

Calidad educativa en Educación Parvularia para niños y niñas menores de tres años de edad en la provincia de Concepción, Chile*

Preschool quality for the under three's: The case for the province of Concepcion, Chile

MARIA OLIVIA HERRERA G.**

MARIA ELENA MATHIESEN DE G.***

PAOLA DOMINGUEZ R.****

JOSE MANUEL MERINO E.*****

RESUMEN

Este artículo estudia la influencia en el desarrollo infantil de la asistencia o no asistencia a un centro del nivel de educación parvularia en niños menores de tres años de edad que viven en Concepción, Chile. Los resultados han demostrado que sí hay diferencias; los niños y niñas que asisten durante a los menos seis meses presentan un mejor desarrollo que los que no asisten. Además, se demuestra que los niños y niñas que asisten a salas de calidad educativa inadecuada medidas con la ITERS presentan en promedio un desarrollo más bajo que los que asisten a salas de calidad adecuada; los niños que asisten a salas de calidad inadecuada retroceden en sus promedios mientras que los de calidad adecuada mantienen o mejoran sus promedios de desarrollo. Por lo tanto, se ha demostrado que se observan diferencias significativas según la calidad de las experiencias que vive el niño y la niña en el centro parvulario. Es decir, no basta con ampliar la cobertura sino que ésta debe ir acompañada por calidad educativa.

Palabras clave: Educación del menor de tres años, asistencia a sala cuna, desarrollo, aprendizaje.

*Este trabajo forma parte del proyecto Fondecyt 1050547 "Efectos de la calidad del entorno educativo del primer ciclo de Educación Parvularia en desarrollo infantil, en la provincia de Concepción".

** Magíster en Educación. Depto. de Currículum e Instrucción. Universidad de Concepción, Chile. E-mail: mherrera@udec.cl

*** Magíster en Ciencias Sociales. Depto. de Sociología y Antropología. Universidad de Concepción, Chile. E-mail: mmathies@udec.cl

**** Magíster en Educación. Depto. de Currículum e Instrucción. Universidad de Concepción, Chile. E-mail: pdominguez@udec.cl

***** Ph.D. en Sociología. Depto. de Sociología y Antropología. Universidad de Concepción, Chile. E-mail: jmerino@udec.cl

ABSTRACT

This paper analyzes the relation between attending a preschool centre versus remaining at home, in children under three years old, in the province of Concepción, Chile. The results show that those children that attend, present means with better developmental indicators. At the same time, those children that attend classrooms with better educational quality measured with ITERS present means with better developmental indicators compared to those that attend lower educational quality classrooms. In other words, the experiences that children live daily in the classroom are related to their development. Obtaining good coverage is not enough, educational quality has to go hand in hand with opening new places for the under three's.

Keywords: Education, programs infant and toddler, development, learning.

Recibido 14/03/08. Aceptado 11/06/08.

INTRODUCCION

Desde hace más de una década existe en Chile la preocupación por la calidad educativa que se imparte en los establecimientos escolares, incluyendo, naturalmente, el nivel de Educación Parvularia. En 1990 se suscribió la Convención sobre los Derechos del Niño y Niña de las Naciones Unidas y luego se formuló el Plan Nacional de la Infancia. En estos documentos, como en otros, se destacan los temas de infancia, especialmente de la infancia temprana. El actual gobierno se ha propuesto como meta “la equidad desde el principio”, esto es, que todos los niños y niñas desde el momento de nacer tengan las mismas oportunidades de salud, educación, de crecer sanos, emocionalmente seguros, con alta autoestima, socialmente desarrollados y capaces de aprender, todo esto independientemente de su origen social, género y lugar geográfico de residencia (Bedregal *et al.*, 2007).

Por otra parte, la investigación científica ha demostrado la importancia de los tres primeros años de vida, en los que los aprendizajes pueden realizarse de manera óptima y marcar el futuro de las personas. Se observa una gran dependencia entre las diferentes áreas de desarrollo, por lo que las intervenciones hacia los niños, ya sean de las familias o de los profesionales de la educación, deben ser realizadas de manera holística, en el momento oportuno y en la forma adecuada. Los especialistas recomiendan la acción conjunta de las áreas de Educación, Salud y Planificación, de modo de coordinar políticas a favor de los niños y sus familias.

Actualmente, el niño y niña que nace en nuestro país tiene la oportunidad de ser educado por sus padres y también por el centro educativo. Ha habido un importante incremento en la oferta de los centros educativos preescolares: 20,8 puntos porcentuales respecto a 1990 (Contreras *et al.*, 2007). Sin embargo la cobertura aún es muy baja, alcanzando actualmente el 42% (Mideplan, Encues-

ta Casen 2003). La cobertura se encuentra desigualmente distribuida entre los distintos quintiles de ingreso, el primer quintil alcanza el 30% mientras el último alcanza un 49%. Por lo tanto, son las familias más pobres las que muestran menores índices de cobertura. Sólo 5% de niños están siendo atendidos en salas cunas, de los cuales sólo un 2 % corresponde a los quintiles más bajos de ingreso. Aun las madres que trabajan fuera del hogar se resisten a enviar a los menores a una sala cuna, tal vez ello se deba a razones culturales. (Bedregal *et al.*, 2007).

En directa relación a la cobertura está el tema de la calidad que ofrece el sistema educacional. La pregunta: ¿Qué es calidad educativa? ha sido planteada reiteradamente en los diferentes foros del nivel de educación parvularia. Hay respuestas que van desde una mirada moderna que se centra en la acreditación de centros infantiles con un conjunto de estándares definidos externamente de tipo universal, hasta posturas más relativistas, que señalan que esa construcción sólo pueden hacerla los propios actores sociales acorde a sus proyectos personales y colectivos, reconociendo así la complejidad del desarrollo humano en los diferentes contextos socioculturales.

En la literatura especializada sobre la infancia se pueden encontrar diversas definiciones de calidad, en este trabajo asumiremos como calidad educativa aquella que ha demostrado evidencias empíricas de sus efectos sobre el desarrollo de niños y niñas. El constructo que utilizaremos sostiene que calidad educativa es aquella que cautela la integridad física de los niños y niñas, que los protege y les otorga satisfacción a sus necesidades físicas básicas, que les ofrece experiencias de aprendizaje desafiantes, adecuadas a su edad, que estimula el desarrollo del lenguaje, la curiosidad y creatividad, todo ello en un ambiente donde las interacciones tanto entre los adultos con los niños como entre los niños y niñas sean afectivas y cálidas, promoviendo la confianza. Desde esta perspectiva se ha demostrado que el tipo de calidad del ambiente que rodea al niño y niña influye sobre el desarrollo infantil (Cryer, 2006; Herrera *et al.*, 2006; Mathiesen *et al.*, 2004).

Los fundamentos de este trabajo sostienen que el desarrollo infantil es un proceso continuo, en directa relación con el tipo de interacción y de experiencias que el niño y niña tenga con personas, objetos y situaciones. La evolución del desarrollo ya no se considera sólo como dependiente de la edad ni de etapas preestablecidas y jerárquicas, sino que es el entorno sociocultural el que va ofreciendo al niño y niña las experiencias adecuadas para desarrollarse en forma integral (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Olson & Torrance, 1998; Prammling, 1998).

Este estudio reviste importancia puesto que se enfoca en los tres primeros años de vida del ser humano, los que son decisivos en la formación de capital humano, se habla de “ventanas de oportunidades” que se presentan al niño y niña como períodos en que el cerebro en desarrollo es particularmente sensible

a ciertos estímulos y se halla en especiales condiciones para aprender. Se afirma por los expertos en neurociencias que el cerebro, en esta temprana edad, es multipropósito, altamente maleable y adaptativo, en fina sintonización con el entorno inmediato.

Por otra parte, se está consciente de que medir el desarrollo y el aprendizaje en niños pequeños es tarea compleja, puesto que, para las edades entre uno y tres años, los instrumentos de medición tienen un margen de error más alto comparado con los utilizados para niños mayores, porque los niños pequeños experimentan cambios en forma rápida, lo que hace que su comportamiento no sea estable, contribuyendo a un error de medición más alto (Himmel, 2003). Para subsanar en parte esta dificultad se ha considerado incluir tres instrumentos para evaluar menores, de probada eficacia en Chile, con normas estandarizadas. A cada niño se le aplicó dos instrumentos. Además hemos recopilado información de las madres y de las educadoras de los niños y niñas estudiados de modo de complementar las pruebas de medición, así como también se evaluaron las salas de actividades de los niños.

Este artículo aborda dos preguntas:

- ¿Existe diferencias en el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas según asistan o no a centros educativos de educación parvularia?
- ¿Existe diferencias en el desarrollo de niños y niñas según asistan a salas consideradas de calidad educativa adecuada o calidad educativa inadecuada?

METODOLOGIA

Este artículo es parte de un estudio mayor que consideró el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas menores de tres años de edad, controlando los niveles de calidad del ambiente educativo tanto en sus hogares como en el centro educativo (Fondecyt 1050947). Para los efectos de este artículo sólo se considerará a los niños y niñas y sus salas de actividades.

MUESTRA

Se conformaron dos grupos de niños, entre 12 y 36 meses de edad, uno llamado Niños Controles (n=50), que no asistían a centros educativos y cuyos padres tampoco estaban participando de algún programa educativo no formal, del tipo Conozca a su Hijo o similares. Se cauteló, además, que estos niños controles no estuvieran en listas de espera de algún centro educativo. Se obtuvieron de los mismos vecindarios donde estaban los otros niños, llamados Niños Primer ciclo (n= 253). A este segundo grupo de niños se les reclutó al azar, de 20 salas perte-

necientes a jardines infantiles particulares, de la Fundación Integra y de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, durante el año 2006. Las salas fueron evaluadas en cuanto al ambiente educativo que ofrecían a los niños y hubo salas catalogadas como de calidad adecuada y otras de calidad inadecuada.

Tanto los padres de ambos grupos de niños como las instituciones involucradas fueron informados previamente del propósito del estudio y los padres firmaron una carta de compromiso en la que aceptaban cooperar mientras las instituciones dieron su consentimiento verbalmente.

INSTRUMENTOS

Para cada niño se completó una Ficha Personal con información básica como fecha de nacimiento, sexo, APGAR, lactancia, tiempo de lactancia, entre otros. Se les aplicó a los menores de 24 meses la EEDP (Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor, de Rodríguez *et al.*, 1994) y el TEPSI (Test de Desarrollo Psicomotor, de Haeussler y Marchant, 1991) a los niños entre 24 y 36 meses de edad: ambos instrumentos están estandarizados para Chile y son de fácil aplicación. Además, se les aplicó a todos los niños una prueba que mide aprendizaje, el PLAEP (Perfil de Logros de Aprendizaje en Educación Parvularia, de Himmel *et al.*, 2005), también cuenta con normas para Chile. Sin embargo, en este estudio se trabajó con los puntajes brutos. Esta última prueba está directamente relacionada con las Bases Curriculares de Educación Parvularia, que se están implementando en los centros educativos. Evalúa tres ámbitos de aprendizaje, el primero referido a la formación Personal-Social, tiene que ver con la autonomía que manifiesta el niño y niña, con el concepto de identidad que maneja y con aspectos de convivencia. Otro ámbito es el de Comunicación y los aspectos que considera son los lenguajes verbal y el artístico y el tercer ámbito dice relación con el Medio, tanto de los seres vivos y su entorno, como de grupos humanos, considera además las relaciones lógico matemáticas. Estas tres pruebas fueron aplicadas en dos oportunidades, al inicio del año (abril y mayo 2006) y al término (noviembre y diciembre, 2006).

A cada hogar de los dos grupos de niños se les aplicó el HOME (Cadwell y Bradley, 1984) para niños pequeños. Este Inventario se aplicó con la madre o persona a cargo permanente del niño y con el requisito de que el niño del estudio debía estar presente durante la aplicación del HOME. Tiene una duración de una hora aproximadamente. Se registra la presencia (con un 1) o ausencia (con un 0) de un determinado aspecto en cada uno de los 45 ítemes que contempla el Inventario.

Como forma de evaluar el ambiente educativo de las salas estudiadas, se consideraron tres instrumentos:

- La escala ITERS-R (Escala de calificación del ambiente para bebés y niños pequeños) versión revisada, 2003, de Harms, Cryer y Clifford; es un instrumento de observación que evalúa el entorno organizado para los niños menores de tres años de edad. Consta de 39 ítems, agrupados en siete subescalas que dicen relación con la organización del espacio y el mobiliario, las rutinas diarias, la estimulación del lenguaje, las actividades que se ofrecen a los niños y niñas, el tipo de interacción, la estructura del programa y las provisiones para padres y personal. Cada ítem es evaluado con un puntaje desde 1 a 7 y los ambientes evaluados pueden ser catalogados, de acuerdo al puntaje obtenido, en categorías: inadecuado (1), mínimo (3), bueno (5) y excelente (7). La asignación de puntaje a cada ítem está descrita en forma clara y precisa en el manual de instrucción. La aplicación de este instrumento requiere de dos a tres horas de observación dentro de la sala de actividades más una entrevista con el adulto responsable del grupo de niños.
- Un segundo instrumento utilizado fue la escala Arnett, que mide el clima socioemocional de la sala (Arnett, 1989). Esta escala, también de observación en sala, consta de 26 ítems, se registra la presencia de determinados comportamientos del adulto a cargo de los niños y niñas según se manifiesten: siempre, generalmente, a veces o nunca. Se aplicó en conjunto con la escala ITERS-R.
- Finalmente, el tercer instrumento utilizado fue la Pauta de Observación de Actividades Pedagógicas Preescolares (Edwards *et al.*, 1999). Este instrumento evalúa la situación educativa a la que los niños y niñas están expuestos al interior de la sala de actividades, centrándose en cómo las educadoras o adultos a cargo fomentan el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. Entrega puntajes que permiten describir el desempeño de la educadora en términos de cómo estimula (o no estimula) las dos áreas antes mencionadas en los niños, durante el desarrollo de las actividades pedagógicas planificadas por ella. El instrumento sirve como una manera de objetivar qué aspectos las educadoras están fomentando y desarrollando en forma adecuada en los niños, y qué aspectos pueden mejorar, entregando información útil para orientar la supervisión y capacitación.

Para la aplicación de estos instrumentos, así como para la pesquisa de los niños de ambos grupos, se contó con un grupo de cuatro ayudantes, tres educadoras de párvulos recién tituladas y una licenciada en sociología, esta última aplicó el Inventario Home. Estas cuatro profesionales fueron capacitadas rigurosamente por el investigador responsable de este estudio con el objeto de lograr la confiabilidad interobservador.

RESULTADOS

Los resultados se presentan desde dos perspectivas: primero, la comparación entre niños que asisten y que no asisten a un centro educativo. En segundo lugar, se compara el resultado obtenido en las pruebas de desarrollo de los niños y niñas según asistieran a salas de calidad educativa adecuada o inadecuada.

Se presentan algunos datos descriptivos de los dos grupos de niños estudiados, los niños que no asisten a primer ciclo de Educación Parvularia (denominados Controles) y los que sí asisten (denominados Primer Ciclo):

En relación a la calidad del ambiente educativo que el hogar ofrece a ambos grupos de niños, medido a través del Inventario HOME para menores de tres años de edad, se observa que en promedio hay diferencias estadísticamente significativas: los controles presentan un promedio de 0,82 y los niños del Primer Ciclo de 0,74, ($t=3,40$, $p<,0008$). Es decir, en promedio, los niños controles presentan un mejor entorno educativo proveniente del hogar.

También se detectó diferencias significativas estadísticamente en el promedio de edad de los niños, los 50 niños Controles presentaban un promedio de 23,08 meses, en cambio los 253 niños de Primer Ciclo un promedio de 28,8 meses ($t=4,30$, $p<,0001$).

En relación al promedio de peso al nacer se presentó una diferencia significativa, los niños y niñas Controles pesaron en promedio 3.530 gramos, en cambio los del Primer ciclo 3,345 ($t=2,43$ $p<,02$).

En cambio, no hubo diferencias significativas en cuanto al tiempo de lactancia, las madres de ambos grupos informaron de una duración, en promedio, de alrededor de un año (11,38 como promedio de ambos grupos) El APGAR informado por la madre, fue de 9,56 puntos en promedio para ambos grupos, mínimo 5, máximo 10. El tamaño promedio de la familia resultó casi idéntico en ambos grupos, 4,5 miembros, el número de hermanos, en promedio era un hermano o hermana (promedio=0,87). La educación de la madre también resultó similar para ambos grupos, con un promedio de 12,1 años de estudios, tanto para el padre como para la madre. Por lo tanto, se puede afirmar que ambos grupos eran homologables, con pequeñas diferencias, que favorecían al grupo Control. (mejor entorno educativo del hogar, mayor peso al nacer). Aun cuando la edad resultó significativamente menor en el grupo Control, los instrumentos utilizados consideraban la edad.

Los siguientes análisis se refieren al puntaje obtenido tanto en desarrollo general como en aprendizaje en los niños del grupo Control y del Primer Ciclo.

Se elaboró un Índice General de Desarrollo, basado en las categorías de las pruebas EEDP y TEPSI; la Tabla 1 presenta los porcentajes para cada categoría, en ambas mediciones. Como se desprende de la tabla, no hubo diferencias significativas en la primera medición, entre los grupos Controles y Primer Ci-

clo. Sin embargo, seis meses después, los niños del Primer Ciclo logran porcentajes de normalidad significativamente mayores comparados con los Controles.

TABLA 1. Categorías porcentuales por Índice de Desarrollo General.

Primera medición				Segunda medición			
	Retraso	Riesgo	Normal		Retraso	Riesgo	Normal
Controles (49)	0	14	86	Controles (42)	7	24	69
Primer ciclo (253)	4	9	87	Primer ciclo (234)	4	9	87
X cuadrado= 2,67 n.s.				X cuadrado = 8,27 p< ,01			

(Cifras entre paréntesis representan el número de niños y niñas).

Luego, al analizar los resultados de la aplicación del EEDP total se observa lo siguiente:

Se hace notar que los "n" son pequeños puesto que la prueba se aplica sólo hasta los 24 meses, por lo tanto hay sólo 11 niños Controles y 30 niños Primer Ciclo, por lo que los resultados deben ser mirados con cautela.

TABLA 2. Resultados EEDP total.

	Primera medición	Segunda medición
	Promedio	Promedio
Controles	91	69
Primer ciclo	83	77
"t"= 1,61 n.s.		"t"=1,88 p< ,07

Se puede afirmar que, aun cuando el grupo Control presentó un promedio mayor que no alcanzó significación estadística, en la segunda medición ambos grupos bajan su promedio, siendo mayor la disminución de promedio en el grupo Control. Estas diferencias serían significativas al aceptar un 7% de probabilidad de error.

TABLA 3. Resultados TEPSI total.

	Primera medición			Segunda medición		
	Promedio	n	s	Promedio	n	s
Controles	61	33	11,55	52	27	10,30
Primer ciclo	57	214	11,53	57	198	11,87
"t"=1,73 p<,08			"t"=2,11 p<,04			

Al analizar los resultados del TEPSI total se observa que hay diferencias en la primera medición, si aceptamos un 10% de probabilidad de error a favor de los niños Controles; para la segunda medición estas diferencias estadísticamente significativas se hacen más fuertes a favor de los niños Primer Ciclo.

TABLA 4. Resultados PLAEP total.

	Primera medición			Segunda medición		
	Promedio	n	s	Promedio	n	s
Controles	607,8	50	168,9	291,1	42	158,7
Primer ciclo	409,1	217	154,9	423,9	202	147,3
t= 4,76 p<,0001			"t"= 5,25 p<,0001			

En cuanto a los aprendizajes logrados en un período de seis meses, medidos a través del PLAEP, se observa que nuevamente los niños Controles presentan puntajes más altos al inicio del año y disminuyen ostensiblemente en la segunda medición; en cambio los niños del Primer Ciclo avanzan y suben sus puntajes presentando promedios significativamente mayores que los Controles.

Por lo tanto, se puede afirmar que al analizar los resultados por desarrollo así como por aprendizajes logrados, se observa que se acentúan las diferencias a favor de los niños que asisten a Primer Ciclo de Educación Parvularia, comparados con los que permanecen en sus casas. Estas diferencias se mantienen al realizar el análisis a nivel de áreas de desarrollo, lenguaje, coordinación y desarrollo motor (Mathiesen *et al.*, 2007). La tendencia está clara, los niños de Primer ciclo, después de seis meses de asistencia, logran resultados en desarrollo mejores que sus pares sin asistencia al nivel del Primer ciclo.

CALIDAD DEL ENTORNO EDUCATIVO OBSERVADA EN LAS 20 SALAS

Con el propósito de responder a la segunda interrogante de este artículo, es decir, el desempeño de los niños y niñas según estuvieran en salas de calidad adecuada o inadecuada, se realizaron los análisis que se presentan a continuación; previamente se describe de manera somera las características de la selección de las salas y algunos de sus aspectos estructurales.

Se seleccionaron centros educativos dependientes de tres tipos de sostenedores, la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra y Jardines Infantiles Particulares. De cada uno de estos se seleccionaron los tres que habían obtenido los puntajes más altos en calidad del entorno educativo y los tres con los puntajes más bajos, en un estudio anterior (Herrera y Mathiesen, 2002); de los Jardines Particulares fue necesario incorporar dos centros más, debido al bajo número de niños de las edades requeridas. De cada centro seleccionado se eligió al azar una sala que tuviera niños y niñas de las edades que se necesitaban para el estudio. Por lo tanto, las salas resultaron ser 20, diez con puntajes bajos, catalogadas como inadecuadas y diez con puntajes más altos, catalogadas como adecuadas. Una vez realizada la catalogación, se confirmó este resultado con las instituciones respectivas.

De los 253 niños evaluados en los centros, 40% asistía a aquellos pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, mientras que 30% asistía a Fundación Integra y otro 30% a Jardines Particulares. En relación a las edades, 15% corresponde a niños y niñas menores de 18 meses y 85% a niños y niñas de hasta 36 meses a abril, 2006.

Entre las características estructurales de las salas estudiadas se observó que la edad del adulto a cargo fluctuó entre 24 y 52 años, con un promedio de 35,8 años; todas las directoras de los centros tenían el título de Educadora de Párvulos, así como el 75% de los adultos a cargo de los niños en las salas; un 25% eran técnicos en educación parvularia. Un 15% manifestó tener estudios de postgrado. La mayoría de los adultos a cargo de los niños declararon profesar la religión católica (55%). Un 25% afirmó no tener religión. Hubo gran variabilidad en cuanto al número de años en el jardín, desde 1 hasta 29 años: 30% tenía más de 10 años.

El número de niños presentes durante la evaluación fluctuó desde 4 hasta 35 niños por sala. En un 20% de las salas hubo un adulto, en un 70% entre 2 y 3 adultos y en un 10% hubo 4 adultos por sala. En promedio, el coeficiente adulto niño fue de 11,42 niños por adulto, con una variación desde 2 a 28 niños por una educadora o adulto a cargo de los niños.

La mayoría de los niños asistía durante toda la jornada (65%) y un 30% tenía jornada extendida. El resto asistía durante media jornada. También hubo una alta variabilidad en cuanto al número de metros por sala, desde 8 hasta 98 metros. Sólo la mitad de las salas contaba con espacio especial para dormir, la otra mitad debían adecuar las salas cuando era necesario. En cambio, el 90%

tenía baños sólo para uso de los niños y niñas de la sala observada y el 80% tenía además de la sala otro espacio que podía ser utilizado. La mitad de las salas observadas pertenecían a centros con más de 100 niños matriculados.

En cuanto a la planificación, el 90% de las educadoras de sala informó que lo hacían quincenal o mensualmente y la mayoría destinaba más de tres horas a esa actividad. Un tercio de los casos utiliza un día al mes para planificar la actividad pedagógica. Finalmente se les preguntó por la frecuencia de supervisiones, en los dos últimos años habían tenido desde 2 hasta 32 supervisiones por centro.

De todos estos aspectos consultados hubo pocos que se asociaran significativamente con la calidad educativa. Por ejemplo, el número de reuniones de la directora del centro con los padres y apoderados se asoció con el resultado de la ITERS-R total ($F=4,22$, $p=,02$) y con la proporción de actividades positivas hacia los logros socioemocionales de los niños y niñas ($F=5,23$, $p=,01$). También el número de horas de perfeccionamiento de la directora se asoció con el clima emocional de la sala medido a través de la Arnett ($t=2,07$, $p<,05$).

Los puntajes promedios obtenidos en la Escala ITERS-R y en la Arnett, ambas variables que representan la calidad educativa de la sala, se presentan a continuación:

TABLA 5. Promedios de la calidad educativa observada en las salas estudiadas.

	Promedio	s	Rango
ITERS-R Total (253)	3,6	1,04	1,9-5,4
Subescalas			
Interacción	4,89	1,79	1,0-7,0
Padres y personal	4,25	1,55	1,6-5,7
Habla	3,83	1,83	1,0-7,0
Programa	3,53	1,55	1,5-6,0
Espacio	3,33	1,02	1,4-5,4
Actividades	3,16	1,29	1,2-6,3
Rutina	2,82	,99	1,2-4,7

	Promedio	s	Rango
Arnett Total (253)	3,13	,43	2,3-3,8
Subescalas			
Calidez	3,59	,36	2,7-4,0
Apego	3,27	,50	2,0-4,0
Permisividad	2,97	,55	1,5-3,75
Sensibilidad	2,77	,69	1,3-3,8

(Cifras entre paréntesis representan el número de niños y niñas).

El criterio de corte para la catalogación fue de 3 puntos, es decir, aquellas salas catalogadas como inadecuadas tenían 2,99 o menos, mientras que las adecuadas presentaban un total de 3 o más puntos. De acuerdo a los autores de la Escala ITERS-R utilizada para evaluar el entorno educativo, el tener menos de 3 implica que no se satisfacen las necesidades básicas de los niños, no se ofrecen las experiencias de aprendizaje adecuadas y las interacciones son poco estimulantes, en cambio, las catalogadas como mínimas al menos satisfacen las necesidades básicas en cuanto a protección, seguridad y cuidados.

Como se observa, el promedio en la ITERS-R es de 3,6, en una escala de 1 a 7, con una alta variabilidad. Ninguna sala de los centros educativos estudiados obtiene una calificación inferior a 1,5, como tampoco superior a 5,6.

Este promedio es similar al obtenido en estudios anteriores (Herrera y Mathiesen, 2002). El promedio obtenido en el clima de la sala es de 3.13, en una escala de 1 a 4. Es decir, las interacciones entre el adulto responsable y los niños son, en general, adecuadas. Esta apreciación coincide con el resultado de la subescala Interacción de la ITERS-R. En cambio, la actividad de rutina y cuidado diario, obtiene el promedio como subescala más bajo; en esta subescala se encuentran los ítems relacionados con comidas, con cambio de pañales y siesta. Cabe señalar que en “siesta” hay un 90% de las salas que obtiene puntaje inferior a 3: el puntaje más alto corresponde a 4 puntos, obtenido sólo en dos salas. Algo similar ocurre con mudas y uso del baño, 85% de las salas están bajo 3 y un 90% califica bajo 3 en prácticas de salud. En cambio, un 55% está sobre 3 (35% de ellas sobre 5) en lo relacionado a prácticas de seguridad. La debilidad de las salas observadas está en la higiene, es decir en la preocupación por mantener hábitos higiénicos de modo de evitar los contagios.

La segunda subescala con puntaje bajo es la de Actividades. Hay ítems de esta subescala que destacan por su puntaje bajo, como el ítem “promoción de la aceptación de la diversidad” en que un 85% de las salas califica bajo 2; “juego de agua y arena” presenta un 75% bajo 2, sin embargo existe un 20% sobre 4. En relación al ítem “uso de computador, video o televisión”, hubo 12 salas que no contaban con este equipamiento, y los que lo tenían un 25% calificó como inadecuado y un 15% sobre 4. Cabe señalar que a diferencia de los anteriores este ítem no es obligatorio. Las experiencias que se ofrecen al niño y niña relacionados con arte, juego físico activo, música y movimiento, bloques, juego dramático, naturaleza y ciencias, tienen entre un 50 a un 60% como inadecuado. Destaca un 20% con un (excelente) para el ítem Naturaleza y Ciencias.

Como otra forma de evaluar la calidad de las experiencias de aprendizaje que reciben los niños en la sala se aplicó a cada sala la Pauta de Actividades Pedagógicas (Edwards, 1999). Este instrumento evalúa las posibilidades que el adulto a cargo ofrece al niño y niña para que potencie su desarrollo cognitivo y socioemocional. Este instrumento, en su dimensión cognitiva, tuvo alta correlación con la ITERS-R total ($r=,76$, $p<,0001$) así como con todas sus subescalas.

También se correlacionó con la edad de la educadora o adulto a cargo ($r=,42$ $p<,06$) con el tiempo que lleva la educadora en el jardín ($r=,39$ $p<,08$), con el número de asistentes en sala, ($r=,51$ $p<,01$) y con la capacidad legal del jardín en cuanto a número de niños ($r=,62$ $p<,003$).

Las diferencias de promedio según la calidad de la sala en la que estuvieran los niños se describe a continuación.

TABLA 6. Diferencias de promedio de proporción de actividades positivas del adulto hacia el desarrollo cognitivo según calidad educativa.

Categoría	Número de observaciones	Media puntaje	Pruebas estadísticas
Desarrollo en salas de Calidad Inadecuada	10	37,2	t = 4,24 p< ,0005
Desarrollo en salas de Calidad Adecuada	10	61,3	

Como puede observarse, la diferencia es altamente significativa, es decir, la calidad educativa se asocia fuertemente con la proporción de actividades adecuadas del adulto hacia el fomento del desarrollo cognitivo de niños y niñas. La relación entre calidad educativa y fomento del desarrollo socioemocional no resultó tan clara como con el desarrollo cognitivo. Sin embargo, se mantiene la tendencia de que a mayor calidad educativa mejor es el fomento del desarrollo socioemocional por parte del adulto a cargo y el que en salas de calidad inadecuada se observen en promedio un mayor número de situaciones que entorpecen el desarrollo cognitivo y socioemocional.

Como último aspecto, se presentan los resultados de los niños en las pruebas de desarrollo y en la prueba que mide aprendizajes según asistieran a salas de calidad educativa adecuada o inadecuada.

En primer lugar, como una manera de constatar la relación entre las mediciones de calidad de las salas estudiadas y las pruebas de evaluación aplicadas a los niños se presentan las siguientes tablas, por resultados totales: como un análisis previo se presentan las asociaciones en los dos instrumentos aplicados a los niños y las dos pruebas de calidad del ambiente, ITERS-R y Arnett. Así, se aprecian correlaciones bajas pero significativas de la calidad educativa con el desarrollo medido por el TEPSI en ambas mediciones. Esta correlación no se observó con el desarrollo en niños menores de 22 meses de edad, tal vez por el bajo número de niños estudiados o por la edad de éstos, entre 12 y 22 meses, etapa en que la influencia del ambiente es menor (Lira, 1998).

TABLA 7. Correlaciones entre variables de calidad (ITERS-R total) y variables de desarrollo y aprendizaje (EEDP-TEPSI-PLAEP) en primera (1) y segunda (2) medición.

Variable	R de Pearson	p
EEDP 1 (39)	.n.s	-
EEDP 2 (28)	.n.s	-
TEPSI 1 (214)	.17	.01
TEPSI 2 (206)	.18	.01

Variable	R de Pearson	p
PLAEP comunicación 1(253)	n.s.	-
PLAEP comunicación 2 (233)	,19	,003
PLAEP conoc. medio 1 (253)	n.s.	-
PLAEP conoc. medio 2 (233)	,26	,0001
PLAEP social 1 (253)	n.s	-
PLAEP social 2 (233)	,18	,007
PLAEP total 1 (253)	,05	-
PLAEP total 2 (233)	,23	,0003

(Cifras entre paréntesis representan el número de niños y niñas).

Relación entre subescalas ITERS-R y TEPSI primera y segunda medición.

Variable		R de pearson	p
Espacio	Tepsi 1 (214)	n.s.	-
	Tepsi 2 (206)	,17	,01
Rutina	Tepsi 1 (214)	n.s.	-
	Tepsi 2 (206)	,13	,06
Habla	Tepsi 1 (214)	,17	,01
	Tepsi 2 (206)	,16	,02
Actividad	Tepsi 1 (214)	,13	,04
	Tepsi 2 (206)	n.s.	-
Interacción	Tepsi 1 (214)	,15	,03
	Tepsi 2 (206)	,19	,006
Programa	Tepsi 1 (214)	,19	,005
	Tepsi 2 (206)	,17	,01
Padres y personal	Tepsi 1 (214)	,14	,03
	Tepsi 2 (206)	,21	,002

(Cifras entre paréntesis representan el número de niños y niñas).

En relación a las subescalas de la ITERS-R hay asociaciones principalmente en la segunda medición, lo que indica que, a mayor calidad educativa medida por la ITERS-R, mayor rendimiento en las pruebas de los niños y niñas y además, que la intervención del centro, seis meses después de la primera medición, se hace notar. Al mismo tiempo, dado que las significaciones no son tan fuertes, indicaría que hay otros factores que estarían interviniendo en el desarrollo de los niños y niñas estudiados.

La calidad educativa de las salas estudiadas resultó menos heterogénea de lo planificado, por tanto las dos categorías, inadecuada, menos de 2,99 y adecuada, más de 3 puntos, presentan un rango de variación interna muy amplia y no tan diferente entre sí. No se dieron los extremos planificados, no obstante, como se muestra en las tablas siguientes (tablas 8 y 9) se logró detectar diferencias significativas en los promedios de desarrollo y aprendizaje según la calidad del ambiente educativo de la sala.

Las siguientes tablas describen los resultados promedios obtenidos por los niños según el tipo de sala a la que asistía.

TABLA 8. Diferencias de promedio en el Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI) según la calidad del ambiente educativo, en la primera y segunda medición.

1 ^{era} medición			
Categoría	Número de observaciones	Media puntaje	Pruebas estadísticas
Desarrollo en salas de Calidad Inadecuada	83	55,6	t = -2,08 p < 0,04
Desarrollo en salas de Calidad Adecuada	130	58,6	

2 ^{da} medición			
Categoría	Número de observaciones	Media puntaje	Pruebas estadísticas
Desarrollo en salas de Calidad Inadecuada	76	53,8	t = -2,6 p < 0,009
Desarrollo en salas de Calidad Adecuada	121	58,3	

Se aprecia que, en la primera medición del desarrollo psicomotor según la calidad del ambiente educativo, las diferencias entre el puntaje obtenido por los

niños y niñas que asisten a salas de actividades de calidad inadecuada es inferior en 3 puntos respecto a los que asisten a salas de calidad adecuada. Esta diferencia es estadísticamente significativa. En la segunda medición las diferencias aumentan y se hacen más significativas. Los niños de salas de calidad inadecuada obtienen resultados inferiores a los de la primera medición, disminuyendo en 1.8 puntos. En las salas de calidad adecuada los niños y niñas, también logran resultados inferiores a los de la primera medición, pero la disminución es muy leve, sólo de décimas. De esta manera, la brecha entre los niños y niñas que asisten a centros educativos de calidad inadecuada y los que asisten a centros de calidad adecuada aumentan.

TABLA 9. Diferencias de promedio en la prueba de logros de aprendizajes (PLAEP) según la calidad del ambiente educativo, en la primera y segunda medición.

1^{era} medición

Categoría	n	Media puntaje	s	Pruebas estadísticas
Desarrollo en salas de Calidad Inadecuada	99	466,07	165,6	t = 2,13 p<,03
Desarrollo en salas de Calidad Adecuada	164	508,05	148,2	

2^{da} medición

Categoría	n	Media puntaje	s	Pruebas estadísticas
Desarrollo en salas de Calidad Inadecuada	89	386,66	174,22	t = 3,09 /2,9 p< ,002/4
Desarrollo en salas de Calidad Adecuada	154	448,66	134,92	

Como se observa en la Tabla 9 hay diferencias estadísticamente significativas a favor de los niños que están en salas de calidad adecuada tanto en la primera medición como en la segunda. Llama la atención que en ambas situaciones los puntajes bajan, esto puede deberse a que la prueba aumente su exigencia, de acuerdo a la mayor edad de los niños.

Se puede afirmar, entonces, que la calidad educativa de la sala a la que asisten los niños y niñas menores de tres años de edad se relaciona significativamente con el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas menores de tres años de edad.

DISCUSION

Este artículo ha intentado estudiar la influencia en el desarrollo infantil de la asistencia o no asistencia a un centro del nivel de educación parvularia, y los resultados han demostrado que sí hay diferencias, los niños y niñas que asisten durante a los menos seis meses, presentan un mejor desarrollo que los que no asisten. Este resultado coincide con otros resultados en Chile (Mella y Reveco, 2000; Eyzaguirre y Le Foulon, 2001; Mathiesen, 2004, entre otros). La asistencia a Educación Parvularia tiene un impacto positivo y significativo a largo plazo, en el desempeño escolar del niño y niña (Mathiesen *et al.*, 2004; Contreras *et al.*, 2007). Según Contreras, “estos impactos equivalen aproximadamente a un 20% de la desviación estándar de los puntajes de matemáticas y lenguaje” en los niños y niñas evaluados en educación básica.

Además, se demuestra que los niños y niñas que asisten a salas de calidad educativa inadecuada presentan un desarrollo más bajo que los que asisten a salas de calidad adecuada, los niños que asisten a salas de calidad inadecuada retroceden en sus promedios mientras que los de calidad adecuada mantienen sus promedios de desarrollo.

Por lo tanto, se ha demostrado que se observan diferencias significativas según la calidad de las experiencias que vive el niño y la niña en el centro parvulario. Ahora bien, el tema es tremendamente complejo, este artículo es una aproximación al problema. Son muchas más las interrogantes que surgen que las respuestas obtenidas. Por ejemplo, la calidad educativa detectada en los centros, utilizando parámetros internacionales, es mínima en promedio, entonces ¿cómo serían los resultados si se logra comparar centros de excelente calidad versus centros de calidad inadecuada? Además, ¿cuáles son los factores que están influyendo? Se espera a futuro, mediante un análisis jerárquico multivariado, ponderar qué factores influyen y en qué proporciones en la variación del desarrollo y aprendizaje infantil. Este modelo incluirá tanto las orientaciones de los adultos como las variables estructurales y de proceso, de la sala de actividades, de la educadora y directora del centro, aspectos del niño así como de su hogar.

Otro tema pendiente dice relación con la no asistencia de los niños controles; se requiere conocer en profundidad las razones de la baja demanda por salas cunas (Bedregal *et al.*, 2007) y buscar alternativas de intervención que apoyen las pautas de crianza de los padres. La familia es la primera educadora de sus hijos y requiere ser fortalecida para que otorgue la mejor calidad educativa a sus hijos, la opción por dejar a los menores de dos años en el hogar es válida mientras se cautele que el niño y niña están en óptimas condiciones. Lo más probable es que sea necesario buscar estrategias creativas de apoyo a estas familias. Han surgido intentos como el programa Chile Crece Contigo, Umbrales Sociales, de la Fundación de la Superación de la Pobreza, o la Sala Cuna en

el Consultorio, que requieren de evaluación para identificar sus fortalezas y debilidades. Tal vez los centros educativos debieran flexibilizar sus formas de atención a los menores, tanto en los horarios como en los días de asistencia.

Lo que queda claro es que centrarse sólo en ampliar cobertura sin cautelar la calidad educativa no constituye una posibilidad de apoyo al aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Hoy día Chile cuenta con 2.410 salas cunas gratuitas, distribuidas a lo largo del país; en 2005 sólo había 708 (*El Mercurio*, 29 de enero, 2008). Este es un hecho histórico que el país celebra, sólo falta asegurar la calidad educativa que ellas ofrecen.

Urge contar con formas de evaluar la calidad educativa de las salas a las que asisten niños y niñas en edad preescolar, evaluación objetiva que tienda hacia un proceso de acreditación. Nos parece que la familia de instrumentos que han sido utilizados en este trabajo, como en otros anteriores (ITERS-R, ECERS-R), son un apoyo en esa dirección.

REFERENCIAS

- Arnett, J. 1989. "Caregivers in day centers: does training matters?", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, pp. 541-552.
- Bedregal, P.; González P.; Kotliarenco A. y Raczynski, D. 2007. *Lineamientos de política para la primera infancia, menor de 4 años*. UNICEF-BID. Resumen Ejecutivo. Santiago de Chile.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. 1998. "The ecology of developmental processes", *Handbook of Child Psychology*, Vol. 1 Theoretical Models of Human development, pp.993-1028, John Wiley, New York.
- Cadwell, B.M. y Bradley, R.H. 1984. "Home observation for measurement of the environment". Doc. mimeo.
- Contreras, D.; Herrera, R. y Leyton, G. 2007. *Impacto de la Educación preescolar sobre el logro educacional. Evidencia para Chile*. Santiago: Depto. Economía, Universidad de Chile. JEL classification I20 I29.
- Cryer, D. 2006. *Variables decisivas en la calidad de la educación preescolar*. Ministerio de Educación y Cultura. Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación preescolar. Convenio MEC/BID. Asunción, Paraguay.
- Edwards, M.; Amesti, A. y Eisenberg, N. 1999. "Estimulación del desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños durante las actividades pedagógicas preescolares: diferencias según dependencia institucional de la escuela". *Boletín de Investigación Educativa de la U. Católica*, Vol. 74, 189-208.
- Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. 2001. *La calidad de la educación chilena en cifras*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Harms, T.; Cryer, D. y Clifford, R. 2003. *Escala de calificación del ambiente para bebés y niños pequeños*. ITERS-R. Edición revisada. New York: Teachers College, Universidad de Columbia.

- Hauessler, I.M. y Marchant, T. 1991. *Test de desarrollo psicomotor; 2-5 años, TEPSI*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile, 8ª edición.
- Herrera, M.O. 2005-2008. "Efectos de la calidad del entorno educativo del primer ciclo de Educación Parvularia en el desarrollo infantil, en la provincia de Concepción". Proyecto Fondecyt.
- Herrera, M.O. y Mathiesen, M.E. 2002. "Calidad del entorno educativo del primer ciclo de educación". Presentación en CPEIP, noviembre, Santiago de Chile.
- Herrera, M. O.; Mathiesen, M.E.; Merino, J.M. y Recart, I. 2005. "Learning contexts for young children in Chile: Process quality assessment in preschool centers". *International Journal of Early Years education*, Vol. 13, 1, pp. 13-28.
- Himmel, E. 2003. "Evaluar aprendizajes en Educación Parvularia: Un instrumento que potencie y no discrimine". En: Fundación Integra, *Calidad de la educación pública*, serie Infancia y Educación, pp. 29-39.
- Himmel, E. et al. 2005. "Perfil de logros de aprendizaje en Educación Parvularia, PLAEP". Pontificia Universidad Católica de Chile. Sin publicar.
- Lira, M.I. y Contreras, Z. 1998. "Desarrollo psicomotor en lactantes de nivel socioeconómico bajo a cargo de distintos cuidadores", *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 14, pp. 236-246.
- Mathiesen, M.E.; Herrera, M.O.; Merino, J.M. y Recart, I. 2004. "Efectos longitudinales de la calidad de los ambientes educativos preescolares sobre el desempeño del niño en primer ciclo básico", *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 19, 1, pp. 119-134.
- Mathiesen, M.E.; Domínguez, P.; Herrera, M.O. 2007. "Desarrollo en niños que asisten a sala cuna comparados con los que no asisten: ¿Hay diferencias?". Ponencia presentada en Encuentro Internacional de Investigadores en Educación, ENID, en el CPEIP, Santiago de Chile, noviembre.
- Mella, O. y Revoco, O. 2000. *El impacto de la educación preescolar en educación básica*. Santiago de Chile: CIDE.
- Ministerio de Planificación y Desarrollo, Mideplan. 2003. *Principales resultados en infancia y adolescencia*. Encuesta Casen 2003, Depto. de Estudios y Desarrollo.
- Olson, D. & Torrance, N. 1998. *The handbook of education and human development*. New York: Blackwell.
- Prammling, I. 1998. "Understanding and Empowering the child as a learner", en: Olson D. & Torrance, N. (eds.), *Handbook of education an human development: New models of learning teaching and schooling*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 565-592.
- Rodríguez, S.; Arancibia, V. y Undurraga, C. 1994. *Escala de evaluación del desarrollo psicomotor, de 0 a 24 meses, EEDP*. Santiago de Chile: Ed. Galdoc.