

Formación especializada del educador de párvulos y calidad educativa del ambiente en salas del nivel sala cuna

Infant toddler teacher training and educational quality

Astrid Bravo Soto

abravo@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Artículo recibido en febrero 2015 y publicado en septiembre 2015

RESUMEN

Parte de los hallazgos de una investigación orientada a establecer la relación que existe entre el perfil del educador responsable de la sala y la calidad educativa del ambiente en salas que atienden párvulos menores de tres años. La investigación se desarrolló en una muestra de establecimientos educativos de la provincia de Concepción que proveen atención en el nivel sala cuna. Para recoger los datos se utilizaron dos instrumentos, la escala ITERS R que mide la calidad del entorno educativo en salas que atienden niños hasta los 30 meses y un cuestionario que se aplicó al educador a cargo de la sala cuna. Se observaron mayores puntuaciones en la escala ITERS R en las salas cuyas educadoras tenían mayor especialización en el área de primer ciclo de la educación Parvularia y más tiempo para planificar su trabajo.

Palabras clave: Calidad del ambiente educativo; formación del educador de párvulos de nivel sala cuna; ITERS R

ABSTRACT

Summarizes part of the findings of an investigation orientated to establishing the relation that exists between Infant toddler teacher training and educational quality. The investigation developed in a sample of educational establishments of Concepción province that provide attention to children less than three years. The data was recollected using two instruments, the Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS R) that measures the quality in classrooms who attend children from birth to 30 months of age and a questionnaire, which was applied to the Infant toddler teacher. The analyze shows differences in the ITERS R score between Infant toddler teacher who had special training in education of children from zero to three and teachers who don't have this specialization. Also differences were observed in the ITERS R scores between teachers who had more time to plan his work.

Key words: Educational quality; infant toddler teacher; ITERS-R

INTRODUCCIÓN

El aumento de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa constituyen políticas prioritarias de la educación Parvularia en Chile; específicamente en el ámbito de la educación de niños y niñas de cero a tres años solo un 26 % asiste a un centro educativo (CASEN, 2011). Se proyecta incrementar la oferta, aumentando el número de salas cuna, especialmente, en los sectores de menos recursos. Dentro de las acciones orientadas a este tramo etéreo, destaca la creación del Sistema Intersectorial Chile Crece Contigo, orientado a brindar acompañamiento, protección y apoyo integral a todos los niños y niñas desde la gestación hasta que cumplen cuatro años de edad, así como y a sus familias (Ley 20.379); la instalación de nuevas salas cuna pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y a la Fundación INTEGRA; y además, el financiamiento gratuito a partir del nivel medio menor incluido en la ley 20. 710 que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición.

Los beneficios que muestran los niños y niñas que asisten a la educación Parvularia, tanto en el ámbito cognitivo como socioemocional, se asocian a la calidad del servicio educativo (Barnett, 1995; Rolla y Rivadeneira, 2006). La provisión de un ambiente educativo propicio para los aprendizajes de niños y niñas es una tarea del agente educativo especializado en la atención del nivel de educación Parvularia, el educador de párvulos. El presente estudio estuvo centrado en conocer las características que tienen los y las profesionales a cargo de salas del nivel sala cuna, así como su incidencia en la calidad educativa del ambiente que se procura.

La asistencia de niños y niñas de cero a tres años a centros educativos de educación Parvularia en Chile

La educación Parvularia corresponde al primer nivel del sistema educativo chileno, reconocido en la Constitución del Estado a partir de 1999, incluye atención de niños y niñas de cero a cinco años, en los niveles sala cuna, medio y transición, siendo obligatorio el segundo nivel de transición (Ley 20. 710).

La atención de niños y niñas de cero a tres años se organiza según los siguientes niveles: hasta el primer año de vida asisten a la sala cuna menor; de uno a dos años de edad asisten a sala cuna mayor; y de dos a tres años, asisten al nivel medio menor.

La provisión del servicio a los párvulos menores de cuatro años está a cargo de: la JUNJI, con centros de administración directa y vía transferencia de fondos; la Fundación Integra y los jardines infantiles particulares pagados. Para los establecimientos reconocidos por el Estado, la normativa actual establece para el nivel sala cuna un coeficiente de personal de una educadora de párvulos hasta 42 lactantes y un técnico en atención de párvulos, hasta siete lactantes (Decreto 115, 2012).

Desde su creación en el año 1970, la JUNJI ha sido el principal organismo fiscalizador de los centros que reciben párvulos menores de cuatro años, su rol ha estado centrado en la supervisión de jardines infantiles de administración directa y vía transferencia de fondos y en otorgar el reconocimiento oficial a establecimientos particulares pagados. Actualmente, se ha propuesto una nueva institucionalidad para la Educación Parvularia; una Subsecretaría, entidad encargada de proponer al MINEDUC, políticas, planes y programas, normas legales y reglamentación (requisitos para reconocer y autorizar establecimientos); de otorgar reconocimiento oficial a establecimientos y autorizar su funcionamiento, entre otras; una Intendencia de la Educación Parvularia, responsable de la fiscalización del cumplimiento de la normativa. La JUNJI se abocará solo a la función de proveer el servicio (Boletín N° 9.365-04. BCN).

En el ámbito curricular, el principal referente del nivel lo constituyen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, documento donde se explicitan las principales orientaciones para el desarrollo curricular dirigido a niños y niñas de cero a seis años. Su estructura considera ámbitos de experiencias y núcleos de aprendizajes, donde se incluyen los aprendizajes esperados que se establecen para primer ciclo (cero a tres años) y segundo ciclo (tres a seis años). Los mapas de progreso

constituyen un documento complementario a las Bases Curriculares, en el que se especifican los logros de aprendizaje que deben exhibir los niños y niñas según tramo de edad.

Criterios de calidad en la educación Parvularia en Chile

La calidad de la educación Parvularia incluye tres dimensiones: a) calidad de estructura, relacionada con los insumos del proceso, como el tamaño del grupo, la proporción adulto-niño, la educación y experiencia de los educadores, b) calidad de proceso, referida a los aspectos que los párvulos experimentan en sus programas de educación inicial, el tipo de interacciones de los adultos con los niños y niñas, así como las de éstos entre sí, las actividades y materiales disponibles, el manejo de las rutinas de aseo, comidas y descanso (Cryer, 2006), c). Calidad de orientación, vinculada a lo que guía la actuación pedagógica, como el modelo que se tiene de niño y niña, la comprensión del rol de los padres y el currículo que orienta el trabajo pedagógico (Tietze, 2006).

Entre los factores clave para el desarrollo del niño y niña están: tener una protección que asegure su cuidado, supervisión permanente y respeto por sus características y capacidades; oportunidades de aprendizaje que estimulen sus habilidades de comunicación, cognitivas, motrices y su creatividad; y relaciones positivas con las personas de su entorno que estimulen su crecimiento emocional (Cryer, 2006).

Dentro de las investigaciones nacionales vinculadas con el ámbito de la atención en primer ciclo, se encuentran estudios centrados en la calidad educativa del ambiente, tanto en salas como en el hogar y de efectividad de programas. Una buena calidad del ambiente familiar y del ambiente educativo en sala, así como la calidad de las prácticas pedagógicas, constituyen variables que influyen positivamente en el desarrollo del niño y niña (Herrera et al. 2006, 2008; Mathiesen et al. 2009; CEDEP, 2012).

En esta misma línea, existe evidencia con respecto a que la integración de servicios en la atención infantil acompañada de visitas domiciliarias que otorga mayores beneficios a los párvulos menores de dos años. Asimismo, que los efectos son dependientes de la alta calidad

del servicio ofrecido. En grupos especialmente en desventaja, el contexto social deficiente influye en que los efectos no se sostengan en el tiempo (Bedregal, 2006).

Los educadores de párvulos son los agentes especializados en la educación de niños y niñas de cero a seis años, por lo tanto, tienen un rol fundamental en la conformación de un ambiente educativo propicio para el aprendizaje y el desarrollo del párvulo. Se ha demostrado que características del agente educativo como los estudios, la capacitación, las condiciones de trabajo, entre otras, inciden en la calidad de un programa (Vegas et al., 2006), y que una alta calificación de los educadores constituye un componente esencial en los programas preescolares que tienen buenos resultados (Barnett, 2003; Whitebook, 2003).

La formación inicial y continua del educador de párvulos en Chile

El educador de párvulos es el profesional que se hace cargo de la educación de niños y niñas de cero a seis años. Su formación es de nivel superior, la carrera se dicta tanto en institutos, como en universidades. En las universidades obtienen el título de educador /a de párvulos con el grado de licenciado(a), mientras que en los institutos solo obtienen el título. Las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH), exigen la rendición de una prueba de selección universitaria (PSU) y un puntaje mínimo de postulación a la carrera; el resto de los centros formadores varía sus requisitos de ingreso, algunos exigen solo la rendición de la PSU, sin puntaje mínimo de ingreso; la carrera tiene una duración promedio de cuatro años. El Ministerio de Educación ha establecido estándares disciplinarios y pedagógicos para la formación inicial docente, que sirven para orientar las propuestas formativas de las instituciones.

En Chile, las carreras de pedagogía deben obligatoriamente someterse a un proceso de acreditación (Ley 20.129). Además, existe una evaluación de carácter voluntario que pueden rendir las y los egresados (Prueba inicial) y que mide los conocimientos que tienen al momento de egresar de sus carreras. El personal técnico es quien apoya el trabajo con párvulos, y se forma en institutos profesionales, centros de formación técnica y en centros de enseñanza media técnico profesional.

Con respecto al currículum de formación, existe bastante heterogeneidad en las mallas curriculares. Algunas de las debilidades que se han detectado, en este aspecto, se relacionan con la formación en el ámbito de la educación de cero a tres años, lo que se evidencia en la escasa presencia de actividades curriculares vinculadas a la formación en salud y neurociencia; el área de trabajo con familia y comunidad y la articulación con la educación básica (García, 2006; Rojas, y Falabella, 2009).

En cuanto a las posibilidades de perfeccionamiento existen programas de diplomado, postítulo y magister. La oferta formativa está más abocada al trabajo en el segundo ciclo de la educación Parvularia, siendo menor en el área de cero a tres.

MÉTODO

Se desarrolló un estudio descriptivo y relacional; la muestra fue intencionada y consideró un total de 36 salas del nivel sala cuna de establecimientos de distinta dependencia administrativa: tipo 1, administrados por una entidad pública autónoma; tipo 2, administrados por distintas instituciones sin fines de lucro con financiamiento público; tipo 3, institución de carácter privado y financiamiento público; y tipo 4, centros con administración y financiamiento privado. Se escogieron 9 salas por cada tipo de establecimiento. Los centros tipo 1, 2, y 3 atienden a niños y niñas de sectores más vulnerables, mientras que los tipo 4, acogen sectores medios y altos. El 38,89% de las salas era de jardines infantiles de la comuna de Concepción; un 19,44%, de Hualpén; un 22,22% de San Pedro; un 11,11%, de Talcahuano; y un 8,33%, de Chiguayante.

Instrumentos y procedimientos

Para conocer la calidad del ambiente educativo en las salas del nivel sala cuna, se utilizó la escala ITERS R (Harms et al., 2004). Ésta incluye 39 ítems los cuales fueron agrupados en siete Subescalas: espacios y muebles, rutinas de cuidado personal, escuchar y hablar, actividades, interacción, estructura del programa, padres y personal. Éstas se valoran con una puntuación de 1 a 7, donde 1 equivale a inadecuado, 3 a mínimo,

5 a bueno y 7 a excelente. Existen además, puntuaciones intermedias de 2, 4 y 6 para las observaciones que no se ajustan a las establecidas. Este instrumento ha sido utilizado previamente en Chile, exhibiendo características sicométricas apropiadas (Herrera, et al, 2006).

La aplicación del instrumento estuvo a cargo de la directora del proyecto, educadora de párvulos, quien contó con la colaboración de dos estudiantes del último año de la carrera de educación de párvulos, entrenadas en el uso de la escala. La mayoría de las salas observadas correspondieron al nivel sala cuna mayor.

Para la caracterización de las educadoras de párvulos se elaboró un cuestionario validado por expertos, que se aplicó a las 36 profesionales a cargo de las salas cuna observadas. El mismo consideró seis dimensiones: formación profesional, experiencia laboral, satisfacción laboral, dimensión pedagógico curricular, expectativas y creencias y percepción del desempeño profesional (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Dimensiones consideradas en el cuestionario aplicado a las educadoras de párvulos.

Dimensión	Descripción
Formación profesional	Título, grado, perfeccionamiento y formación especializada en "Educación de niños(as) de cero a tres años".
Experiencia laboral	Años de ejercicio profesional, antigüedad en el cargo, experiencia laboral y funciones desempeñadas, participación en proyectos y pertenencia a organizaciones profesionales.
Satisfacción laboral	Nivel de satisfacción que declaran las educadoras con aspectos del entorno físico, clima laboral, liderazgo de directivos, remuneraciones, reconocimientos e incentivos económicos.
Pedagógico curricular	Aspectos relacionados con la planificación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
Expectativas y creencias	Expectativas que tiene el educador con respecto al logro de aprendizajes de los niños(as), creencias con respecto a los factores que influyen en los logros y en

Dimensión	Descripción
Percepción desempeño profesional	las dificultades de aprendizajes de los niños(as), rol del jardín infantil y del educador, competencias del educador de sala cuna. Autoevaluación de las capacidades y habilidades para el desempeño profesional, referidas tanto a competencias funcionales como conductuales, consignadas en una escalade uno a siete.

Una vez recogidos los datos se ingresaron a una base de datos para posteriormente ser analizados con en el programa estadístico SPSS, en un nivel descriptivo e inferencial.

RESULTADOS

Los centros educativos considerados en la muestra tenían en promedio una matrícula de 112 alumnos y 15 años de funcionamiento. La jornada diaria promedio era de ocho horas, el promedio de niños y niñas atendidos por sala, de 17; y el de adultos, 3,94. Las educadoras de párvulos entrevistadas, en promedio tenían 37 años de edad, llevaban casi 7 trabajando en el mismo establecimiento y la mayoría tenía jornada laboral de 44 horas semanales.

Caracterización de las educadoras de Párvulos del nivel sala cuna

Con respecto a la dimensión formación, el 100% de las entrevistadas tenía título profesional de educador de párvulos y un 47,2%, el grado de licenciatura. Ninguna de las profesionales señaló tener grado académico de magíster; mientras que solo un 33% de las profesionales tenía un postítulo.

En cuanto a las instancias de perfeccionamiento, en los últimos 5 años, la mitad de las profesionales entrevistadas declaró haber asistido a algún evento académico vinculado con la educación de niños de cero a tres años (seminarios, conferencias o simposios). En lo que respecta a cursos especializados en el ciclo 0-3 años, solo un 44% declaró tenerlos. Mientras que un 36,1%, señaló haber participado en instancias de autoformación y un 36, 1%, declaró haber participado en otros cursos,

no necesariamente vinculados a educación de niños(as) de cero a tres años (ver gráfico 1)

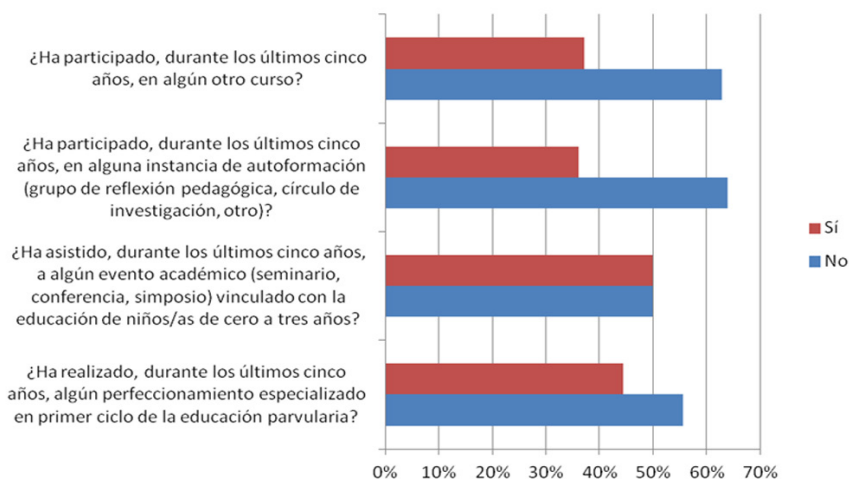


Gráfico 1. Distribución porcentual de las instancias de perfeccionamiento de las educadoras de párvulos de nivel sala cuna, en los últimos cinco años.

En cuanto a la dimensión experiencia laboral, el promedio de años de trabajo de las educadoras fue de 12,7. En lo que respecta a las funciones desempeñadas en el centro, un 8,3% señaló que desempeñaba labores administrativas como director o director subrogante, además del trabajo en aula. El 91,7 % restante se dedica solo a labores de aula, como educador. Un 30,6% de las educadoras afirmó haber tenido anteriormente otro cargo relacionado con dirección. Un 11,1%, declaró haber participado en algún proyecto de mejoramiento educativo o de innovación pedagógica. Un 11,1%, indicó haber recibido algún reconocimiento o asignación por su desempeño docente. Asimismo, la mitad de las educadoras señaló tener experiencia profesional en otras instituciones, en la misma área de su institución actual; y un 38,9% de las entrevistadas declaró tener experiencia en otros ámbitos laborales.

Con respecto a la dimensión satisfacción laboral, se pudo apreciar que las profesionales sienten en general más satisfacción con las condiciones generales del establecimiento y el clima laboral (ver gráficos

2 y 3), que con aspectos referidos a remuneraciones e incentivos económicos (ver gráficos 4 y 5).

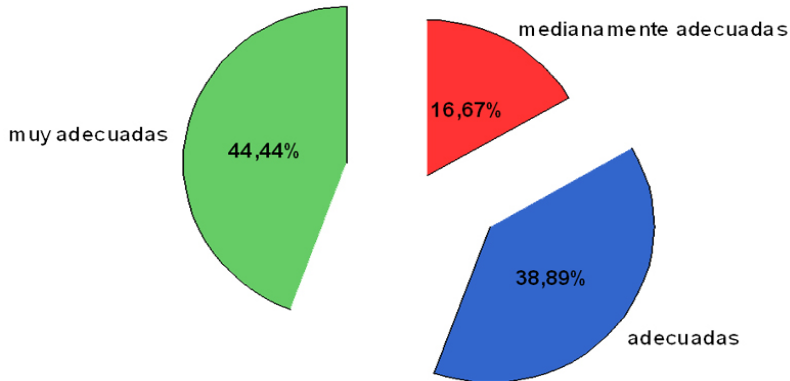


Gráfico 2. Distribución de las respuestas de las educadoras de párvulos con respecto al ítem "Creo que las condiciones del establecimiento referidas a higiene, iluminación, ventilación y calefacción son: "

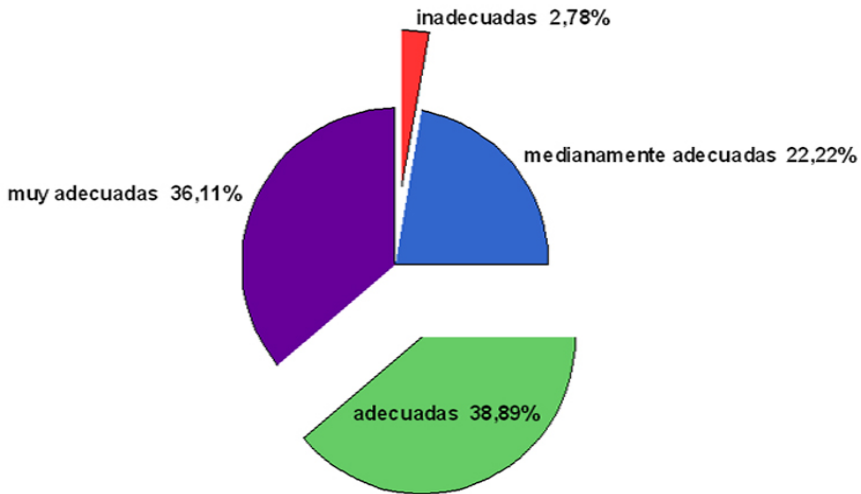


Gráfico 3. Distribución de las respuestas de las educadoras de párvulos con respecto al ítem "Creo que el clima laboral en la institución es: "

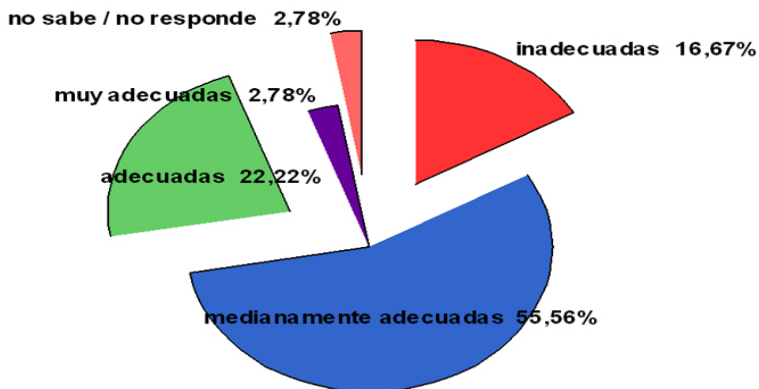


Gráfico 4. Distribución de las respuestas de las educadoras de párvulos con respecto al ítem "Considero que mi remuneración es: "

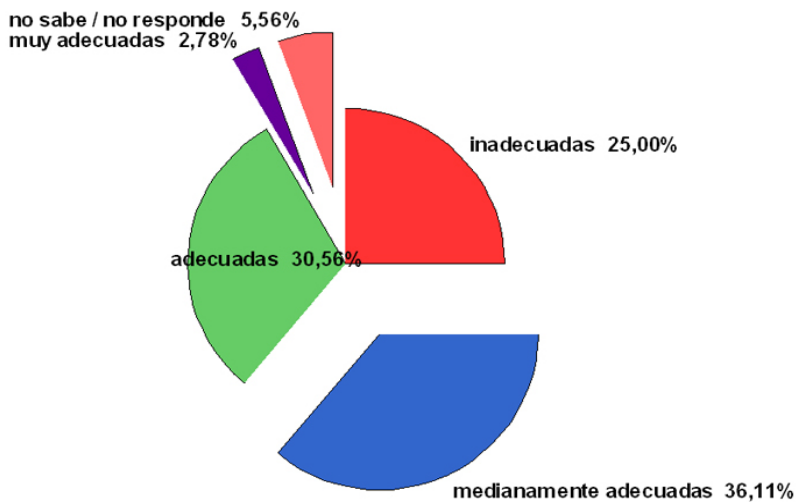


Gráfico 5. Distribución de las respuestas de las educadoras de párvulos con respecto al ítem "Creo que los beneficios e incentivos económicos en la institución son: "

En una recodificación posterior, para resumir las variables relacionadas con satisfacción laboral, se elaboró una escala que consideró valores entre 0 y 10. En el valor 0 se ubicaron aquellos con satisfacción laboral nula y en el valor 10, los con satisfacción laboral plena. El promedio de satisfacción fue de 5,71, con una desviación estándar de 2,043, es decir un nivel de satisfacción general mediano.

En cuanto a la dimensión pedagógica curricular, se pudo apreciar que las educadoras al planificar las experiencias educativas, consideran principalmente los intereses de los niños y niñas y el logro que han tenido en sus aprendizajes.

Por otra parte, se pudo observar que en la mayoría de los centros, el proceso de planificación involucra la participación de la educadora de párvulos y de otros agentes, principalmente las técnicas en párvulos.

En relación con los componentes de la planificación, se encontró bastante similitud entre los centros, un 61,1 %, indicó que incluía: ámbito de experiencia, núcleo de aprendizaje, aprendizaje esperado, experiencia de aprendizaje, orientación pedagógica o sugerencia metodológica y evaluación. Mientras que un 22,2 %, además de los componentes mencionados, incluía otros elementos referidos a factores temporales y espaciales. En lo referido a la asignación horaria, las 26 educadoras señalaron tener tiempo asignado para planificar, mientras que 9, no cuentan con esta instancia en el centro educativo.

En relación con la dimensión expectativas y creencias, al preguntar a las educadoras por sus expectativas con respecto al logro de aprendizajes de niños y niñas mayoritariamente, señalaron preocuparse por aspectos cualitativos del aprendizaje (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Categoría de respuestas de las educadoras “Expectativas con respecto al logro de aprendizajes de niños y niñas”

Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No Válidos	2	5,6	5,6	5,6
Tengo altas expectativas en los aprendizajes de los niños	5	13,9	13,9	19,4
Me interesa la cantidad de aprendizajes logrados	6	16,7	16,7	36,1
Me interesa el logro de aprendizajes específicos (autonomía, comunicación, hábitos)	5	13,9	13,9	
Me preocupan aspectos cualitativos del aprendizaje: que sean significativos, integrales.	18	50,0	50,0	50,0
Total	36	100,0	100,0	100,0

Al consultar a las educadoras por la principal función del centro, un 50% señaló “lo pedagógico”; con respecto a las competencias que debe poseer un educador de niños/as de primer ciclo, un 61,1% de las profesionales indicó competencias de tipo conductual (capacidad de autoaprendizaje, responsabilidad e iniciativa), mientras que un 27, 8% de tipo funcional relacionadas directamente con la ocupación en lo que respecta a la dimensión percepción de su desempeño profesional, las educadoras señalaron una muy buena puntuación. En una escala de 1 a 7, el promedio fue de 6,27, con una desviación estándar de 0.515.

Calidad educativa de las salas del nivel sala cuna

La escala ITERS R, instrumento que evalúa la calidad del ambiente educativo en salas de niños y niñas de hasta 30 meses, demostró una alta confiabilidad, siendo 0.959 Alfa de Cronbach de la escala total.

Se puede observar en el cuadro 3 que el promedio de calidad del ambiente educativo en las salas cuna, obtenido por medio de la escala ITERS R, correspondió a 4,35, es decir sobre el “mínimo” y bajo lo que se considera “bueno”. Con respecto a las subescalas, se puede apreciar que las mejor evaluadas corresponden a “Interacción”, seguida de la subescala “Padres y personal”. Mientras que las subescalas que obtuvieron un promedio más bajo fueron: “Actividades” con el más bajo, 3,39; es decir, ligeramente sobre el mínimo, seguida de la subescala “Estructura del programa”.

Cuadro 3. Resultados escala ITERS R según subescalas.

Subescalas ITERS	Media aritmética	Desviación estándar
Espacio y Muebles	4,81	0,86
Rutinas de cuidado Personal	4,60	0,80
Escuchar y Hablar	4,35	0,85
Actividades	3,39	0,78
Interacción	4,97	0,89
Estructura del Programa	3,41	0,70
Padres y Personal	4,89	0,85
Escala total ITERS-R	4,35	0,69

Al revisar la puntuación de cada uno de los ítems de las subescalas, se puede apreciar en el cuadro 4, que los ítems con mejor calificación, es decir, “buena” son: interacción y cooperación entre el personal, recibimiento y despedida, supervisión y evaluación del personal, interacción entre el personal y niños, continuidad del personal, muebles para el cuidado rutinario, organización de la sala y espacio interior. En relación con las puntuaciones más bajas, éstas se dan en los ítems provisiones para los niños discapacitados y uso de televisores, videos y/o computadores.

Cuadro 4. Ítems de la escala ITERS R con las puntuaciones más altas.

SUBESCALA	Ítems	Valor mínimo	Valor máximo	Media	Desviación estándar
Espacio y Muebles	Espacio interior	2	7	5,00	1,414
	Muebles para el cuidado rutinario y el juego	3	7	5,14	1,046
Rutinas de cuidado Personal	Organización de la sala	3	6	5,00	,828
	Recibimiento y despedida	3	7	5,33	,862
Interacción	Interacción entre el personal y los niños	2	7	5,17	1,134
	Interacción y cooperación entre el personal	3	7	5,39	1,050
Padres y Personal	Continuidad del personal	3	7	5,17	,941
	Supervisión y evaluación del personal	2	7	5,28	1,085

Características del educador de párvulos y calidad educativa de las salas del nivel sala cuna

Para establecer relación entre el puntaje total de la escala ITERS R y algunos indicadores de las diferentes dimensiones, se aplicó la prueba T considerando un p crítico de 0,05 (95%).

En lo que respecta a la dimensión “formación”, al comparar los puntajes ITERS-R para diferentes grupos, podemos señalar que no existen diferencias significativas entre los grupos en las variables: pertenencia a alguna asociación relacionada con la educación Parvularia ($p = 0,11$); participación en algún curso, en los últimos cinco años ($p = 0,76$); participación, en últimos cinco años, en algún evento académico ($p = 0,98$); y participación en alguna instancia de autoformación pedagógica ($p = 0,13$).

Donde sí se pudo detectar diferencias significativas es entre quienes han realizado y no han realizado, en los últimos cinco años, algún perfeccionamiento especializado en el primer ciclo de la educación Parvularia ($p = 0,022$). Como se puede ver en la cuadro 5, el grupo que

presenta mayor puntaje en la escala ITERS-R es el de quienes realizaron algún perfeccionamiento especializado en el primer ciclo de educación Parvularia.

Cuadro 5. Media del puntaje en la escala ITERS R según perfeccionamiento especializado (atención de niños de cero a tres años) de las educadoras.

Perfeccionamiento especializado	N	Media de los puntajes máximos obtenidos escala	SX
Sin	20	157,45	27,95
Con	16	177,81	21,63

En cuanto a la dimensión “experiencia laboral”, no se logró encontrar diferencias significativas en las variables medidas. Al comparar los años de experiencia laboral del entrevistado con el puntaje obtenido en la escala ITERS-R de su sala, no se logra encontrar una correlación significativa entre ambas variables ($p = 0,94$). Si se buscan diferencias entre aquellos que han participado y no han participado en proyectos de mejoramiento educativo y/o de innovación pedagógica ($p = 0,499$), entre quienes tienen y no tienen experiencia laboral en otras áreas ($p = 0,594$), y entre quienes tienen y no tienen asignación por su desempeño docente ($p = 0,986$), la situación es similar, ya que no existen diferencias significativas, utilizando un nivel de error de 5%.

En lo que respecta a la dimensión “satisfacción laboral”, los resultados indican que existe una correlación lineal significativa ($p = 0,001$) entre el puntaje obtenido en la escala ITERS R y la satisfacción laboral de la educadora, que indica una fuerza media. Es decir, a mayor satisfacción laboral de los entrevistados, mayor es el puntaje de la escala ITERS-R.

En relación con la dimensión “pedagógico curricular”, se encontró diferencias significativas en el puntaje de la escala ITERS R en relación con la asignación horaria para planificar ($p = 0,019$). Como se puede ver en el cuadro 6, el grupo que obtiene mayor puntaje en la escala es el que tiene asignación horaria para planificar.

Cuadro 6. Media del puntaje en la escala ITERS R según asignación horaria de las educadoras para planificar.

Asignación horaria para planificar	N	Media de los puntajes máximos obtenidos escala	SX
No	9	147,89	32,37
Sí	26	172,15	22,63

CONCLUSIONES

En lo que refiere a la formación de educadores que se desempeñan en el nivel sala cuna, se puede apreciar que todas las entrevistadas cuentan con título profesional y que la mayoría tiene poca especialización, específicamente en el ámbito de la educación de niños menores de tres años. Asimismo, en aquellas salas donde las educadoras habían realizado algún perfeccionamiento especializado en el primer ciclo de educación Parvularia, se obtiene mayor puntaje en la escala ITERS-R.

La formación del adulto a cargo del niño(a) es una variable asociada a calidad (Vegas et al., 2006). En virtud de ello, los centros formadores debiesen tener una mayor preocupación por la formación especializada del educador de párvulos. En lo que respecta a formación inicial, se debiese incorporar en los actuales itinerarios formativos una línea que considere el área de trabajo con los niños y niñas del primer ciclo de la educación Parvularia, definiendo competencias especializadas en el ciclo y actividades curriculares que se hagan cargo de éstas. En cuanto a formación continua, se debiese ampliar la oferta de cursos de especialización o postítulos en el área.

En cuanto a la calidad educativa de las salas se observa un promedio en la escala sobre el mínimo, aunque bajo lo que se considera bueno. La subescala “interacciones” tiene una puntuación muy cercana a buena, lo que constituye una fortaleza, pues señala que existe una preocupación de parte del personal por favorecer interacciones positivas con los niños y niñas y de éstos entre sí. Sin embargo, preocupa que la subescala con el puntaje más bajo sea la de “actividades”, especialmente, si se considera

que las educadoras de párvulos son las profesionales especializadas en la atención de párvulos; por lo tanto, la intencionalidad educativa debiese ser un factor prioritario en los centros que acogen a niños y niñas menores de tres años.

En virtud de la política de aumento de cobertura del nivel sala cuna, la preocupación por la calidad del servicio es indispensable, pues se ha demostrado que los beneficios para los niños y niñas se asocian a programas de calidad. En este sentido, mejorar la calidad del proceso constituye un desafío para los centros que proveen el servicio, en términos de revisar los mecanismos de supervisión existentes y promover una reflexión pedagógica de parte de los agentes educativos. La escala ITERS R, instrumento que ya ha sido utilizado en Chile, puede constituir una herramienta a ser usada por los centros con un fin diagnóstico, determinando fortalezas y debilidades de los ambientes educativos que se ofrecen a los niños y niñas.

En lo que respecta a la relación entre las características del educador y la calidad educativa del nivel sala cuna, las variables que resultaron significativas se asocian con formación especializada en primer ciclo, satisfacción que tienen las profesionales con sus condiciones laborales y tiempo para planificar el trabajo pedagógico. Las medidas que pudiesen contribuir a mejorar estos aspectos tienen que implementarse tanto a nivel de jardines infantiles como de centros formadores. Los primeros, deben incluir tiempo para planificar el trabajo, promover y otorgar facilidades a las educadoras para que se perfeccionen, así como incorporar la satisfacción de los y las profesionales como una prioridad del establecimiento. En relación con los centros formadores, éstos debiesen orientar los programas de formación inicial y continua acorde a los requerimientos del medio, aumentando las ofertas de formación especializada en primer ciclo.

Por último, la responsabilidad de la formación de los y las profesionales educadores de párvulos es una tarea compartida por las instituciones de educación superior, los centros que proveen servicio a los párvulos de cero a tres años y el propio educador de párvulos. Los hallazgos sugieren la necesidad de profundizar este tipo de estudio.

REFERENCIAS

- Barnett W. S. (1995). Long-Term Effects of Early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3- Winter 1995), 25–50
- Barnett W. S. (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher Qualifications. *Preschool Policy Matters*, 2. New Brunswick, NJ: NIEER
- Bedregal P. (2006). Estudios de eficacia y efectividad en la atención de niños de cero a cuatro años. *Expansiva, Serie En Foco*, 79
- Boletín N° 9.365-04. Proyecto de ley que crea la Subsecretaría de Educación *Parvularia*, la Intendencia de Educación *Parvularia* y modifica diversos cuerpos legales. Biblioteca Congreso Nacional. Chile
- Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial CEDEP (2012). ¿Qué Efecto Tiene Asistir a Sala Cuna y Jardín Infantil Desde los Tres Meses Hasta los Cuatro Años de Edad? Estudio Longitudinal en la Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Psykhe*, 21, N° 2, pp. 87-104
- Cryer D. (2006). Variables decisivas en la calidad de la educación. En: *Modelos Conceptuales y Metodológicas en la Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar* (pp.27- 45). Asunción, Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura
- Decreto Supremo 115/2012. Modifica Decreto N° 315, de 2010, que reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación *Parvularia*, básica y media. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 29 de junio de 2011
- García Huidobro J. (2006). Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. *Revista electrónica En foco*, 80
- Harms T.; Cryer D.; Clifford R. (2004). *Escala ITERS R. Infant/Toddler Environment Rating Scale*. Teachers College Press
- Herrera M., Mathiesen M., Domínguez, P. (2006). Evaluación de los entornos educativos en centros parvularios para menores de tres años: la escala ITERS R. *Revista de Investigación en Educación*. Vol. VI. N° 1: 107 – 127
- Herrera, M., Mathiesen, M., Domínguez, P., Merino, J. (2008). Calidad educativa en Educación Parvularia para niños y niñas menores de tres años de edad en la provincia de Concepción, Chile. *Paideia*, 44, 109-127

- Ley 20.379. (2009). Crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e Institucionaliza el Subsistema de Protección Integral a la Infancia “Chile Crece Contigo”
- Ley 20.129. (2009). Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
- Ley 20.710. (2013). Reforma la Constitución Política de la República, establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor
- Mathiesen M., Herrera M., Domínguez P., Merino J. (2009). Características familiares y desarrollo en niños y niñas de dos y tres años que asisten a Sala Cuna. *Estudios Pedagógicos XXXV*, N°2, 91-104
- Ministerio de Desarrollo Social. Observatorio Social. *Encuesta de Caracterización Socioeconómica CASEN 2011*
- Rojas T. y Falabella, A. (2009). Tensiones, debilidades y fortalezas en la formación de educadoras de párvulos en Chile: un estudio de casos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Año 9, N° 18
- Rolla A. y Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *Revista electrónica En foco*, 7
- Tietze W. (2006). Modelos administrativos eficientes para asegurar una educación inicial de calidad. En: *Modelos Conceptuales y Metodológicas en la Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar* (pp.75 - 91). Asunción, Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura
- Vegas E., Cerdán-Infantes, P., Dunkelberg, E. y Molina, E. (2006). Evidencia Internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que Estimulen el Desarrollo Infantil y Faciliten la Inserción Laboral Femenina. Documento de Trabajo 01/06. Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/politicas_infancia_estimulo_desarrollo.pdf
- Whitebook M. (2003). Bachelor's degrees are best: *Higher qualifications for pre-kindergarten teachers Lead to better learning environments for children*. Washington, DC: Trust for Early Education