños y niñas de actividades no aceptables a actividades aceptables).

2 El programa está hecho para evitar conflictos y promover interacción apropiada según la edad (ej. Duplicar los juguetes disponibles; niños o niñas con un juguete favorito se les proporciona un lugar protegido para jugar).

3 El personal reacciona consecuente con el comportamiento de los niños y niñas (ej. Diferentes miembros del personal aplican las mismas reglas y usan el mismo método; se siguen unas reglas básicas con todos los niños y niñas).

Excelente

1 El personal involucra a los niños y niñas a que resuelvan sus conflictos y problemas (ej. Ayudan a los niños y niñas a que solucionen sus problemas hablando y piensen una solución; sensibilizar a los niños y niñas con los sentimientos de los demás).

2 El personal usa actividades para ayudar a los niños y niñas a que entiendan habilidades sociales (ej. Usan cuentos y discusiones en grupo con los niños y niñas para trabajar sobre los conflictos comunes).

3 El personal busca la ayuda de otros profesionales concerniente a los problemas de comportamiento.

Categoría 4: Interacciones personal-niño/a

Inadecuado

1 Los miembros del personal no son responsables o no se involucran con los niños y niñas (ej. Ignoran a los niños y niñas, el personal parece distante o frío).

2 Las interacciones son desagradables (ej. Las voces parecen estresadas e irritables).

3 El contacto físico se usa principalmente para controlar (ej. Metiéndoles prisa a los niños y niñas) o inapropiados (ej. Abrazos o cosquillas no deseadas).

Mínimo

1 El personal normalmente responde a los niños y niñas de una manera cálida y para apoyar (ej. El personal y los niños y niñas parecen estar relajados, voces alegres, frecuentes sonrisas).

2 Pocas, o ningunas, interacciones desagradables.

Bueno

1 El personal muestra calidez a través de contacto físico apropiado (ej. Dan palmaditas a los niños y niñas en la espalda, devuelven los abrazos de los niños y niñas).

2 El personal muestra respeto por los niños y niñas (ej. Escuchan atentos, mirarse, tratan a niños y niñas de manera justa, no discriminan).

3 El personal responde de manera simpática para ayudar a niños o niñas que estén indispuestos, heridos, o enfadados.

Excelente

1 El personal parece disfrutar estar con los niños y niñas.

2 El personal anima el desarrollo del respeto mutuo entre niños, niñas y adultos (ej. El personal espera a que los niños y niñas paren de hacer preguntas para contestar; animan de una manera educada a que los niños y niñas oigan cuando un adulto esté hablando).

Categoría 5: Interacciones entre niños y niñas

Inadecuado

1 No se anima la interacción entre niños y niñas (compañeros) (ej. Se desanima hablar entre compañeros, pocas oportunidades para que los niños y niñas escojan su propio compañero de juego).

2 Poca o ninguna guía para interacción positiva entre compañeros.

3 Poca o ninguna interacción positiva entre compañeros (ej. Insultos, discusión ociosa, peleas son comunes).

Mínimo

1 Se anima la interacción entre compañeros (ej. Se les permite a los niños y niñas que se muevan libremente para que pueda haber grupos naturales e interacciones).

2 El personal para interacciones negativas o dañinas (ej. Parar el poner moteles, las peleas).

3 Hay algunas interacciones entre compañeros positivas.

Bueno

1 El personal sirve de modelo para buenas habilidades sociales (ej. Son afectuosos con ellos, escuchan, empatizan, cooperan).

2 El personal ayuda a los niños y niñas a desarrollar un comportamiento apropiado con los compañeros (ej. Ayudan a los niños y niñas a resolver los conflictos hablando y no peleando; animan a niños y niñas socialmente aislados a encontrar amigos; ayudan a que los niños y niñas entiendan los sentimientos de los demás).

Excelente

1 Las interacciones entre compañeros normalmente son positivas (ej. Niños y niñas mayores a menudo cooperan y comparten; los niños y niñas a menudo juegan bien juntos y no se pelean).



2 El personal proporciona algunas oportunidades a los niños y niñas a trabajar juntos para completar una tarea (ej. Un grupo de niños y niñas trabajan para cubrir un gran mural de papel con muchos dibujos; hacer una sopa con muchos ingredientes; cooperan para traer las sillas a las mesas).

**Teniendo en cuenta lo anterior, le rogamos dar respuesta a las siguientes preguntas.
Tómese todo el espacio que sea necesario para argumentar su respuesta:**

¡MIL GRACIAS POR SU VALIOSO TIEMPO!

1. ¿Se guiaría usted por este instrumento para evaluar la calidad de las relaciones docente-niño/a en una institución de etnoeducación?

SI _____ NO _____

¿Por qué?

2. ¿Considera usted que el instrumento indaga la calidad de las interacciones interpersonal teniendo en cuenta diferencias culturales?

SI _____ NO _____

¿Por qué?

3. ¿Qué reacciones cree usted que generaría en los docentes y padres de familia aplicar un instrumento como este en una institución etnoeducativa?

4. ¿Qué aspectos mejoraría usted del instrumento para que fuera útil en la medición de la calidad en una institución etnoeducativa?

PROFESIÓN U OCUPACIÓN _____

LUGAR DE RESIDENCIA _____