

EVALUACIÓN DE ENTORNOS EDUCATIVOS EN CENTROS PARVULARIOS PARA MENORES DE TRES AÑOS: LA ESCALA ITERS

Maria Olivia Herrera Garbarini¹

María Elena Mathiesen de Gregori²

Paola Domínguez Ramírez³

Abstract

This paper presents the results of two applications of the Infant and Toddler Environmental Rating Scale, ITERS, (Harms, Cryer, Clifford) in its two versions, 1990 and 2004. This scale assesses the educational environment that surrounds the three-year-old child. The first ITERS application uses the original and the second, as a pilot application three years later, is the new version revised and translated into Spanish by the same authors (2004). It was the first time both versions were applied in our country.

First, the psychometric characteristics of both versions are presented, then the educational quality found in the studied centers is described for the two opportunities the test was applied; finally, some quality differences between the two versions are discussed. We think it is important that we use evaluation forms that will allow us to compare our results with international instruments, thus inserting our country in the globalized world as a means of contributing to improve the educational quality of preschool education in an international context. It is

¹ Magister en Educación. Universidad de Concepción. E-mail: mherrera@udec.cl

² Magister en Ciencias Sociales. Universidad de Concepción. E-mail: mmathies@udec.cl

³ Magister en Educación. Universidad de Concepción. E-mail: pdominguez@udec.cl

necessary to know our strengths and weaknesses, and the ITERS scale, discussed here, offers us an alternative to do so.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de dos aplicaciones de la Escala ITERS, que evalúa el ambiente educativo que rodea al niño menor de tres años de edad. Una primera aplicación de la ITERS original, (Harms, Cryer y Clifford, 1990) y la segunda aplicación, tipo piloto, tres años después, de la ITERS-R versión revisada, y traducida al español por los mismos autores (2004), ambas aplicadas por primera vez en nuestro país. En primer lugar se presentan las características psicométricas de ambas aplicaciones, luego se describe la calidad educativa encontrada en los centros estudiados, en las dos oportunidades que se aplicó, y se analizan algunas diferencias en calidad entre ambas versiones.

Nos parece de especial valor que podamos utilizar formas de evaluación que nos permitan comparar los resultados con los de otras realidades, insertando así a nuestro país en el mundo globalizado como forma de contribuir a mejorar la calidad educativa de los centros preescolares: es necesario conocer sus fortalezas y debilidades; el instrumento ITERS que analiza este artículo ofrece una alternativa para ello.

Introducción

El mejoramiento de la calidad de la educación infantil es uno de los grandes desafíos de este nuevo siglo, tanto en Chile como en otras latitudes, en educación parvularia como en los otros niveles educativos; el tema ha sido y continúa siendo objeto de permanente debate en el ámbito educativo, social y económico, por las

importantes repercusiones que pueden darse tanto en el desarrollo del ser humano como en la sociedad. Existe suficiente evidencia empírica que señala una importante relación entre los logros que alcanzan los niños y la calidad educativa de las experiencias que reciben de su entorno inmediato. Esta afirmación no es discutida para la realidad de los niños entre tres y seis años de edad, (Cost Quality and Child's Outcome Study, Helburn, 1995, European Child Care and Educational study, EECE, 1997; Herrera, Mathiesen, Merino, Villalón y Suzuki, 2001; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford and Taggart (2004) pero el panorama no es tan claro respecto a qué sucede con niños menores de tres años (NICHD, 2000).

Chile ha sido pionero respecto a la educación del niño en sus primeras etapas. Es así como desde sus inicios, la Educación Parvularia chilena consideró al niño entre ochenta y cuatro días y seis años de edad como sujeto de la educación. Nuestro país defendió la oportunidad del infante de recibir una educación adecuada a su edad, a diferencia de otros, donde la educación propiamente tal se inicia sólo a los tres años, y la atención al lactante es sólo asistencial; es así como en Chile se promulgó un programa educativo en 1978 para niños que se encontraban siendo educados en grupos en la etapa de desarrollo de 0 a 2 años, existiendo el Decreto exento 158 publicado en 1981; el niño es atendido por una profesional, la educadora de párvulos. Hoy día, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, instrumento que orienta el quehacer pedagógico de la Educadora de Párvulos, y que contempla un Primer ciclo dirigido al menor de tres años, sostiene que las experiencias tempranas tendrían un impacto “decisivo en la arquitectura del cerebro y por consiguiente, en la naturaleza, profundización y extensión de las capacidades de la vida adulta”, destacando así el potencial de desarrollo y aprendizaje de cada niño o niña, el que emerge con fuerza en condiciones favorables.

Las investigaciones recientes de las neurociencias (Edelman, 1998; Shore, 1997, MacCain y Fraser, 1999, entre otros), han reafirmado la importancia que

presentan las experiencias tempranas para el desarrollo integral del niño en función de la configuración de una red neuronal, que a la edad de dos años estaría conformada casi en su totalidad; es el período de más intenso y continuo crecimiento del cerebro. Las conexiones neuronales se ven afectadas tanto por aspectos de salud y nutrición como también por el tipo de interacción del niño con personas y objetos de su entorno. Nash (1997, citado en Frost et al, 2001, pp. 85) informa que “los niños que no juegan mucho o son tocados rara vez, desarrollan cerebros 20 a 30% más pequeños que los normales para su edad, por lo que un medio ambiente deprivado, especialmente durante los primeros años de vida, afecta al desarrollo humano”.

En nuestro país, hoy día hay más de un tercio de madres que labora fuera del hogar, por lo tanto, requieren de apoyo para educar a sus hijos; el niño mayor de tres años está asistiendo a centros educativos en un porcentaje cercano al 35%, comparado con un 15 % de menores de tres años, que viven en pobreza, esto es, tienen menos oportunidades de acceso a educación temprana quienes más necesitarían de ella. Se observa una profunda transformación en la vida familiar chilena, en la que destacan los hogares monoparentales, las convivencias en lugar de matrimonios estables, la proporción de niños nacidos fuera del matrimonio y el mayor ingreso de la mujer al campo laboral (Valenzuela et al., 2006).

Por otra parte, en la formación de capital humano es de vital importancia la familia, y dentro de ella, según los expertos, cuando la madre trabaja, en nuestro país, el nivel de pobreza baja desde un 19% a un 7% (SERNAM, 2006). Una de las principales barreras para el trabajo de la madre es la falta de un lugar apropiado para dejar su hijo/a, por lo tanto, el esfuerzo que el país está haciendo por abrir nuevos espacios para educar a los menores de tres años requiere ser estudiado. La presión económica por contar con salas cunas es muy fuerte; para que cumplan con su objetivo, estas salas cunas requieren ofrecer calidad educativa.

Concluimos, junto con otros, que la inversión en programas de educación de la primera infancia puede contribuir de forma importante a una mayor igualdad social, y por tanto, al desarrollo humano (Blanco, 2005).

Frente a la convicción de la importancia de que la educación sistemática, fuera del hogar, se inicie desde temprano, especialmente para aquellos niños cuyas condiciones de vida cotidiana les son desfavorables, y que esta educación debe ser de calidad, es que surge la necesidad de conocer cómo son los entornos que ofrecen los centros educativos para menores de tres años, cuáles son las experiencias, con personas, situaciones y objetos, que el niño está viviendo en los centros de educación parvularia. Para ello, es necesario contar con alguna forma de evaluar estos ambientes educativos. Estamos conscientes que es necesario tomar en consideración que las diferentes culturas establecen normas y criterios de calidad según sus particulares perspectivas y que los instrumentos que se utilicen deben ser coherentes con estos valores, costumbres y creencias. Por otra parte, consideramos que existen ciertos valores, principios y creencias que son comunes a toda cultura, por ejemplo, todos los niños requieren ser protegidos y queridos, necesitan de ciertas experiencias con personas y objetos que les permitan tener interacciones significativas, necesitan que su cultura sea valorada, aspectos que estos instrumentos incluyen en su repertorio.

Cryer (2005) sostiene que cualquiera sea el ambiente en que se ofrezca educación al párvulo, deben estar presentes tres dimensiones comunes, como mínimo, ellas son:

La dimensión de Protección, para establecer que el niño y niña estén seguros, donde la supervisión del adulto atento cautele que los materiales, juguetes, equipo mobiliario, estén de acuerdo a las edades y capacidades de los niños. Además, se

debe garantizar la salud de la niña y del niño; debe tener oportunidades adecuadas de reposo y actividad, de higiene, alimentación y evitar experiencias donde se exponga a enfermedades.

Una segunda dimensión dice relación con Experiencias apropiadas de Aprendizaje, las que estimulen las habilidades de comunicación, con múltiples oportunidades de conversar, hojear libros y revistas. Actividades que apoyen la creatividad, con variados materiales de juego, dramatización, arte y música, que les permita representar el mundo así como lo ven y comprenden. Experiencias que desarrollen las habilidades cognitivas, con posibilidades de elegir experiencias y materiales que estimulen la exploración y la experimentación; actividades que estimulen las destrezas motoras, con alternativas de materiales y actividades tanto para los grandes músculos como para las actividades de musculatura fina.

Como tercera dimensión, Cryer sostiene que el tipo de ambiente educativo debe ofrecer a los niños Interrelaciones positivas que permitan el crecimiento emocional individual, de modo que cada niño y niña se sienta importante y pueda desempeñarse en forma confiada e independiente, con situaciones donde los adultos mantienen interacciones positivas con los niños y así aprendan a confiar, gozar y sentirse queridos. Las relaciones con los otros niños deben fomentar interacciones fluidas, alegres y agradables.

Estas tres dimensiones son universalmente aceptadas como deseables en todo programa infantil; si analizamos con detención las Bases Curriculares para la Educación Parvularia chilena observamos que las consideran e incluyen (Ministerio de Educación, 2001).

Un grupo de investigadores de la Universidad de Carolina del Norte, en Chapel Hill, USA, se abocó a estudiar cuáles eran las mejores condiciones para

educar niños en situaciones de grupo. Partieron de una definición muy amplia y extensa de ambiente, que incluye la organización del espacio, interacción entre niños y adultos, las actividades cotidianas, horario y rutina, provisiones para educadores y padres. Desarrollaron cuatro escalas de observación para evaluar este ambiente, con el mismo formato y sistema de calificación, aunque varían considerablemente en cuanto a los requisitos, debido a que cada una evalúa ambientes que requieren condiciones diferentes, de acuerdo a las características de los niños. La primera que se publicó y ha tenido mucha aceptación en diferentes países y culturas, es la Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS, de Harms, Clifford y Cryer (1980); hoy cuenta con una versión revisada (Harms, Clifford, Cryer, 1998) para niños entre 3 y 5 años de edad. En 1990 se publicó la Infant/Toddler Environment Rating Scale, ITERS (Harms, Creer y Clifford, 1990), que tiene una versión revisada en 2003 y su versión en español en 2004, para niños menores de tres años de edad; la School Age Care Environment Rating Scale, SACER (Harms, Vineberg y Jacobs, 1996), para niños de educación básica y la Family Rating Scale (Harms y Clifford, 1989), para niños que son educados en hogares de familias.

Este artículo presenta los resultados de dos aplicaciones de la Escala ITERS, una primera aplicación de la ITERS original (Harms, Cryer y Clifford, 1990), y la segunda aplicación, tipo piloto, tres años después, de la ITERS-R versión revisada, y traducida al español (2004), ambas aplicadas por primera vez en nuestro país. En primer lugar presentaremos las características psicométricas de ambas aplicaciones, luego se describe la calidad educativa encontrada en los centros estudiados, en las dos oportunidades que se aplicó, y se analizan algunas diferencias en calidad entre ambas versiones.

Nos parece de especial valor que podamos utilizar formas de evaluación que nos permitan comparar los resultados obtenidos con los de otras realidades, por una

parte, insertando a nuestro país en el mundo globalizado y, por otra, como forma de contribuir a mejorar la calidad educativa de los centros preescolares. Es necesario conocer las fortalezas y debilidades de los centros educativos para los menores de tres años de edad; el instrumento ITERS que analiza este artículo ofrece una alternativa para ello.

Metodología

En primer lugar fue necesario revisar una primera traducción del inglés al español de la ITERS 1990, realizada por cuatro alumnas terminales de Educación Parvularia de la Universidad de Concepción, para un Seminario de Título (Evaluación de la calidad del ambiente educativo en salas cunas, 2001). Luego se estudió el resultado de esa pequeña aplicación y se decidió aplicar la prueba con sus 35 ítems originales, distribuidos en siete subescalas.

Las unidades de observación fueron las salas que reciben a niños menores de tres años, seleccionadas al azar, una por centro educativo, de todos los centros de educación parvularia de la provincia de Concepción que ofrecen educación al menor de tres años de edad. Se consideraron como centros educativos a aquellos que reciben niños entre 84 días y tres años de edad, durante, a lo menos, media jornada diaria, en forma semanal, cuyo objetivo sea educacional y que figuraran en algún listado o directorio de las instituciones: Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación INTEGRA o Ministerio de Educación.

Los instrumentos que se utilizaron fueron:

- La Escala ITERS (Harms et al., 1990), evalúa la calidad del entorno organizado para los infantes. Consta de 35 ítems ordenados en siete subescalas, a saber: Rutina de cuidado diario, Mobiliario y equipamiento, Actividades de Hablar y

Escuchar, Actividades de Aprendizaje, Interacción, Estructura del Programa, y Necesidades del Adulto. Cada ítem es evaluado desde 1 a 7 puntos. Los ambientes evaluados pueden ser catalogados de acuerdo al puntaje obtenido, en cuatro categorías: inadecuado (1), mínimo (3), bueno (5) y excelente (7). La asignación de puntaje a cada ítem está clara y precisamente descrita en el Manual de Instrucciones. La aplicación de este instrumento requiere de dos a tres horas de observación en la sala, más una entrevista con la educadora o persona a cargo de los niños.

- La Escala ITERS-R, revisada (Harms et al. 2003 versión en inglés, 2004 versión traducida al español por los mismos autores), se aplicó a modo de estudio piloto, a una muestra intencionada de 18 salas. La ITERS-R constituye una revisión profunda de la ITERS original; las modificaciones se realizaron tomando en consideración diversas investigaciones en Europa y Estados Unidos, así como resultados de encuestas a educadores quienes aplicaban la ITERS original en sus salas y además, considerando los avances que hoy se conocen en relación a lo que el menor de tres años requiere para un desarrollo óptimo.

Se mantuvo el formato y estructura de la ITERS original. Hay siete subescalas, ellas son: Espacio y Mobiliario, Rutina y cuidado diario, Escuchar y Hablar, Actividades, Interacciones, Estructura del programa y Padres y Personal docente. Se mantuvieron las siete escalas, esta vez con 39 ítems. Por ejemplo, se eliminaron dos ítems que preguntaban por las políticas de salud y de seguridad, porque resultó que los entrevistados respondían de acuerdo a la reglamentación vigente y no si ésta se cumplía o no. A la Escala ITERS-R le interesa lo que sucede en la práctica cotidiana. Se agregaron 2 ítems que dicen relación con experiencias de la Naturaleza y ciencias, y otros con la TV, computador o video, aspectos que no consideraba la ITERS original. El ítem sobre lenguaje, se convirtió en 2 ítems; se pregunta por la ayuda que el niño recibe para

comprender el lenguaje y otro ítem por la ayuda que recibe para usar el lenguaje. La subescala sobre Padres y Equipo docente se rehizo; de 4 ítems pasó a 7. En síntesis, de 35 ítems originales, se pasó a 39 con la versión revisada.

- El otro instrumento que se incluyó en este estudio fue la Escala Arnett (1989) que mide el clima de la sala de actividades. Se utilizó como medida de validez convergente de la ITERS. Esta escala, también de observación en sala, ha sido utilizada por el equipo investigador en proyectos anteriores con muy buenos resultados psicométricos (Fondecyt N° 1980756 y N° 1020364), consta de 26 ítems (Mathiesen et al., 2000).

Procedimiento

Se entrenó en la batería de instrumentos a tres educadoras de párvulos, quienes, luego de estudiar exhaustivamente el Manual de instrucciones, tener sesiones de análisis de los ítems y en aplicaciones piloto sucesivas, en un centro de una provincia de Bío Bío, de modo de no intervenir en un centro de la muestra, debieron lograr sobre 90% de acuerdo para ser consideradas como aptas para recolectar la información. Luego se contactó telefónicamente con cada una de las o los directores de los establecimientos, solicitando autorización y fijando la fecha de la observación. Las observadoras debían permanecer entre dos a tres horas en el establecimiento, recogiendo la información, tanto para la ITERS como para la Arnett. Además, consignaron algunos datos del tipo edades y número de los niños y preparación del adulto a cargo. Para esta primera aplicación, los datos se recogieron durante el segundo semestre del 2002.

En la segunda aplicación, tres años después, durante el primer semestre del año 2005, la ITERS-R fue aplicada por tres alumnas de educación parvularia de último año, quienes se encontraban desarrollando su Seminario de Título (Morales

et al., 2005), las que siguieron aproximadamente el mismo esquema de entrenamiento. La capacitación consistió en estudiar el Manual de instrucciones, mantener sesiones de discusión, analizar un video de entrenamiento elaborado por los autores del instrumento (ITERS-R), rendir una prueba escrita y aplicar simultáneamente la escala en una misma sala con una de las compañeras. Se las consideró entrenadas cuando obtuvieron sobre 90% de acuerdo en las aplicaciones simultáneas.

Muestra

La muestra 1 estuvo constituida por todos los centros de la provincia de Concepción que recibían niños menores de tres años; en el caso que en un centro hubiera dos salas o más, se sorteaba una al azar.

Como una manera de mantener la privacidad de los centros estudiados, los hemos clasificado en tres categorías: **particulares**, que pueden ser particulares financiados completamente por los padres o subvencionados por el estado u otra institución particular y los **jardines estatales**, públicos o privados, a los que denominados Tipo A o Tipo B. La tabla 1 describe la ubicación, dentro de las 11 comunas de la provincia de Concepción, de los tres tipos estudiados. El total fue de 64 centros.

La muestra 2, para la aplicación de la ITERS-R, fue intencionada: se eligieron 18 salas de centros parvularios de entre los 64 estudiados hacía tres años atrás, que pertenecían a dos instituciones fiscales y un tercer grupo a los denominados jardines particulares pagados. Las seminaristas ignoraron el factor que los jardines seleccionados habían sido evaluados, en el estudio anterior con la ITERS original, en el año 2002 y que los resultados de esa evaluación permitió clasificar las salas observadas en dos categorías, como “Buenas” o como “Débiles”.

De este modo, de cada uno de los tres tipos de jardines infantiles estudiados, se eligieron tres salas “buenas”, es decir las que obtuvieron puntaje más alto y tres “débiles”, las que obtuvieron puntajes más bajos en la ITERS, completando así las 18 salas. Consideramos esta aplicación piloto puesto que sus resultados serían utilizados posteriormente para analizar la calidad educativa y el desempeño de los niños en un estudio futuro (Fondecyt N° 1050947).

Tabla N° 1
Muestra ITERS
Centros Educativos para Niños Menores de Tres Años:
Provincia de Concepción

Comuna	Particular	Tipo A	Tipo B	Totales
Concepción	16	2	3	21
Talcahuano	5	4	2	11
Penco	0	2	1	3
Tomé	0	0	3	3
Florida	0	0	1	1
Hualqui	0	0	2	2
Santa Juana	0	0	1	1
Lota	0	2	5	7
Coronel	2	0	4	6
San Pedro	1	1	3	5
Chiguayante	1	1	2	4
Totales	25	12	27	64

Las 18 salas, de la muestra 2, pertenecían a las mismas instituciones de la primera aplicación, y se encontraban distribuidas en la provincia de Concepción.

Resultados

Algunas características psicométricas de la Escala ITERS

Puesto que la escala ITERS se aplica por primera vez en Chile, en primer lugar se presentan sus características psicométricas. Se encontró un alfa de Cronbach de .97, para la escala total y entre .85 y .94 para las subescalas. En el caso de la aplicación piloto de la ITERS-R las alfas fueron muy similares, aunque ligeramente más bajas en la mayoría de los casos, y bastante más baja en la subescala de Rutina y Cuidado diario, cuya alfa fue de .54. Así las alfas fueron de .90 para la escala total y fluctuaron entre .92 subescala de Interacción y .74 para subescala de Espacio. Estos resultados más bajos de la ITERS-R pueden deberse al bajo número de salas analizadas, en todo caso permiten afirmar que este instrumento presentó una adecuada consistencia interna.

La intercorrelación de los ítems en la ITERS original mostró, en la gran mayoría de las correlaciones r de Pearson, alta significación, y en todas direcciones positiva. Las correlaciones ítem total de la escala, fueron todas altamente significativas ($p < .0001$) y de fuerza también alta, la gran mayoría r sobre .70, fluctuando entre .47 y .87, mientras que en la ITERS-R hay tres ítems que tienen problemas de direccionalidad, siesta, entender el lenguaje y provisiones niños NEE (ítems número 8, 12 y 32) y once que no alcanzan significación. Las correlaciones ítem subescala correspondiente, en el caso de la ITERS, también fueron todas altamente significativa, todas con r entre .58 y .94, con excepción del ítem 24(conciencia cultural) con el total de la subescala Rutina, cuya fuerza y significación fue baja ($r = .25$ $p > .05$). Por lo tanto, se puede afirmar que los ítems funcionaron adecuadamente.

En cuanto a la ITERS-R las correlaciones ítem subescala correspondiente en general fueron significativas, sin embargo hay cuatro ítems, siesta, prácticas de salud, aceptación de la diversidad y provisiones para niños NEE (ítem 8-10-24-y32) que no aportan ni a la escala total ni a las subescalas, por lo tanto, desde la perspectiva psicométrica debieran ser eliminados. Además, se pueden cuestionar los ítems 4, 22 y 38 (organización de la sala, naturaleza y ciencias, supervisión y evaluación del personal) porque presentan correlaciones bajas. Sin embargo, a nuestro juicio, son importantes desde el punto de vista teórico, por lo cual estos tres últimos, en nuestro futuro estudio, no serán eliminados. Por lo tanto, de un total de 39 ítems que presenta la Escala ITERS-R trabajaremos con 37, puesto que sólo eliminaremos los ítems aceptación de la diversidad y provisiones para niños con NEE.

El tema sobre provisiones para niños con NEE, así como la aceptación de la diversidad, son dos aspectos que en otros estudios anteriores realizados por este equipo de investigación aparecen como problemáticos (Herrera et al, 2001; Villalón et al., 2000) su puntuación máxima es muy baja, aún cuando reconocemos su importancia, ellos serán eliminados. En cambio, el tema de la siesta y las prácticas de salud en una sala cuna son aspectos demasiado sensibles como para eliminarlos por razones estadísticas: ambos aspectos, a nuestro juicio, constituyen un problema en las salas cunas y creemos que su evaluación servirá para interesar a las instituciones comprometidas en su optimización.

Como se puede apreciar en la Tabla N° 2, las correlaciones subescala escala total, en la ITERS así como las intercorrelaciones entre las subescalas fueron todas de significación y fuerza alta, la mayoría sobre .70.

Tabla N° 2
Intercorrelaciones r de Pearson, Sub Escalas/ Escala Total ITERS

	ESPACIO	RUTINA	LENGUA	.APREN- DIZAJE	INTERAC.	PRO- GRAMA	N. ADULTO
ESPACIO							
RUTINA	0.89 0.0000 59						
LENGUA	0.65 0.0001 61	0.74 0.0000 58					
APRENDIZAJE	0.75 0.0001 60	0.73 0.0001 59	0.76 0.0001 59				
INTERAC.	0.66 0.0001 61	0.74 0.0001 59	0.77 0.0001 60	0.67 0.0001 60			
PROGRAMA	0.74 0.0001 61	0.79 0.0001 59	0.73 0.0001 60	0.72 0.0001 60	0.82 0.0001 61		
N. ADULTO	0.57 0.0001 61	0.55 0.0001 59	0.59 0.0001 60	0.66 0.0001 60	0.45 0.0001 61	0.57 0.0001 61	
ITERS	0.91 0.0001 58	0.95 0.0001 58	0.83 0.0001 58	0.87 0.0001 58	0.84 0.0001 58	0.88 0.0001 58	0.70 0.0001 58

Tabla N° 3
Intercorrelaciones r de Pearson, sub Escalas/Escala Total ITERS -R

	ESPACIO	RUTINA	ESCUCHAR	ACTIVI- DADES	INTERAC.	PRO- GRAMA	PYP
ESPACIO							
RUTINA	---						
ESCUCHAR	---	---					
ACTIVIDADES	.55 .01	.57 .01	---				
INTERAC.	---	.39 .10	.65 .003	.34 .15			
PROGRAMA	.42 .08	.63 .004	---	.72 .0006	.37 .12		
PYP	.53 .02	.68 .001	---	.71 .0008	---	.65 .003	
ITERS-R	.63 .004	.74 .004	---	.89 .0001	.56 .01	.80 .0001	.80 .0001

----- n.s.

Las correlaciones subescalas escala total en el caso de la ITERS-R se comportan menos adecuadamente, especialmente en las subescalas Escuchar y Hablar, ello será considerado en nuestros estudios futuros. En el caso de las intercorrelaciones se agrega las subescalas de Espacio y Mobiliario y Padres y Personal (P y P).

Con respecto a la validez, la Escala ITERS original presentó una alta correlación positiva con la Arnett ($r=.56$ $p<0.0001$) que mide el clima de la sala; ello puede considerarse indicativo de validez convergente. Además, como otro indicador de validez de este constructo se puede considerar la correlación inversa ITERS con el coeficiente adulto niño ($r = -.38$ $p<0.003$) lo cual es consistente con la teoría, que

a menor número de niños por adulto en la sala de actividades, mayor calidad del ambiente educativo. En el caso de la ITERS-R se presentó la misma tendencia, pero no alcanzó significación estadística.

Como un indicador de la capacidad discriminatoria de la ITERS en sus dos versiones hemos comparado los promedios de calidad educativa arrojada por la Escala según tipo de centro, encontrando las mismas diferencias de calidad detectadas para estos tipos de centros preescolares en trabajos anteriores para el segundo ciclo de educación parvularia, medidos con la Escala ECERS (Herrera et al., 2001).

Como se puede observar en la Tabla N° 4 la calidad del ambiente educativo medido con la ITERS presenta promedios significativamente mayores en los centros de tipo A y Particulares, ambos con un promedio superior a 3 puntos, lo cual es considerado por la escala como lo mínimo aceptable, mientras que las salas cunas de Tipo B evaluadas presentaban un promedio significativamente inferior a este mínimo aceptable.

Tabla N° 4
Diferencias de Calidad del Ambiente Educativo Según
el Tipo de Dependencia de la Sala Cuna

Calidad Iters Tipo	Duncan*	Promedio	N 64
Tipo A	A	3.47	F = 4.31 p < .02
Particular	A	3.43	
Tipo B	B	2.68	
Calidad Iters R Tipo	Duncan*	Promedio	N 64
Tipo A	A	3.63	N 18 F = 1.56 p > 0.23 NS
Tipo B	A	3.52	
Particulares	A	2.96	

* Opción Duncan: letras diferentes indican diferencias significativas

En cuanto a las diferencias por tipo de dependencia, como se puede observar en la Tabla N° 3, la calidad del ambiente educativo ITERS presenta promedios significativamente mayores en los establecimientos tipo A y Particulares, ambos tipos con promedios sobre 3 que se considera como la calidad mínima aceptable, mientras que en las salas cunas de tipo B se aprecia un promedio ligeramente bajo este mínimo aceptable.

Transcurridos tres años se puede observar que los promedios están más parejos y algo más altos, excepto en el caso de los Particulares que están levemente más bajos. Esto nos permite ser algo optimistas en cuanto a que la calidad educativa de los centros parvularios dirigidos a niños que viven en condiciones precarias han mejorado, sin embargo, falta aún mucho por hacer.

Descripción de la calidad de las salas cunas de la Provincia de Concepción

Los resultados que permiten analizar la calidad educativa se basan en los datos obtenidos en la primera muestra, pues es la que cubre todo el universo de la Provincia de Concepción.

Las salas cunas observadas corresponden a un 43% a establecimientos tipo B, un 17% a tipo A y un 40% a Particulares. El promedio de niños matriculados por sala, durante el año 2002, es de 20,25 con un mínimo de 5 y un máximo de 38. El promedio de niños que asistían durante la observación fue de 15,47, con un mínimo de 3 y un máximo de 34. El número de adultos por sala fluctuó entre 1 y 8, con un promedio de 2,25; el coeficiente adulto niño tuvo un promedio de 8,2 niños por adulto, con un mínimo de 0.88 y un máximo de 34 niños por adulto (en un grupo de niños de edades heterogéneas). La edad promedio del niño menor por sala fue de

21,3 meses, con un mínimo de 4 meses y un máximo de 42. El promedio de edad del niño mayor fue de 39,3 meses y fluctuó entre 12 y 67 meses.

En relación a la calidad observada en las salas de la provincia, como se aprecia en la tabla 3, tuvo un promedio total de 3.20 que se ubica dentro de la calidad mínima aceptable, con una desviación estándar de 1 punto y una amplia variación, entre 1.34 calidad inadecuada y 6.29 sobresaliente. Se puede afirmar que la categoría de calidad educativa del ambiente en las salas cuna de la Provincia es muy heterogénea, pues al amplio rango de variación de los promedios totales se agrega un también amplio rango de variación por subescalas y un rango máximo de variación en todos los ítems.

Se puede apreciar que los promedios más altos corresponden a las subescalas: Interacción entre pares y Espacio y mobiliario, ambas sobre los 3.5 puntos, lo que indica, que a lo menos en algunos aspectos, la calidad se puede clasificar como aceptable.

En cuanto a los aspectos mejor evaluados de la calidad, con promedios sobre 4 puntos, están los siguientes ítems: el saludo y la despedida, el uso del lenguaje informal, la interacción entre pares y las políticas de salud; como las mayores debilidades del ambiente educativo, con puntajes bajo 2, se ubican: el juego con agua y arena, la conciencia cultural y la siesta; con puntajes bajo 3, que se considera como calidad mínima, se observaron, de mayor a menor: las políticas de seguridad, el juego simbólico, la muda y las idas al baño, las prácticas de salud, la música y el movimiento y las actividades con libros y láminas.

El ítem niño excepcional evaluó la presencia de medidas para recibir niños excepcionales aún cuando éstos no estuvieran matriculados en esa sala, por tanto, el

bajísimo promedio refleja que aún la inclusión de estos niños al sistema educacional está muy lejos de ser una realidad, a lo menos, en la Región del Bío Bío.

La Tabla N° 5 presenta los promedios, desviaciones con los mínimos y máximos observados en las salas estudiadas de la provincia de Concepción con la ITERS.

Tabla N° 5
Promedios, Desviaciones, Número de Salas Observadas,
Mínimos y Máximos de Calidad ITERS,
en Salas Cunas de la Provincia de Concepción

Variable	Promedio	s	N	Minimum	Maximum	----
ITERS	3.20	1.07	58	1.38	6.47	
Espacio/mobiliario	3.56	1.30	63	1.40	7.00	
Cuidado diario	3.86	1.74	63	1.00	7.00	
Uso actividades aprendizaje	3.79	1.66	63	1.00	7.00	
Relajación y descanso	3.16	1.50	63	1.00	7.00	
Arreglo de la sala	3.41	1.62	63	1.00	7.00	
Decoración para los niños	3.57	1.17	63	1.00	7.00	
Rutina y cuidado personal	3.15	1.32	59	1.56	6.67	
Saludo y despedida	4.80	1.46	61	2.00	7.00	
Colación/alimentación	3.16	1.63	63	1.00	7.00	
Siesta	1.83	2.36	60	0.00	7.00	
Muda / ida al baño	2.59	1.62	61	0.00	7.00	
Aseo personal	3.35	1.93	62	1.00	7.00	
Prácticas de salud	2.60	1.60	62	1.00	7.00	
Políticas de salud	4.23	1.61	62	1.00	7.00	
Prácticas de seguridad	3.08	1.35	62	1.00	7.00	
Políticas de seguridad	2.40	1.22	62	0.00	7.00	

Variable	Promedio	s	N	Minimum	Maximum ----
Actividades hablar y escuchar	3.61	1.36	61	1.00	7.00
Uso informal del lenguaje	4.43	1.53	63	1.00	7.00
Libros y láminas	2.74	1.68	61	0.00	7.00
Actividades de aprendizaje	2.72	0.80	60	1.13	6.13
Coordinación ojo mano	3.76	1.55	62	1.00	7.00
Juego físico activo	3.05	1.37	63	1.00	7.00
Arte	3.19	1.64	63	0.00	7.00
Música y movimiento	2.69	1.51	61	1.00	7.00
Bloques	3.10	1.35	62	1.00	7.00
Juego simbólico	2.48	1.62	62	0.00	7.00
Juego de agua y arena	1.10	1.10	63	0.00	7.00
Conciencia cultural	1.20	0.57	61	1.00	3.00
Interacción pares	4.02	1.50	61	1.00	7.00
Adulto niño/a	4.00	1.66	62	1.00	7.00
Disciplina	3.72	1.54	61	1.00	7.00
Estructura del programa	3.44	1.49	61	1.00	7.00
Horario actividades diarias	3.10	1.34	61	1.00	7.00
Supervisión actividad diaria	3.52	1.61	62	1.00	7.00
Cooperación entre equipo	3.54	2.37	63	0.00	7.00
Niños excepcionales	0.58	1.55	62	0.00	7.00
Necesidades de los adultos	3.02	0.83	61	1.50	6.25
Necesidades del personal	2.44	1.01	61	1.00	6.00
Oportunidad perfeccionamiento	3.00	0.84	61	1.00	6.00
Sala reunión personal	3.39	1.38	61	1.00	7.00
Espacio para padres	3.25	1.12	61	2.00	7.00

En cuanto a la ITERS-R (n = 18) para graficar los resultados promedios obtenidos describiremos las estadísticas de las siete subescalas, en la Tabla N° 6.

Tabla N° 6
Promedios, Desviaciones, Mínimo y Máximo por Subescalas
en la Escala ITERS-R

Variable	Promedio	s	Minimum	Maximum
Espacio y mobiliario	3.43	.80	1.85	4.77
Rutina y cuidado diario	3.43	1.33	1.16	4.50
Escuchar y Hablar	3.31	1.10	1.00	5.33
Actividades	2.78	1.07	0.90	5.10
Interacción	4.86	1.63	1.00	7.00
Estructura Programa	2.64	1.07	1.00	4.50
Padres y Personal	4.43	0.10	3.00	6.57

Como se puede apreciar, el promedio más alto corresponde a la subescala de Interacción, lo cual es coincidente con la afirmación que las relaciones tanto entre los niños como entre niños y adultos son buenas, al igual que en la primera aplicación. El promedio más bajo corresponde a Estructura del Programa; lo problemático son los ítems relacionados con el horario y el juego libre, además de la subescala Actividades. Ambos aspectos requieren ser revisados en la práctica cotidiana.

Discusión

En el presente artículo hemos descrito la aplicación de un instrumento que evalúa el ambiente educativo en el primer ciclo de educación parvularia, es decir, en niños que tienen entre tres meses y tres años de edad y que asisten a algún tipo de jardín infantil; el tema es de alta actualidad hoy día en nuestro país. Esta aplicación se ha realizado en dos oportunidades, con un lapso de tres años.

Desde la perspectiva de pertinencia, hemos concluido que la Escala ITERS, en sus dos versiones, se adecúa a la cultura nacional aún cuando fue elaborada en un país de cultura diferente a la nuestra. La versión más nueva, del 2003 y traducida por los autores el 2004, presenta ventajas en su aplicación, aún cuando se continúa exigiendo la permanencia del observador a lo menos tres horas dentro de la sala, y completar la observación con una entrevista al adulto a cargo de los niños, educadora de párvulos o técnica, de modo de completar la información de aquellos aspectos no visibles durante la observación. Es un instrumento exigente.

Las características psicométricas de ambas versiones, ITERS original y ITERS-R revisada, son adecuadas, y permiten afirmar que pueden utilizarse en la realidad nacional.

Nos parece de especial interés el poder contar con instrumentos que evalúen la calidad educativa. En Chile existe consenso que sin calidad, la asistencia a un centro educativo no cumple las funciones para las cuales fue creado. Es más, para muchos niños, el asistir a jardines de baja calidad les es perjudicial (Rolla y Rivadeneira, 2006).

Los resultados de calidad educativa observada en los tres tipos de establecimientos, en las dos oportunidades en que se evaluó, en promedio es baja, aún cuando hay centros que presentaron buena calidad educativa (cinco o más puntos).

Llama la atención el pobre resultado en dos actividades que ocupan parte importante del tiempo en la jornada de la sala cuna, las mudas y la siesta: con promedios 1.83 y 2.59, respectivamente, de una escala de 1 a 7.

Al analizar los descriptores para ambos ítems, observamos un énfasis en aspectos de higiene, los que aparentemente parecen no estar dentro del repertorio de comportamiento del adulto a cargo de los niños, en nuestro medio. Es así como el considerar un espacio no menor a 90 cm. entre cada cuna, de modo que si un niño estornuda no contagie al que está próximo a él, o no está dentro de las posibilidades reales de espacio de la sala, o no es considerado como necesario por el adulto; lo mismo sucede con las mudas; el desinfectar el mudador cada vez que es utilizado con un niño y el lavarse las manos cuidadosamente cada vez que muda o limpia la nariz a un niño o niña, no es realizado por el adulto.

Por lo tanto, aparentemente, se observaría un patrón referido a higiene diferente entre los creadores de la escala y nuestra cultura. Es preciso preguntarse si será útil revisar nuestros patrones culturales en aras de la salud del niño o si hay indicadores que señalan que estos aspectos no son tan relevantes. Sin embargo, estos aspectos que son considerados como esenciales para los investigadores norteamericanos creadores de la escala y parecen no tener importancia para los adultos en las salas cunas observadas, sí son respetados en los servicios de Pediatría de la Provincia de Concepción, lo que nos estaría indicando que en nuestra realidad deben ser tomados en cuenta. Por tanto esta sería una falencia que debería ser remediada en nuestras salas, aspecto que con un adecuado entrenamiento es factible de lograr.

Otros aspectos que resultaron con promedios muy bajos fueron: el contar con agua y arena para las actividades de los niños, que se ha ido eliminando de las salas de los parvularios, tal vez por considerar, por una parte, como riesgoso para la salud y, por otra, porque son materiales que ensucian bastante. Otro aspecto también deficitario es la diversidad cultural, puesto que considerar a otras culturas, tampoco está presente en las salas de niños mayores (Herrera et al., 2001); menos lo está en las salas de los menores.

El tipo de interacción entre los adultos y los niños coincide con el alto promedio obtenido en la medición del clima de la sala con la Arnett, lo cual refleja que los adultos en general, son cálidos y preocupados del bienestar de los niños. Como ya se conoce la importancia de una adecuada estimulación durante las primeras etapas de desarrollo del ser humano, es preciso tomar las medidas necesarias para que todos y no sólo algunos niños, reciban la estimulación que requieren de parte del adulto que tiene cerca. Sin embargo es preciso cautelar que algunas salas, en promedio han obtenido calificaciones muy bajas en este aspecto. Los expertos señalan lo delicado e importante que es en esta etapa de desarrollo el que las interacciones sean las adecuadas; las interacciones sociales son parte importante de la calidad del entorno de niño menor de tres años.

A modo de conclusión, pensamos que el instrumento ITERS analizado puede contribuir de manera importante a realizar un diagnóstico ya sea de una sala cuna en particular, de salas cunas de una institución o de un lugar geográfico y puede servir para perfeccionar lo que una educadora está realizando en su sala, como también para tomar decisiones políticas generales de una institución en beneficio de lo que ya se sabe es conveniente para el desarrollo del menor de tres años de edad. Si se propone ampliar los cupos a salas cunas éstas deben garantizar la calidad educativa. Existe conciencia en el país de la importancia de la educación parvularia, especialmente para los niños de menor condición socioeconómica (Fundación para la Superación de la pobreza, 2005), como una manera de ofrecer igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas del país.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO, M. R. (2005). La Educación de Calidad para Todos Empieza en la Primera Infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7, (1) 11:33, 2005.

- HELBURN, SW. (ed.) (1995). Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centres, Technical Report, University of Colorado at Denver, USA.
- CRYER, D. (2005). *Decisive Variables in Quality Early Education*. Conferencia Dictada en Simposio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad preescolar. Asunción, Paraguay, 15-17 de Junio.
- DFES Publication, Inglaterra, (www.surestart.gov.uk)
- EECE; European Early Childhood Education Group. (1997). *European Early Childhood Education*. Final Report. Universidad Libre de Berlín, Alemania.
- EDELMAN, G.M. (1998). Building a Picture of the Brain. *Daedalus*, 127, 37-69.
- FUNDACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA. (2005). *Umbral Social 2006. Una Propuesta para una Futura Política Social*. Santiago de Chile: Imprenta Salesianos.
- FONDECYT N° 1980756. HERRERA M.O.; MATHIESEN, M.E.; VILLALÓN, M. y SUZUKI, E. (1998-2001). *Calidad Educativa en Centros Preescolares y su Efecto en el Desarrollo Infantil: Región Metropolitana y Región del Bío-Bío*.
- FONDECYT N° 1020364. MATHIESEN, M.E.; HERRERA, M.O.; RECART, I. (2001-2003). *Estudio Longitudinal sobre los Efectos de los Ambientes Educativos Preescolares en el Desarrollo de Niños que Cursan el Primer Ciclo de Educación Básica*.
- FONDECYT N° 1050947. (2005-2007). HERRERA, M.O., MATHIESEN, M.E.; RECART, I.; DOMÍNGUEZ, P. *Efecto de la Calidad del Entorno Educativo del Primer Ciclo de Educación Parvularia en el Desarrollo Infantil, en la Provincia de Concepción*.
- HARMS, T.; VINEBERG, E.; JACOBS, D. (1996). *School –Age Care Environment Rating Scale. SACERS*. Columbia: Teachers College Press. University, USA
- HARMS, T. y CLIFFORD, R. y CRYER, D. (1998). *The Environmental Childhood Education Rating Scale, Revised Edition ECERS-R*. New York: Teachers College Press.

- HARMS, T. y CLIFFORD, R. (1989). *Family Day Care Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- HARMS, T., DEBBY C., y CLIFFORD, R. (2004). *Escala de Calificación del Ambiente para Bebés y Niños Pequeños; ITERS-R*. Edición Revisada. Traducción de Corina Dueñas. New York: Teachers College Press.
- HARMS, T., DEBBY C., y CLIFFORD, R. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition, ITERS-R*. New York: Teachers College Press.
- HERRERA M.O.; MATHIESEN, M.E.; MERINO, J.M.; VILLALÓN, M. y M. SUZUKY, E. (2001). Calidad de los Ambientes Educativos Preescolares y su Incidencia en el Desarrollo Infantil. *Boletín de Investigación Educativa*. Vol. 16, pp. 161-178. Pontificia Universidad Católica de Chile, St.
- MATHIESEN, M.E.; HERRERA, M.O.; VILLALÓN, M. Y SUZUKI, E. (2000). Interacción Adulto Niño en Aulas Preescolares. En: Concepción, Chile. *International Journal of Childhood Education*, Inglaterra. Vol. I, pp. 14-19.
- Mc CAIN, M. Y FRASER, J. (1999). *Reversing the Real Brain: Early Years Study*. Final Report. Ontario, Canada.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2001). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago de Chile.
- NASH, M. (1997). Desarrollo del Cerebro del Niño. *Time/Life Magazine*
- NICHD, NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT EARLY CHILD CARE RESEARCH. (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, Vol. 71, N° 4, pp 960-980.
- MORALES G., VERGARA, M., PROUST, P. (2005). *La Calidad Educativa del Medio Ambiente de la Sala Cuna y su Relación con la Actitud Hacia el Género del Adulto a Cargo*. Seminario para Optar al Grado de: Licenciado en Educación, Universidad de Concepción, Chile.
- SERNAM: SERVICIO NACIONAL DE LA MUJER. (2006). El Mercurio, 13 de Mayo de 2006: *La Familia como Antídoto a la Pobreza*.

SHORE, R. (1997). *Rethinking the Brain*. New York, USA: Family and Work Institute.

SYLVA K; MELHUIH, E.; SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I and TAGGART, B. (2004). *The Effective Provision of Preschool Education Project*. (EPPE)

VALENZUELA. S.; TIRONI, E. y SCULLY, T. (Editores). (2006). *El Eslabón Perdido: Familia, Modernización y Bienestar en Chile*. Santiago de Chile: Taurus, Aguilar Chilena de Ediciones.

Artículo Recibido : 11 de Mayo de 2006

Artículo Aprobado : 09 de Junio de 2006