

CENTRO DE
ESTUDIOS
**PRIMERA
INFANCIA**

Servicio de levantamiento de información sobre
la calidad de los ambientes educativos en
educación parvularia

Informe Final

Centro de Estudios Primera Infancia

11/30/2017

Contenido

Introducción	5
Antecedentes	5
Importancia de la Calidad.....	5
Escalas de Calificación de los Ambientes Educativos.....	6
Objetivos del estudio	7
Objetivos Específicos.....	7
Revisión de la Literatura del uso de las escalas ITERS-R y ECERS-R en el mundo.....	8
Introducción	8
Estudios en Norteamérica.....	9
Estudios en Europa.....	11
Estudios en Latinoamérica	12
Estudios en Chile	14
Otros contextos del mundo en desarrollo	16
Conclusión	17
Metodología.....	19
Muestra	19
Instrumentos.....	19
ECERS.....	20
ITERS.....	22
Ficha caracterización establecimiento	25
Plan de Análisis.....	25
Etapas del Estudio	27
1. Selección y capacitación del personal para la aplicación de las escalas	28
Supervisoras técnicas/expertas.....	28
Proceso Confiabilidad.....	29
2. Aplicación en terreno de las escalas y ficha caracterización establecimientos.	29
3. Aseguramiento de la calidad del levantamiento de información.....	30
Proceso de Calibración.....	30
4. Construcción y procesamiento de la base de datos, su análisis y la elaboración informe final.....	32
Resultados	32

1. Caracterización de la muestra.....	32
2. Resultados ITERS	37
2.1. Caracterización aulas ITERS.....	37
2.2. Caracterización de los Agentes educativos ITERS	38
2.3. Características de la Escala ITERS.....	40
2.4. Resultados según análisis integrado de las variables.....	51
3. Resultados ECERS-R.....	62
3.1. Caracterización aulas (ECERS)	62
3.2. Agentes educativos (ECERS)	63
3.3. Características del ECERS	65
3.4. Resultados según análisis integrado de las variables.....	77
4. Resultados comparados entre ambas escalas ECERS e ITERS.....	89
Conclusiones	90
Recomendaciones	91
Referencias.....	93
Anexos.....	98
Anexo 1 Proceso de Selección de Educadoras de Párvulo.....	98
Anexo 2. Lista Final Observadores	101
Anexo 3. Programa de Capacitación	102
Anexo 4. Distribución de las aulas visitadas por semana del terreno y región.....	103
Anexo 5. Proceso de supervisión del Observador.....	104
Anexo 6. Compromiso de Confidencialidad	104
Anexo 7: Ficha Caracterización de establecimientos.....	105
Anexo 8. Protocolo de llamados – Notificación visita.....	107
Anexo 9. Consentimiento, comprobante de visita y recepción de libros.	109
Anexo 10: Hoja confiabilidad interjuez instrumentos.....	110
Anexo 11- Histogramas ITERS	116
1. Escala total ITERS.....	116
2. Sub escala Espacio y Muebles	116
3. Sub escala Rutinas de Cuidado.....	117
4. Sub escala escuchar y Hablar	117
5. Sub escala Actividades	118

6. Sub escala Interacción.....	119
7. Sub escala Estructura del Programa.....	119
8. Sub escala Padres y Personal	120
Anexo 12 – Histogramas – ECERS.....	121
1. Escala total ECERS	121
2. Sub escala Espacio y Muebles	121
3. Sub escala Rutinas de Cuidado.....	122
4. Sub escala Lenguaje y Razonamiento	123
5. Sub escala Actividades	123
6. Sub escala Interacción.....	124
7. Sub escala Estructura del Programa.....	125
8. Sub escala Padres y Personal	125
Anexo 13- Items	126

Introducción

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) ha establecido como una de sus prioridades mejorar las condiciones de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas del país. Para este objetivo han ampliado la cobertura y mejorado los estándares de calidad de infraestructura, equipamiento y modelo de atención educativo.

En este contexto la JUNJI desarrolla el programa de expansión y mejoramiento de la educación infantil. Éste está siendo desarrollado en conjunto con el Ministerio de Educación y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El programa mencionado cuenta con dos componentes: el primero, destinado a mejorar la infraestructura y el segundo, a mejorar el apoyo para el cumplimiento de los estándares de calidad, potenciando la gestión y las prácticas pedagógicas.

El presente estudio busca ser un diagnóstico de los ambientes educativos de 480 aulas de 240 establecimientos de educación inicial a través de la aplicación de las escalas ECERS R e ITERS R. Estas escalas entregan un panorama general de la calidad de los ambientes, incluyendo aspectos de calidad estructural y de proceso. Este diagnóstico permitirá a la JUNJI informar sus prácticas y políticas para mejorar la calidad de sus programas.

El presente documento es el informe final del estudio “Servicio de levantamiento de información sobre la calidad de los ambientes educativos en educación parvularia” licitado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), y ejecutado por el Centro de Estudios de Primera Infancia (CEPI). El informe se estructura en diferentes secciones, primero se entregan los antecedentes del estudio, objetivos y la revisión bibliográfica. Luego se presenta la metodología del estudio, los instrumentos que se utilizaron, y cómo se desarrollaron las diferentes etapas del estudio. Finalmente, se presentan los principales resultados de la aplicación y las recomendaciones que se proponen a partir de estos hallazgos.

Antecedentes

Importancia de la Calidad

En estas últimas tres décadas el avance en la investigación en ciencias sociales, economía y neurociencias ha cambiado la forma en que se percibe social y políticamente la educación inicial. En este contexto, se ha generado un creciente interés a nivel mundial respecto de aumentar el acceso de este nivel educativo, junto con el desarrollo de estrategias para entregar servicios de calidad. Chile no ha sido una excepción al respecto.

En las últimas dos décadas Chile ha triplicado el acceso a la educación parvularia (CASEN 2011) y desarrollado diversas estrategias para mejorar la calidad (MINEDUC, 2013). El énfasis en mejorar la calidad se puede ver concretada en múltiples iniciativas como las bases curriculares, los estándares orientadores de la formación de educadoras de párvulos, la prueba Inicia, la incorporación de la educación parvularia en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley SNAC) y, en la carrera docente, así como también, en la creación de la Subsecretaría de

Educación Parvularia. Estas políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación inicial funcionan bajo la hipótesis de que la calidad de los programas tiene directa relación con el efecto de estos en los niños y niñas (Magnuson, Ruhm, y Waldfogel, 2007; Barnett, 1995). La evidencia internacional muestra que mientras los programas de alta calidad han demostrado impactar positivamente los aprendizajes de los niños y niñas y su desarrollo social (Ramey, & Ramey, 2006; Barnett 1985, 1995, 2008; Hill, Brooks-Gunn, & Waldfogel, 2003), los programas de baja calidad pueden ser incluso perjudiciales para el desarrollo de los niños y niñas que atienden (Burchinal y Cryer, 2003; Vandell & Wolfe, 2000).

Cuando se discute la calidad de los programas de educación inicial, generalmente hay dos dimensiones que se consideran: a) la calidad estructural, y b) la calidad de procesos. La calidad estructural refiere a los factores observables que contribuyen a la calidad (el número de niños/as por grupo, el coeficiente técnico (adulto-niño), el nivel de formación del equipo y el ambiente físico del programa (infraestructura, espacio interior, espacio exterior, materiales pedagógicos, etc.)). Programas que han fijado altos estándares en indicadores de calidad estructural han tenido importantes efectos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas.

La calidad de procesos refiere al tipo de interacciones educador-niño, las experiencias de aprendizaje y propuesta educativa, la integración de la familia con el programa y los elementos de gestión de éste. Se refleja en las experiencias que cada niño tiene a diario en el programa de educación inicial. Un programa de alta calidad de procesos es un programa donde los niños tienen relaciones positivas con los educadores, acceden a experiencias de aprendizajes relevantes para su cultura, acordes para su nivel de desarrollo y necesidades. Son programas donde las familias están integradas a los programas educativos y actividades del centro y donde la gestión del programa funciona efectivamente.

Si bien en Chile contamos con evidencia sobre el aumento de cobertura en educación parvularia, e incluso contamos con evidencia sobre el impacto que ésta puede tener (Cortázar, 2015), no contamos con evidencia sobre la calidad de los programas.

El presente estudio exploró los indicadores de calidad de los ambientes educativos de programas JUNJI (tanto de administración directa como VTF), de acuerdo a las escalas de calificación de los ambientes de aprendizaje ECERS-R e ITERS-R.

Escalas de Calificación de los Ambientes Educativos

Las escalas de calificación de ambiente educativo (Environment Rating Scale, ERS) fueron desarrolladas por académicos de la University of North Carolina en Chapel Hill en los años 80 con el objetivo de evaluar la calidad del entorno organizado para niños y niñas en cualquier centro preescolar, de cualquier realidad educativa, por personal previamente entrenado (Harms, Clifford y Cryer 2002). Actualmente existen 4 escalas: ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), ITERS (Infant and Toddler Environment Rating Scale), FCERS (Family Care Environment Rating Scale) y SACERS (School Age Environment Rating Scale).

Estas escalas se utilizan con diferentes propósitos, y dentro de los cuales destaca: realizar diagnósticos de la calidad de los programas (como el presente estudio); evaluar programas o intervenciones y; para monitorear planes de mejora y sistemas de aseguramiento de la calidad. La multiplicidad de usos está dada por las características de las escalas. Estas permiten tener una foto del momento, así como mostrar cuáles son los pasos a seguir para mejorar cada uno de los ítems.

En el presente estudio se utilizaron las pautas ECERS-R e ITERS-R con el fin de realizar un diagnóstico. Esto significa que la escala se aplicó hasta que se puntuó cada ítem y no se observó si hay indicadores presentes en niveles superiores al puntuado, como se realizaría en el caso de ser utilizada para monitoreo de planes de mejora.

En la sección de Metodología se describen en profundidad cada una de las escalas utilizadas en este estudio.

Objetivos del estudio

Levantar y sistematizar información respecto a la calidad de los ambientes de aprendizaje de salas cunas y aulas de nivel medio de 240 jardines infantiles JUNJI, desglosados en 120 Jardines Infantiles Clásicos de Administración Directa (AD) y 120 Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF) en distintas regiones del país.

Objetivos Específicos

- Aplicar la Escala de Calificación del Ambiente para Bebés y niños pequeños (ITERS-R) en 240 jardines infantiles JUNJI (120 AD y 120 VTF)
- Aplicar la Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana (ECERS-R) en 240 jardines infantiles JUNJI (120 AD y 120 VTF)
- Elaborar bases de datos con la información levantada a partir de las escalas antes mencionadas y a partir de la aplicación de una ficha de caracterización básica de los establecimientos.
- Efectuar análisis descriptivos básicos del levantamiento realizado, en el marco de una revisión bibliográfica de los resultados obtenidos en Chile y en el extranjero por otros estudios de similares características.

Revisión de la Literatura del uso de las escalas ITERS-R y ECERS-R en el mundo

A continuación, se presenta una revisión de la literatura sobre el uso de las escalas ITERS y ECERS en el mundo. Se agruparon los estudios según zonas geográficas.

Introducción

En sus orígenes, la escala ECERS-R fue creada como un instrumento para la autoevaluación de los centros y programas de educación inicial y cuidado en Estados Unidos. Tenía el propósito de facilitar la mejora continua al identificar las fortalezas y debilidades de los programas y mostrar, en cada área, líneas de mejora (Harms, Clifford y Cryer, 1998). Sin embargo, de acuerdo con LaParo, Thomason, Lower, Kinter-Duffy, y Cassidy (2012) con el paso del tiempo, ECERS-R se ha convertido en la principal medida usada en la investigación para evaluar la calidad de los programas e informar a la política pública para tomar decisiones programáticas. El ECERS-R es considerado un instrumento pionero en educación inicial, fue usado en estudios de gran escala de la calidad del cuidado infantil en Estados Unidos, por ejemplo, “Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers” (CQCO; Helburn et al., 1995) y el “NCEDL’S¹ Multi Study of PreK and Study of Statewide Early Education Programs” (SWEEP, Early et al., 2005). Así también, ha sido adoptado por muchos estados en Estados Unidos para sus sistemas de rendición de cuentas y mejoramiento continuo (QRIS, por sus siglas en inglés de Quality Rating and Improvement Systems) lo que ha llevado a la percepción de que los puntajes de ECERS-R son virtualmente sinónimos de calidad en educación inicial (LaParo et al., 2012).

En específico, ECERS-R e ITERS-R se componen de siete dimensiones de calidad: Espacio y Mobiliario, Rutinas de cuidado personal, Lenguaje/Razonamiento, Actividades, Interacción, Estructura del programa, y Padres y Personal. Los análisis sicométricos de ECERS-R señalan dos factores de calidad, por un lado, Lenguaje e interacciones y, por otro, Materiales y actividades (Cassidy, Hestenes, Hedge, Hestenes, y Mims, 2005; Clifford et al., 2005; Sakai, Whitebook, Wishard, and Howes, 2003). El estudio de Cassidy y otros (2005) encontró que la mitad de los indicadores de ECERS-R medían calidad estructural, materiales y actividades; y que la otra mitad medía factores de calidad de procesos, lenguaje e interacciones. En este sentido, ECERS-R (e ITERS-R) mediría tanto, calidad estructural y también, de proceso (La Paro et al., 2012)

A continuación, se presenta una revisión de la investigación empírica utilizando ECERS-R o ITERS-R en distintas regiones del mundo. En específico, se describe los objetivos de los estudios, sus principales resultados, y asociaciones con resultados de los niños y niñas (en caso de estar disponibles) y otras variables de interés, por ejemplo, las características de los educadores.

¹ National Center for Early Development and Learning (NCEDL)

Estudios en Norteamérica

En Estados Unidos se han desarrollado múltiples estudios que han utilizado tanto ECERS como ITERS para evaluar la calidad de sus programas de educación inicial. Se

Las propiedades sicométricas de ECERS-R y su asociación con otros indicadores de calidad (por ejemplo, credenciales del personal y coeficiente técnico educador-niño) fueron estudiadas en 202 centros de cuidado infantil de Colorado, Estados Unidos (Perlman, Zellman, y Le, 2004). Los resultados mostraron que, en general, las dimensiones distintivas del ECERS-R son menos que siete, dada la alta correlación entre estas dimensiones teóricamente definidas. Es más, análisis factoriales dieron cuenta de la existencia de solo tres factores: el primero, compuesto por actividades de los niños, la estructura del programa y, el espacio y mobiliarios. El segundo factor, por otro lado, estuvo compuesto por las interacciones entre educadores y niños, incluidas las rutinas de cuidado personal, y el desarrollo de lenguaje. Finalmente, el tercer factor se compuso de indicadores sobre padres y el personal. No obstante, los autores concluyen que es posible considerar que ECERS-R es una medida unidimensional de la calidad, es decir, que un solo factor dominante – calidad global del cuidado infantil – está representado por todos los indicadores (Perlman, Zellman, y Le, 2004). Por otro lado, el estudio encontró que el puntaje global de ECERS-R estaba altamente correlacionado solo con los años de experiencia del personal, pero no con el nivel de educación del personal, especialización en educación inicial y cuidado, o, el coeficiente Educador-Niño.

En uno de los estudios más importantes examinando la asociación entre el desarrollo académico, del lenguaje, y las habilidades sociales de niños de 4 años en programas públicos de pre kínder y distintas medidas de la calidad (Mashburn et al., 2008), ECERS-R fue utilizado como una medida de la calidad general del ambiente de la sala de clases, con una media total para la escala de 3,85 (por sobre calidad mínima y bajo calidad buena). El estudio encontró que el puntaje total de ECERS-R sólo estuvo asociado, luego de controlar por la línea de base, características de los niños y sus familias, y del estado, con las habilidades de lenguaje expresivo de los niños y niñas (Mashburn et al., 2008).

De manera similar, el estudio conducido por Gordon, Fujimoto, Kaetnset, Korenman, y Abner (2012) que examinó las propiedades sicométricas y la validez predictiva de ECERS-R, usando la Encuesta Longitudinal de Educación Inicial (ECLS, por sus siglas en inglés Early Childhood Longitudinal Study, Birth cohort), encontró, por un lado, una estructura de tres factores para el instrumento (consistente con estudios como los de Cassidy et al., 2005 y Clifford et al., 2005) y, por otro lado, pocas asociaciones entre el instrumento y los indicadores de desarrollo de los niños. En específico, no se encontraron asociaciones con los puntajes de matemática y de lectura de los niños, pero sí relaciones con habilidades socio emocionales y aspectos de salud, aunque estas fueron muy pequeñas (Gordon et al., 2012).

Como parte del estudio de la eficacia del programa de Pre Kínder de las escuelas Públicas de Boston (BPS, por sus siglas en inglés), los investigadores examinaron la relación entre distintas

medidas observacionales de calidad (CLASS, ECERS-R, y ELLCO) y las habilidades de vocabulario receptivo y función ejecutiva de los niños y niñas. Por un lado, para ECERS-R, se encontró una media para la escala total de casi 5 puntos (4,47, calidad buena), por encima de lo que se encuentra en promedio en Estados Unidos (de acuerdo a Mashburn et al, 2008. Y Early et al., 2007, el promedio es de 3,8). Por otro lado, se encontraron pequeñas o nulas asociaciones entre las distintas medidas y los resultados de los niños, y, que algunas de estas relaciones no eran de carácter lineal, sino curvilínea. En particular, el estudio no encontró ninguna relación entre ECERS-R – puntaje global, y dos factores, Enseñanza e interacciones, y Provisión para el aprendizaje- y los resultados cognitivos de los niños (Weiland, Ulvestad, Sachs, y Yoshikawa, 2013). Cabe destacar que, no obstante, como parte del estudio de impacto de BPS, los puntajes de ECERS-R mejoraron con el tiempo, como fruto del programa. Así también, los investigadores señalaron que es importante considerar que BPS es excepcional en la cantidad de educadores con maestrías y con un currículum de matemáticas y alfabetización inicial implementado de manera consistente. En este sentido, la generalización de este estudio a otros contextos es limitado.

Finalmente, un estudio conducido por Sabol y otros (2013) examinó las asociaciones entre los ratings de 673 programas² de PreKínder (en el marco de sus sistemas de rendición de cuentas, QRIS, por sus siglas en inglés de Quality Rating and Improvement Systems) y medidas de aprendizaje de los niños y niñas. Comúnmente, los QRIS considerados en el estudio, utilizaron como indicadores de calidad las calificaciones del personal; coeficiente técnico educador- niño y tamaño del grupo; alianza familia-escuela; y el ambiente del aprendizaje, medido por ECERS-R. Además, los investigadores añadieron otra medida, no comúnmente utilizada por los QRIS, de la calidad de las interacciones en el aula, medida por CLASS (Pianta, LaParo, y Hamre, 2008). La media para la escala total de ECERS-R fue de 3,85 y de 4,69 para la escala de interacciones, que tiende a ser más alta de las sub-escalas de ECERS-s, de acuerdo a los distintos estudios consultados en el mundo. Los resultados respecto de la asociación entre los indicadores de calidad y los resultados de los niños y niñas dieron cuenta que la medida de interacciones fue el predictor más fuerte y consistente del aprendizaje de los niños, incluyendo habilidades de pre lectura, lenguaje, matemática, y habilidades sociales. En segundo lugar, se encontró el ambiente de aprendizaje (escala total) medido por ECERS-R, predijo los puntajes de matemáticas de los niños y niñas (Sabol, Soliday Hong, Pianta, y Burchinal, 2013).

En conclusión, es posible decir que, para el contexto estadounidense, ECERS-R es altamente utilizado para la medición de la calidad de los ambientes de la educación inicial, tanto para la evaluación de la calidad de los jardines y centros de educación inicial, como en la investigación. Asimismo, es posible destacar que la investigación no ha llegado a consenso con respecto a sus propiedades sicométricas, así como también, con respecto a su asociación con resultados de desarrollo de niños y niñas. Es decir, para este contexto, parece ser un instrumento que no está

² En Estados Unidos, se habla de programas de educación inicial, que pueden incluir distintos centros al interior del programa, y otras modalidades (por ejemplo, visitas a los hogares).

capturando de manera adecuado o todos los elementos de calidad de los centros que están relacionados o que predicen el desarrollo adecuado de niños y niñas.

Estudios en Europa

En uno de los estudios más relevantes realizados en el contexto europeo, el estudio longitudinal *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE)* en Inglaterra, ciento cuarenta centros de educación inicial, elegidos azarosamente en seis municipios que se seleccionaron para tener una composición demográfica similar a la nacional, fueron examinados para estudiar la efectividad del preescolar en los resultados de los niños y niñas en el corto y largo plazo. Para medir la calidad de los centros de educación parvularia se utilizó ECERS-R, encontrando que la calidad general (escala total de ECERS) obtuvo una media de 4,34 que representa una calidad adecuada a buena, de acuerdo a la escala. Así también, la sub-escala con mayor puntaje fue el de Espacio y Mobiliario (4,85) seguida por Interacciones (4,82), lo cual es similar a lo encontrado en otros contextos revisados en este informe, donde la sub-escala de Interacciones suele ser la con mayor alto puntaje, cercano al nivel de calidad bueno (ver Estados Unidos, Latinoamérica y otros contextos en el mundo). Finalmente, la sub-escala con menor puntaje fue Actividades (3,83) lo que es consistente a lo encontrado en otras partes del mundo (Aboud, 2006; Araujo Lopez Boo, Novella, Schodt, y Tomé, 2015; Biersteker, Dawes, Hendricks, y Tredoux, 2016; Sabol et al., 2013; Vedisco y Pérez Alfaro, 2010). ECERS-R en su totalidad no estaba relacionado significativamente con el aprendizaje de los niños y niñas, con excepción de la escala de Interacciones que se encontró asociado con el conocimiento de conceptos matemáticos generales. (Sylva et al., 2006).

Adicionalmente en este mismo estudio, se utilizó una versión extendida de ECERS, llamada ECERS-E, que fue diseñada específicamente para medir aspectos de la calidad que no mide ECERS-R, como pedagogía, y aspectos curriculares del contexto nacional inglés. Se encontró que este fue el aspecto que más se relacionó con el rendimiento educativo de los niños y niñas, tanto a corto plazo como a largo plazo (a los 11 años de los niños y niñas) (Sylva et al., 2006).

En Alemania, un estudio utilizando una muestra nacional de centros de cuidado en educación inicial (NUBBEK, por sus siglas en alemán) buscó evaluar las propiedades sicométricas de ECERS-R y su asociación con el resultado de aprendizaje de los niños y niñas. El estudio no encontró evidencia para la existencia de un factor (escala total de ECERS-R), pero sí para una estructura de tres factores. El primer factor consistió en todos los ítems de la sub-escala de actividades y algunos ítems de espacio y mobiliario, así como también de las sub-escalas de la estructura del programa y lenguaje y razonamiento. El segundo factor se compuso de casi todos los ítems de la sub-escala de lenguaje y razonamiento y de interacciones, lo que se interpretó como un factor que representaba las interacciones entre cuidador y niños. Por último, el tercer factor estuvo compuesto de la mayoría de los ítems de Rutinas de Cuidado y algunos de la estructura del programa, e Interacciones. Así, este factor capturó principalmente aspectos de salud y seguridad. La media para la escala total de ECERS-R fue de 3,90; para el primer factor, fue de 4,26; para el segundo factor de lenguaje e interacciones, la media fue de 5,05; y finalmente, para el factor de salud y seguridad de 2,24 (Mayer y Beckh, 2016).

Este estudio también examinó la relación entre los factores de ECERS-R y la relación con resultados de los niños y niñas. En general, se encontraron pocos y pequeños efectos (el más grande, de 0,09 desviaciones estándar). Por ejemplo, el desarrollo de lenguaje y habilidades sociales se asoció positivamente con el factor de lenguaje e interacciones. El desarrollo cognitivo de los niños y niñas con este factor y también con el factor que contenía aspectos del espacio, mobiliario, actividades y estructura del programa (Mayer y Beckh, 2016).

En Portugal, un estudio realizado en un distrito de Porto tuvo como objetivo evaluar la calidad general de los ambientes educativos, para 160 salas de clases de niños entre 1 y 3 años, utilizando ITERS-R como medida. La media de la escala total de ITERS-R fue de 2,84, bajo el nivel mínimo de calidad. 61% de las salas de clases obtuvieron puntajes que sugieren una calidad inadecuada (bajo 3 puntos) y solo 39% de las clases obtuvieron puntajes que indicaran una calidad mínima (entre 3 y 5 puntos). La sub-escala con menor puntaje fue la Rutinas de cuidado (1,67) y la más alta, la de Interacciones (3,70) como lo encontrado en otros estudios en Europa y el mundo. Finalmente, el estudio encontró que el coeficiente técnico adulto-niño fue un predictor significativo de la calidad general de las salas de clases (puntaje total de ECERS-R), con coeficientes más bajos asociados a mejores resultados (Barros y Aguiar, 2010).

En resumen, de los estudios revisados, es posible señalar que los puntajes de calidad en los centros europeos, con la excepción de Portugal, son más altos que los encontrados en otros contextos, incluidos Estados Unidos, Latinoamérica, y otros contextos en desarrollo (por ejemplo: ver Sabol et al., 2013; Araujo et al., 2015, y Aboud, 2006). Así también, es posible señalar que la asociación entre los indicadores de calidad de ECERS-R y los resultados de aprendizaje de los niños y niñas, es muy pequeña o casi inexistente en este contexto.

Estudios en Latinoamérica

De acuerdo a una revisión realizada por el Banco Interamericano de Desarrollo sobre herramientas para la medición de la calidad en los servicios de educación Inicial en Latino América (López Boo, Araujo y Tomé, 2016), el ECERS-R e ITERS-R han sido utilizados en diversos países y estudios para evaluar los centros de cuidado infantil, incluidos Brasil, Perú, Ecuador y Chile. Cabe destacar que, en la mayoría de los casos en Latino América, la utilización de estos instrumentos ha sido para describir la calidad de los centros de cuidado o como línea de base para estudios de impacto, y no como predictor de habilidades y conocimientos de los niños y niñas, como podemos encontrar en el caso de la investigación en Estados Unidos. A continuación, se presentan los principales resultados de la investigación realizada en Brasil, Ecuador, y Chile.

Para el caso de Brasil, el estudio buscó evaluar la calidad de los centros de cuidado y los servicios de preescolar, utilizando para ello una muestra de centros en seis grandes ciudades de Brasil³ que, de acuerdo a los autores, representan la heterogeneidad del contexto de educación infantil en el

³ Río de Janeiro, Belem, Fortaleza, Campo Grande, Teresina y Florianópolis.

país (Verdisco y Pérez Alfaro, 2010). Es importante destacar que, dada la heterogeneidad en la calidad de los entornos de cuidado infantil evaluados en este estudio, ECERS-R e ITERS-R fueron adaptados. El principal cambio realizado fue la ampliación de la escala de 1 a 10, en vez de 1 a 7, para mitigar la concentración de los resultados en los puntajes más bajos (Verdisco y Pérez Alfaro, 2010).

Los resultados dieron cuenta que, en promedio, los centros se encuentran en un nivel básico de calidad, con una media de 3,3 en una escala de 1 a 10. Los puntajes más altos se concentraron en la medida de Interacciones, con un promedio en el rango adecuado (5,7), y lo más bajos en la escala de Actividades, con solo 2,2, (rango inadecuado). Adicionalmente, el estudio examinó perfiles de centros, de acuerdo a las características de sus docentes y de la escuela, encontrando que, para el caso de los centros de cuidado (*creches*) el salario de los directores y la edad de los docentes explican de mayor manera la diferencia entre centros con los mejores y peores resultados (los más altos puntajes para ECERS e ITERS, versus los más bajos, relativo a la muestra). Para el caso de los jardines infantiles, las variables con mayor poder explicativo fueron el salario de los directores y el tipo de institución, entendiendo esto último como una institución que solo imparte prekínder (y no prekínder más jardín infantil). En general, el estudio muestra que, si bien existe una gran variabilidad en la calidad de los centros de cuidado, los niños más pobres son los que reciben servicios de cuidado de más baja calidad (Verdisco y Pérez Alfaro, 2010).

En Ecuador, un estudio liderado por el Banco Interamericano del Desarrollo en el año 2012 caracterizó distintos aspectos de la calidad de una muestra de 404 centros de cuidado infantil públicos para niños menores de 3 años de edad (Araujo, Lopez Boo, Novella, Schodt, y Tomé, 2015). Cabe mencionar que para la selección de la muestra se utilizó una estrategia de estratificación, considerando los centros de atención con coeficientes técnicos altos de atención y coeficientes técnicos bajos, dada que son distintos en la mayoría de las variables para las cuales se tenía información. Por ejemplo, los de alto coeficiente se encuentran principalmente en zonas urbanas, o que estos cuentan con menos personal dedicado al cuidado que los centros con bajo coeficiente técnico. Para caracterizar la calidad de los centros, se utilizaron distintas medidas de calidad, incluyendo cuestionarios e instrumentos de observaciones de aula, entre ellos, HOME (cuidado de bebés y niños pequeños, observación del ambiente); CLASS versión Toddler, para la medición de interacciones de aula, ITERS-R, la lista de verificación Missouri para el Cuidado Sensible de los niños menores de tres años; un cuestionario sobre la infraestructura del centro, entre otros.

Los resultados de ITERS dieron cuenta que los niveles de calidad de los centros de cuidado públicos en Ecuador son muy bajos, con un promedio para la escala total de 2,1. Con excepción de una sola dimensión, todas las dimensiones se concentraron en niveles muy bajos de calidad. La excepción es la dimensión de Interacciones, con un promedio de 5, lo que es considerado como bueno. Sin embargo, los investigadores señalan que, dado los bajos niveles de CLASS Toddler, una escala especializada en interacciones, estos resultados son contra intuitivos, y consideran la medida CLASS como aquella que recoge este aspecto con mayor precisión y rigor (Araujo et al.,

2015). Adicionalmente, en un estudio complementario al de Araujo et al., 2015 utilizando los mismos datos, Berlinsky y Schady (2015) mostraron que los puntajes de ITERS son menores en grupos con mayores coeficientes técnicos, en específico, por cada niño adicional a cargo de la cuidadora, estos (puntajes) se reducen en 0.05 desviaciones estándar. Así también, cabe destacar que los grupos en los cuales la cuidadora ha completado su educación secundaria (en comparación con aquellos en donde no ha completado este nivel educativo) la calidad es más alta. No obstante, aquello no ocurre con los años de experiencia de la cuidadora.

Finalmente, en el estudio realizado en Perú, se evaluaron a nivel nacional una muestra representativa de 950 centros de educación inicial, de modalidad escolarizada, públicos y privados que atienden a niños y niñas de 5 años. Como es la norma en estudios fuera de Estados Unidos, se realizaron algunas modificaciones en la escala de ECERS-R, descartando los ítemes de siesta, tenencia de juegos de agua y arena, y provisión para niños y niñas con discapacidad. Los resultados mostraron que, para la escala global de ECERS-R, el puntaje se encuentra casi en el nivel mínimo de calidad (2,93). La única sub-escala por sobre este nivel fue en de interacciones (4,05) y la sub-escala más baja, fue la de rutina de cuidado personal (2,43). Así también, se encontró que para la escala global de ECERS-R, existen diferencias significativas entre instituciones públicas y privadas, en donde las de gestión pública obtuvieron un mayor puntaje (3,07) que las privadas (2,66) (Sánchez, Ferrer, Fiestas, Garrido, y Vila, 2015).

En resumen, de los estudios presentados anteriormente, es posible señalar que la calidad de los centros de educación inicial en Latino América es mínima (incluso baja, para Ecuador), de acuerdo a los indicadores de ECERS-R o ITERS, y que presentan una alta variación. Así también, que fue necesario hacer algunos ajustes a la pauta de acuerdo a la realidad de cada país, pero que, en general, parece ser un instrumento que puede ser aplicado de manera confiable y válida en la región. Por último, la escasez de estudios que muestren la asociación entre los indicadores de calidad de estos instrumentos con el desarrollo de los niños y niñas no permite hacer un juicio con respecto a la validez de criterio del instrumento en Latino América, es decir, si los elementos de calidad medidos por ECERS-R e ITERS están relacionados realmente con el objetivo final de la educación inicial y cuidado, como es el desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas.

Estudios en Chile

En Chile, es posible encontrar diversos estudios utilizando ECERS-R o ITERS-R para la medición de la calidad de los centros de educación inicial. Los estudios más antiguos datan del año 2002 (Villalón et al., 2002) y del año 2005 (Herrera et al., 2005) y 2008 (Domínguez et al., 2008), conducido por el mismo grupo de investigadores. Brevemente describiremos los estudios más antiguos, para detallar los hallazgos de los dos estudios más recientes en Chile.

En el primer estudio en Chile, que incluía 120 centros en la región Metropolitana y Bío-Bío, se encontró que, en promedio, el puntaje caía en el rango mínimo de calidad, y que los puntajes fueron más altos en la Región Metropolitana. Así también, se encontró que los puntajes más altos correspondían a los centros dependientes de JUNJI, y lo más bajos a los centros preescolares municipales (Villalón et al, 2002). El segundo estudio, con una muestra más grande tanto de salas

de clases de jardines infantiles (63), como de centros de prekínder (120) y, de escuelas primarias (168), encontró que, en promedio, la calidad de las salas de clases se encontraba en el nivel moderado de calidad. Sin embargo, se encontraron diferencias en la prevalencia de salas que caían en el nivel bajo de calidad, de acuerdo a nivel educativo: 68% de las salas de jardín infantil, 12% de los centros preescolares, y 75% de las salas en escuelas primarias (Herrera et al, 2005). Por último, el estudio conducido tres años más tarde por el mismo grupo de investigadores, que incluyó 39 salas de jardín infantil y 75 salas de prekínder, encontró que la calidad promedio de las salas estaba en nivel moderado, y que, 28% de las salas de jardín infantil se encontraban en el nivel bajo de calidad. Así también, este estudio buscó identificar asociaciones entre el puntaje de ITERS-R o ECERS-R con aspectos estructurales de la calidad de la educación inicial. Los resultados mostraron una asociación positiva y significativa entre el número de horas de educación de las cuidadoras e ITERS-R en salas de jardín infantil, y una relación negativa y significativa entre el coeficiente técnico y ECERS-R en los grupos preescolares (Domínguez et al., 2008).

El estudio más grande a la fecha, conducido por Mathiesen, Merino, Herrera, Castro, y Rodríguez (2011), examinó las propiedades psicométricas de ECERS-R y su validez constructiva en algunas regiones de Chile⁴, asociando sus puntajes con otras dos escalas: La Pauta de Observación CIS (Arnett, 1989) que miden la interacciones adulto - niño, en específico, el apego, sensibilidad y dureza; y la pauta de actividades pedagógicas preescolares CEDEP (Edwards, De Amesti, y Eisenberg, 1999) que evalúa el ambiente educativo al que están expuestos niños y niñas, como por ejemplo, el ambiente físico, las interacciones del adulto con los niños y niñas, y qué tipo de actividades fomentan el desarrollo cognitivo y socio-emocional de estos.

En primer lugar, los resultados dieron cuenta de algunos ítems no aplicables en la realidad de los centros preescolares de Chile, recomendando la utilización de 41 ítems en vez de los 43 que cuenta la escala original. En segundo lugar, considerando estos 41 ítems, los promedios de calidad fueron, en general, mínimos (3 puntos), y con una amplia variación, es decir, que para la mayoría de los ítems se pueden encontrar salas con niveles inadecuados de calidad como sobre salientes. En tercer lugar, se encontró una alta consistencia interna de la escala total y sus sub escalas, demostrando que el instrumento es posible de ser empleado de manera confiable en el país. Por último, con respecto a la validez constructiva del instrumento, se encontró una correlación positiva con la calidad del clima educativo en el centro preescolar como es medido por CIS y simultáneamente con la proporción de actividades positivas para el desarrollo cognitivo y el desarrollo social que mide la pauta CEDEP, así como también, correlaciones inversas observadas para ECERS-R con las proporciones de actividades negativas obtenidas para el desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas. En conclusión, los autores señalan que ECERS-R es un instrumento confiable y válido para ser usado en la realidad chilena (Mathiesen et al., 2011).

⁴ Región Metropolitana, Región del Bío- Bío, Cuarta Región, y Región de la Araucanía. Se seleccionaron en cada región centros de distinto tipo: JUNJI (públicos), Integra y Transferencia de Fondos.

Finalmente, el estudio más reciente utilizando ITERS-R (Cárcamo, Vermeer, De la Harpe, van der Veer, van IJzendoorn, 2014) examinó, en primer lugar, la relación entre aspectos estructurales de los centros de cuidado (tamaño de grupo, coeficiente técnico) y los resultados de la escala ITERS-R. En segundo lugar, comparó los resultados de su estudio con otras investigaciones realizadas en el país (brevemente descritos al comienzo de esta sección, Herrer el al. (2005) y Dominguez et al. (2008)), y, finalmente, comparó la calidad de los centros de cuidado chilenos con lo reportados en la literatura internacional. Para este estudio, se seleccionaron 17 centros de cuidado infantil (jardines) de las regiones de la Araucanía, y la ciudad de Castro en Chiloé, incluyendo en total a 71 cuidadoras y 236 niños de 2.5 años edad promedio.

Cabe destacar que, siguiendo otros estudios, la escala de padres y personal no fueron incluidos para calcular el promedio de la calidad de los centros, y, adicionalmente, los ítems de tenencia de juegos de agua y arena, y el uso de video o computadores, también fueron excluidos por considerarse como no aplicables a la realidad chilena. Con esto, en promedio, la calidad de los centros estudiados fue moderada (media de 3,5), y la sub-escala con el puntaje más bajo fue el de rutinas de cuidado personal (media de 2,4), y la más alta, la de interacciones (media de 5,4), como es el patrón encontrado en los distintos estudios revisados en el mundo. Así también, no se encontraron correlaciones significativas entre los puntajes de ITERS-R y aspectos estructurales de la calidad, como tamaño de grupo y coeficiente técnico (Cárcamo et al., 2014).

En resumen, los estudios revisados para Chile dan cuenta que la calidad para los centros de educación inicial en Chile, en promedio, fluctúa entre mínima y moderada. En general, podría decirse que es levemente más alta que en otros contextos latinoamericanos, sin embargo, que se encuentra por debajo de lo encontrado en otros contextos del mundo (por ejemplo, Europa, Estados Unidos o Australia).

Otros contextos del mundo en desarrollo

ECERS-R e ITERS también ha sido aplicado en otros contextos en desarrollo, en África y Asia, específicamente. Un reciente estudio realizado en Sud África, utilizando una muestra representativa de los centros de educación inicial y cuidado, encontró que, tanto para los centros de niños mayores como de niños menores, cuentan con una calidad levemente por sobre el nivel mínimo de calidad (promedio 3,28 para ITERS, y 3,87 para ECERS). En ambos casos, la escala de actividades fue la que obtuvo un menor nivel de calidad (inadecuado para ITERS, 2,24 y mínimo para ECERS, 3,01.) y la escala de interacciones, al contrario, el más alto nivel de calidad (bueno ECERS, 5,05. Y casi bueno para ITERS, 4,85). Así también, el estudio buscó encontrar determinantes de la calidad de los centros utilizando otros predictores, como si los centros contaban con licencia, financiamiento (si se paga por el establecimiento), información de los docentes (edad, nivel educación y experiencia), coeficiente técnico educador-niño, calidad de la dirección del centro, entre otros. En este sentido, los resultados mostraron que el pago asociado a un centro, como la calidad de la dirección predijeron la calidad del ambiente del centro. Adicionalmente, se realizaron análisis entre la pobreza de niños y niñas y la calidad del programa,

encontrándose una relación negativa significativa entre estas variables (Biersteker, Dawes, Hendricks, y Tredoux, 2016).

Dos estudios realizados en un sitio rural de Bangladesh, que buscaban comparar el desarrollo cognitivo y social de niños y niñas que asistieron a un programa preescolar versus aquellos que no, también midieron la calidad del programa utilizando ECERS-R. En el primer estudio (Aboud, 2006) se encontró que el puntaje total para ECCERS fue de 3,16 puntos. Sin embargo, al no considerar algunos ítems que no fueron posibles de ser aplicados por su inexistencia en todos los centros (por ejemplo, mobiliario, privacidad, televisión, provisión para niños con necesidades especiales), la media aumentaba a 3,51. Así también, el estudio buscó relacionar este indicador de calidad con resultados cognitivos de los niños (matemática, lenguaje y preparación para la escuela) y aspectos del desarrollo social. Los resultados dieron cuenta de una correlación significativa de todas las sub escalas de ECERS-R y la escala total con razonamiento verbal y no verbal, y con preparación para la escuela. Con respecto a desarrollo social, la escala total de ECERS-R también se encontró significativamente correlacionada. Cabe destacar, no obstante, que la muestra de centros preescolares era pequeña.

El segundo estudio de seguimiento, en Bangladesh, buscaba ver el efecto en el tiempo (3 años) de contar con educación preescolar, en comparación a niños y niñas que no asistieron a ésta. En este estudio también se siguió el cambio en la calidad de los centros escolares medidos por ECERS-R, encontrando que los puntajes aumentaron de 3,50 a 5,24 en el curso de estos tres años. Así también, los resultados de 5 competencias (escritura, lectura, lenguaje oral, matemática oral y matemática escrita) de una muestra de niños que asistieron a preescolar fueron significativamente mayores en primer y segundo grado, en comparación a aquellos que no asistieron a preescolar. Dada la diferencia en calidad de preescolar entre un año y otro, también se compararon a los graduados que asistieron a preescolar en distintos años. Se encontró que los graduados en el 2008 (mayor nivel de calidad de preescolar) alcanzaron mayores puntajes en primer grado en todas las competencias que aquellos graduados en el año 2006 y 2007. Los mismos resultados se replicaron para segundo grado, con excepción de escritura. En este sentido, los investigadores concluyen que estos mejores resultados de los graduados en el 2008 pueden ser atribuidos a la mejora en calidad de preescolar. No obstante, cabe señalar que no es posible hacer aseveraciones causales, dado el diseño no experimental del estudio y la falta de línea de base de resultados de los niños y niñas.

En resumen, de los estudios presentados, es posible señalar que la calidad de los centros de educación inicial y cuidado en este contexto, son, en general, mínimos. Así también, que los indicadores de ECERS-R o ITERS se relacionan con otros indicadores de calidad, y, con el desarrollo de los niños y niñas (en el caso de Bangladesh). No obstante, la evidencia es aún muy escasa y el diseño del estudio débil para realizar aseveraciones causales.

Conclusión

De acuerdo a la revisión de la literatura, ECERS-R e ITERS han sido ampliamente utilizados en diversas regiones del mundo. Su uso es variado, incluyendo la evaluación de la calidad de los

centros de educación inicial, la evaluación de impacto de programas específicos, su uso como medida de rendición de cuentas y mejoramiento, y, finalmente, como indicador de calidad asociado con resultados de aprendizaje de los niños y niñas.

Así también, es posible observar que los niveles de calidad varían de acuerdo a la región donde ha sido estudiado (por ejemplo, mejores puntajes en Europa que en otros contextos, o puntajes medios en Estados Unidos). Sin embargo, se observan patrones similares en los puntajes más altos de acuerdo a las sub-escalas de ECERS-R o ITERS. Es posible señalar que, en general, la sub-escala de interacciones tiende a ser la más alta en los estudios consultados, y las sub escalas de cuidado y actividades, las más baja.

En relación a la asociación entre ECERS-R e ITERS con otras medidas de calidad, los estudios han encontrado algunas relaciones como, por ejemplo, el coeficiente técnico de las salas de clases, donde coeficientes más bajos se asociación a mejor calidad; o con la pobreza de los niños y niñas que los centros atienden, donde centros con mayores niveles de pobreza son también aquellos que ofrecen menor nivel de calidad. Con respecto a su asociación a resultados de aprendizaje y desarrollo de los niños, desde la evidencia disponible, es posible señalar que la relación es escasa.

Finalmente, es importante señalar que, de acuerdo a la revisión realizada, ECERS-R e ITERS cumple una función de evaluación general de la calidad de la educación inicial, ya que incorpora aspectos estructurarles y de procesos en sus dimensiones. Así también, son medidas que han demostrado ser susceptibles al cambio en la calidad en el tiempo (por ejemplo, dada la intervención de un programa), dando cuenta de su validez para evaluar el cambio en el tiempo de la calidad de los programas de educación inicial.

Metodología

La siguiente sección describe la metodología del estudio, a saber, los instrumentos que se utilizaron, la muestra seleccionada, y las etapas del proceso de levantamiento de la información, con sus respectivas consideraciones éticas y estrategias de aseguramiento de la calidad de la información.

Muestra

La muestra del estudio fue entregada por la contraparte y estaba conformada por 240 jardines infantiles que implementan el programa Clásico de la JUNJI; 120 de estos jardines son de Administración Directa (AD) y 120 jardines son jardines Vía Transferencia de Fondo (VTF). Estos jardines contaban con una sala de nivel medio y nivel sala cuna. Se encuentran distribuidos a nivel nacional y se consideraron 13 regiones. La Tabla 1 da cuenta de la muestra. En la sección de resultados se describe las principales variables de interés de la muestra.

Tabla 1 Muestra del Estudio según región, tipo de administración, localidad y nivel

Región / Comuna	N° de aulas observadas	Tipo de Administración			Tipo de Localidad			Nivel		
		AD	VTF	Total	Rural	Urbano	Total	Nivel Medio	Sala Cuna	Total
I. Tarapacá	24	10	14	24	6	18	24	12	12	24
II. Antofagasta	24	16	8	24	6	18	24	12	12	24
III. Atacama	18	12	6	18	2	16	18	9	9	18
IV. Coquimbo	28	12	16	28	6	22	28	14	14	28
V. Valparaíso	52	22	30	52	10	42	52	26	26	52
VI. O'Higgins	34	16	18	34	8	26	34	17	17	34
VII. Maule	40	20	20	40	4	36	40	20	20	40
VIII. Bío Bío	52	22	30	52	8	44	52	26	26	52
IX. La Araucanía	30	14	16	30	6	24	30	15	15	30
X. Los Lagos	26	16	10	26		26	26	13	13	26
XIII. Metropolitana	138	76	62	138	6	132	138	69	69	138
XIV. Los Ríos	14	4	10	14	2	12	14	7	7	14
TOTAL	480	240	240	480	64	416	480	240	240	480

Instrumentos

Para el presente estudio se consideraron dos escalas de la Environmental Rating Scales (ERS), el ECERS –R y el ITERS-R. Es importante consignar que se decidió aplicar la mayor cantidad de ítemes posibles (se excluyó solo uno⁵) para mantener la confiabilidad de la escala y permitir comparación internacional. A continuación, se describen ambas escalas y sus respectivos ítems. En notas al pie se menciona si hay alguna observación respecto de la aplicación del ítem para el contexto chileno. Estas observaciones son válidas para ambas escalas.

⁵ Arena y agua

ECERS

La escala ECERS-R, es un instrumento para la observación del ambiente preescolar de niños y niñas entre 2 años y medio y 5 años. Contiene 43 ítems agrupados en 7 sub escalas, descritos a continuación:

Espacio y mobiliario: refiere a las diferentes características del espacio físico del aula, estado de los muebles, su organización, funcionalidad, exhibición de imágenes, entre otros. Incluye los siguientes ítems:

- Espacio interior: estado, limpieza, luminosidad.
- Muebles para el cuidado rutinario, juego y aprendizaje: Disponibilidad, tamaño adecuado, estado y accesibilidad para los niños⁶.
- Muebles para el relajamiento y confort: espacio con materiales blandos disponibles para los niños⁷.
- Organización de la sala para el juego: organización del espacio que permita el juego, varias actividades paralelas, y presencia de centros de interés⁸.
- Espacio para la privacidad: espacio donde uno o dos niños pueden estar tranquilos. Características del lugar y disponibilidad.
- Exhibiciones relacionadas con los niños: presencia de imágenes realizadas por los niños, obras en 3D, individualidad de los trabajos. Interacción con las exhibiciones.
- Espacio para el juego motor grueso: espacio destinado para el juego motor grueso.
- Equipo para actividades motoras gruesas: características como seguridad, cantidad y accesibilidad para los niños.

Rutinas de cuidado personal: refiere a experiencias permanentes que se repiten a diario y que hacen relación a bienvenida- despedida, alimentación, siesta, baño, salud y seguridad. Incluye los siguientes ítems:

- Recibimiento/ despedida: interacción con los niños y familias, intercambio de información⁹.
- Comidas: prácticas de higiene, interacciones, valor nutricional¹⁰, respuesta a las necesidades individuales.
- Siesta: prácticas de higiene, interacciones, respuesta a las necesidades individuales.
- Baño/pañales: prácticas de higiene, interacciones, respuesta a las necesidades individuales¹¹.

⁶ Aquí se explicitó que en Chile no se usan las sillas para comer en altura, por lo que no fueron consideradas.

⁷ Algunos materiales blandos no se permiten por regulación JUNJI, se priorizó en la observación los materiales permitidos.

⁸ Organización del aula más allá del currículum implementado.

⁹ Se explicitó que podría ser un cuaderno grupal no individual donde se dejara constancia de la información de los niños.

¹⁰ Se consideró siempre como nutritivo al seguir la minuta de la Junaeb.

¹¹ Se conocieron las prácticas de cambio de pañales y lavados mano de JUNJI para que estuviera alineado.

- Prácticas de salud: prácticas para la disminución de propagación de gérmenes, entrega medicamentos, primeros auxilios.
- Prácticas de seguridad: peligros, anticipación a los peligros.

Lenguaje y Razonamiento: considera la promoción y el uso del lenguaje en sus diferentes formas: comunicación informal, para el desarrollo de razonamiento, a través de los libros e imágenes.

- Libros e imágenes: Acceso y uso de libros e imágenes¹². Lectura individual y guiada.
- Estimulando la comunicación en los niños: promoción de la comunicación de los niños, interpretación de sus intentos de comunicación, permitir expresión.
- Usando el lenguaje para desarrollar las habilidades de razonamiento: Preguntas y retroalimentación que estimule el pensamiento.
- Uso informal del lenguaje: Facilitar la conversación social.

Actividades: considera los materiales y su uso en las diferentes áreas de aprendizaje. Se observa la variedad de los materiales, cantidad, así como su *disponibilidad por un tiempo significativo de la jornada*¹³.

- Motoras finas: incluye materiales de arte, manipulativos, rompecabezas, cuentas para ensartar, etc.
- Arte: disponibilidad de materiales, así como la posibilidad de los niños de expresarse de manera libre.
- Música/ movimiento: instrumentos, música de diferentes tipos, experiencias de movimiento.
- Bloques: disponibilidad, cantidad y variedad de bloques y accesorios.
- Arena/agua: disponibilidad y accesorios para su uso.
- Juego dramático: al menos dos temáticas, cantidad, disponibilidad y organización.
- Naturaleza: materiales donde se presenta la naturaleza de manera natural, materiales de medición. Cantidad, disponibilidad y organización.
- Matemáticas/números: Materiales para contar, medir, clasificar. Variedad, cantidad, disponibilidad y organización
- Uso TV, Video o Computadora¹⁴: Adecuado para la edad de los niños/as, actividades alternativas, tiempo limitado.
- Promoviendo la aceptación de la diversidad: materiales que promueven la diversidad y/o que contrarrestan estereotipos. Variedad, cantidad y disponibilidad.

Interacción: Da cuenta de la interacción dentro del programa, tanto a nivel de los niños entre sí como con los adultos. Considera también la supervisión y la disciplina.

- Supervisión de las actividades motoras gruesas: supervigilancia de los niños en los tiempos de actividad motora gruesa, participación de estas instancias, mediación en los conflictos.
- Supervisión general de los niños: supervigilancia de los niños durante la jornada,

¹² Se obtuvo información sobre el plan lector.

¹³ Se decidió incluir todos los ítemes menos arena y agua ya que no es consistente con la realidad de los jardines (es permitido por el instrumento calificar como no aplica). Es importante mencionar que pueden ser usados de manera integrada, no esperando que sean actividades diferenciadas.

¹⁴ Sólo se calificó si se observó.

supervisión visual de estos. Ni rigidez ni caos.

- Disciplina¹⁵: anticipación a los conflictos, apoyar la resolución.
- Interacciones entre el personal y los niños: contacto emocional entre ambos, contacto físico, respuesta de contención ante dificultades, empatía.
- Interacción entre los niños: ambiente positivo con mínimos conflictos.

Estructura del programa: Hace relación a cómo se organiza la jornada y los grupos al interior del aula. Considera el trabajo al aire libre y la presencia del juego libre. Por último, incluye la provisión para niños con discapacidad.

- Horario: organización del tiempo diario. Equilibrio tiempo dentro y fuera. Uso del tiempo.
- Juego libre: Juego libre diario, dentro y fuera del aula con materiales de apoyo.
- Tiempo en grupo: Tipo de agrupación para las experiencias, posibilidad de los niños de escoger sus compañeros de trabajo.
- Provisión para los niños con discapacidad: Adecuaciones al programa si es necesario, acompañamiento e inclusión con el grupo.

Padres y personal: da cuenta de como el programa cumple con los requerimientos de las familias y del personal. Así mismo como promueve el desarrollo profesional del equipo y como los supervisan o evalúan.

- Provisiones para los padres: información, participación y apoyo.
- Provisiones para las necesidades personales del personal: espacio físico, mobiliario, tiempos de descanso.
- Provisiones para las necesidades profesionales del personal: espacio físico, recursos educativos
- Interacción y cooperación entre el personal: comparten información, ambiente de cooperación, equilibrio en las tareas.
- Supervisión y evaluación del personal: evaluación propia, externa, retroalimentación y su uso.
- Oportunidades para el desarrollo profesional: capacitaciones, actualización de estudios y facilidades

Cada ítem es evaluado desde 1 a 7 puntos, la asignación de puntaje a cada ítem es: (1) como inadecuado, (3) mínimo, (5) bueno y (7) excelente.

Los puntajes intermedios se otorgan cuando el aula cumple con todos los requisitos para obtener un puntaje y sólo algunos del siguiente (más de la mitad).

ITERS

En cuanto a la escala ITERS-R, ésta fue diseñada para evaluar los programas para bebés y niños y niñas pequeños/as hasta los 30 meses de edad, con 7 sub escalas muy similares a las de ECERS-R. Pese a compartir el mismo formato y método de puntuación con las otras escalas, varía

¹⁵ Se discutió que esta no es la terminología utilizada por JUNJI sin embargo los indicadores si son consistentes.

considerablemente en los requerimientos debido al delicado grupo etario con el que se trabaja, los cuales son más vulnerables física, mental y emocionalmente. Por esta razón el ITERS-R enfatiza la provisión de un ambiente de protección hacia la salud y seguridad del niño/a, una estimulación adecuada a través del lenguaje e interacciones cálidas con la educadora. La escala ITERS-R cuenta con 39 ítems organizados en torno a 7 sub escalas:

Espacio y mobiliario: refiere a las diferentes características del espacio físico del aula, estado de los muebles, su organización, funcionalidad, exhibición de imágenes, entre otros. Incluye los siguientes ítems:

1. Espacio interior: estado, limpieza, luminosidad.
2. Muebles para el cuidado rutinario y juego: disponibilidad, tamaño adecuado, estado y accesibilidad para los niños.
3. Muebles para el relajamiento y confort: espacio con materiales blandos disponibles para los niños.
4. Organización de la sala: organización del espacio que permita el juego, varias actividades paralelas, y presencia de centros de interés.
5. Exhibiciones para los niños: presencia de imágenes relacionadas con las temáticas trabajadas y con su contexto y familias. Interacción con las exhibiciones.

Rutinas de cuidado personal: refiere a experiencias permanentes que se repiten a diario y que hacen relación a bienvenida- despedida, alimentación, siesta, baño, salud y seguridad. Incluye los siguientes ítems:

6. Recibimiento/ despedida: interacción con los niños y familias, intercambio de información.
7. Comidas: prácticas de higiene, interacciones, valor nutricional, respuesta a las necesidades individuales.
8. Siesta: prácticas de higiene, interacciones, respuesta a las necesidades individuales.
9. Baño/pañales: prácticas de higiene, interacciones, respuesta a las necesidades individuales
10. Prácticas de salud: prácticas para la disminución de propagación de gérmenes, entrega medicamentos, primeros auxilios.
11. Prácticas de seguridad: peligros, anticipación a los peligros.

Lenguaje y Razonamiento: considera la promoción y el uso del lenguaje en sus diferentes formas: comunicación informal, para el desarrollo de razonamiento, a través de los libros e imágenes.

12. Ayudar a los niños a utilizar el lenguaje: promoción de la comunicación de los niños, interpretación de sus intentos de comunicación, permitir expresión.
13. Ayudar a los niños a entender el lenguaje: promoción de la comunicación verbal, utilización de un amplio vocabulario.
14. Uso de Libros: acceso y uso de libros e imágenes. Lectura individual y guiada.

Actividades: considera los materiales y su uso en las diferentes áreas de aprendizaje. Se observa la variedad de los materiales, cantidad, así como su *disponibilidad por un tiempo significativo de la*

jornada.

15. Motoras finas: incluye materiales de arte, manipulativos, rompecabezas, cuentas para ensartar, etc.
16. Juego físico activo: espacio disponible, equipamiento: cantidad y accesibilidad para los niños.
17. Arte: disponibilidad de materiales, así como la posibilidad de los niños de expresarse de manera libre.
18. Música/ movimiento: instrumentos, música de diferentes tipos, experiencias de movimiento.
19. Bloques: disponibilidad, cantidad y variedad de bloques y accesorios.
20. Arena/agua: disponibilidad y accesorios para su uso.
21. Juego dramático: al menos dos temáticas, cantidad, disponibilidad y organización.
22. Naturaleza: materiales donde se presenta la naturaleza de manera natural, materiales de medición. Cantidad, disponibilidad y organización.
23. Uso TV, Video o Computadora: adecuado para la edad de los niños/as, actividades alternativas, tiempo limitado.
24. Promoviendo la aceptación de la diversidad: materiales que promueven la diversidad y/o que contrarestan estereotipos. Variedad, cantidad y disponibilidad.

Interacción: Da cuenta de la interacción dentro del programa, tanto a nivel de los niños entre sí como con los adultos. Considera también la supervisión y la disciplina.

25. Supervisión general de los niños: supervigilancia de los niños durante la jornada, supervisión visual de estos. Ni rigidez ni caos.
26. Interacción entre los niños: ambiente positivo con mínimos conflictos.
27. Interacciones entre en personal y los niños: contacto emocional entre ambos, contacto físico, respuesta de contención ante dificultades, empatía.
28. Disciplina: anticipación a los conflictos, apoyar la resolución.

Estructura del programa: Hace relación a cómo se organiza la jornada y los grupos al interior del aula. Considera el el trabajo al aire libre y la presencia del juego libre. Por último, incluye la provisión para niños con discapacidad.

29. Horario: organización del tiempo diario. Equilibrio tiempo dentro y fuera. Uso del tiempo.
30. Juego libre: juego libre diario, dentro y fuera del aula con materiales de apoyo.
31. Actividades de juego en grupo: tipo de agrupación para las experiencias, posibilidad de los niños de escoger sus compañeros de trabajo.
32. Provisión para los niños con discapacidad: adecuaciones al programa si es necesario, acompañamiento e inclusión con el grupo.

Padres y personal: da cuenta de cómo el programa cumple con los requerimientos de las familias y del personal. Asimismo, cómo promueve el desarrollo profesional del equipo y cómo los supervisan o evalúan.

33. Provisiones para los padres: información, participación y apoyo.
34. Provisiones para las necesidades personales del personal: espacio físico, mobiliario, tiempos de descanso.
35. Provisiones para las necesidades profesionales del personal: espacio físico, recursos

educativos

36. Interacción y cooperación entre el personal: comparten información, ambiente de cooperación, equilibrio en las tareas.
37. Continuidad del Personal: estabilidad de los adultos que trabajan con los niños y niñas, características de los reemplazos.
38. Supervisión y evaluación del personal: evaluación propia, externa, retroalimentación y su uso.
39. Oportunidades para el desarrollo profesional: capacitaciones, actualización de estudios y facilidades

Ficha caracterización establecimiento

El objetivo de este instrumento es contar con información de contexto que permita entender de mejor manera los resultados de la aplicación de las escalas de calificación de ambientes ITERS & ECERS. Esta ficha fue desarrollada en conjunto con la contraparte y considera información básica como número de adultos presentes en el aula y su nivel de formación y experiencia, así como información del establecimiento (Ver Anexo 7)

Plan de Análisis

Una vez procesada la información se procedió a hacer un análisis de fiabilidad de las escalas y posteriormente realizar un análisis descriptivo de la muestra y de los resultados de las dos escalas evaluadas a nivel global.

El análisis de fiabilidad de las escalas busca indagar en la consistencia interna que tienen las escalas, a partir del alfa de Cronbach, coeficiente que permite ver la correlación existente entre los diferentes ítems que conforma una escala. Valores entre 0,5 y 0,9 reflejan alta consistencia interna, mientras que valores cercanos a 0 significa menor consistencia interna, por lo tanto, la escala no estaría midiendo el constructo para el que fue elaborado.

Adicionalmente, para el análisis de los puntajes obtenidos en las escalas, se distinguieron a partir del instrumento Ficha de Caracterización del Establecimiento, tres dimensiones con sus respectivas variables:

Por lo que, además, de presentar los puntajes globales, se hicieron cruces con las variables que componen estas dimensiones.

La siguiente tabla presenta las variables consideradas en el análisis de la información para los diferentes niveles.

Tabla 2 Dimensiones de análisis de la información

Nivel de análisis	Variables	Definición
Establecimiento:	Tipo de administración;	Administración Directa (AD) Vía Transferencia de Fondos (VTF)
	Tipo de localidad	Rural Urbano
	Región	12 regiones de la muestra
Aula:	Nivel	Sala Cuna Mayor Sala cuna menos Sala cuna heterogénea Medio Mayor Medio Menor Medio Heterogéneo
	Matrícula ¹⁶	Número total de niños/as matriculados en el programa por aula
	Asistencia aula ¹⁷	Número total de niños/as que asistieron al aula el día de la aplicación de la escala
	Coeficiente técnico ¹⁸	Ratio niños por adulto dentro del aula
Agentes Educativo: Son aquellos adultos del equipo de aula (educadora, técnico y asistente)	Formación inicial	Institución de la que egresó
	Años de experiencia	Número de años desempeñándose como educadora de párvulos
	Perfeccionamiento docente	Número de capacitaciones en las que ha participado

Para el análisis de la información se utilizó el software de análisis estadístico IBM SPSS 21.

Una vez terminado el levantamiento de información y paralelo al análisis cuantitativo se realizó un grupo focal con los aplicadores que participaron del proceso. Este tuvo como objetivo indagar en aspectos cualitativos tanto del proceso de recolección de datos así como de los ítems. Se discutió sobre los aspectos recurrentes y sobre las limitaciones que algunos ítems tenían para mostrar las

¹⁶ Se realizaron grupos para el análisis a partir de las características de la muestra: ITERS: hasta 14; 15 -19; 20-25; más de 26; ECERS: hasta 20; 21-27; 28 y más.

¹⁷ Se realizaron grupos para el análisis a partir de las características de la muestra: ITERS: hasta 9; 10-16; 17 y más; ECERS: hasta 15, 16-23; 24 y más.

¹⁸ Se realizaron grupos para el análisis a partir de las características de la muestra: ITERS: hasta 2,5- 2,5-3,8; 3,8 y más; ECERS: menos de 5; entre 5 y 7; más de 7.

diferencias entre las aulas. De esta manera, los análisis cuantitativos fueron complementados con esta información con el fin de poder comprender los puntajes obtenidos.

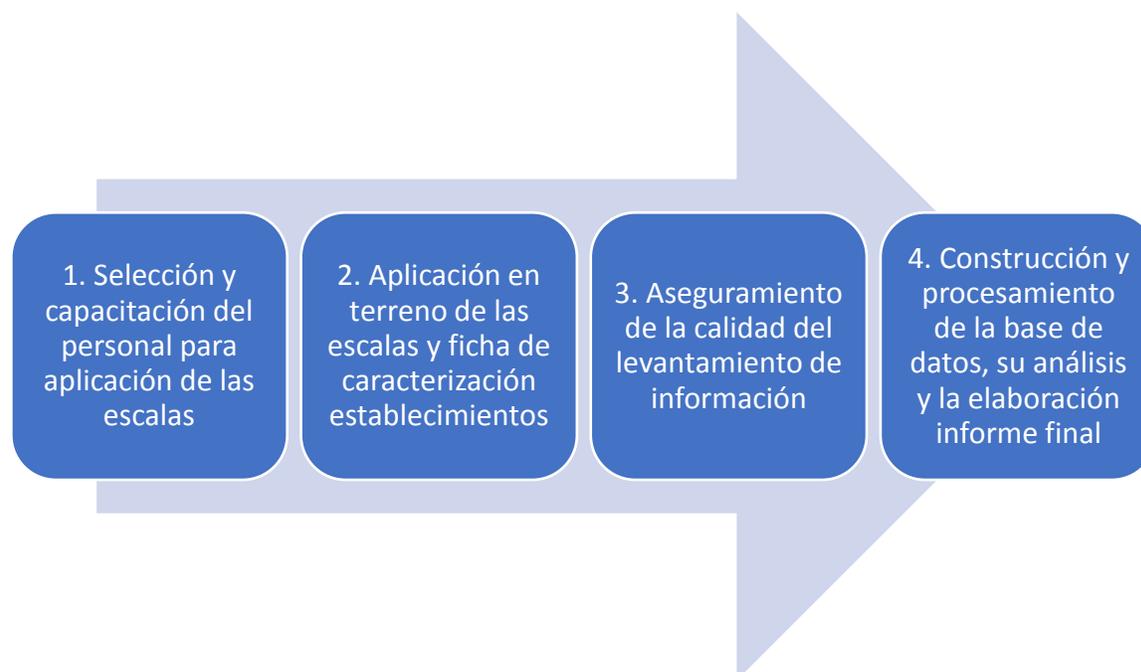
Tabla 3 Síntesis Aspectos Metodológicos

Ficha Metodológica	
Instrumentos utilizados	ECERS-R ITERS-R Ficha de Caracterización Establecimiento
Muestra inicial	240 jardines: 480 aulas
Porcentaje de logro de la muestra	100%
Duración del Estudio	14 semanas

Etapas del Estudio

El estudio fue diseñado con 4 etapas que se describen a continuación.

Ilustración 1 Etapas del Estudio



1. Selección y capacitación del personal para la aplicación de las escalas¹⁹

El proceso de reclutamiento y selección de personal para la aplicación de las escalas fue ejecutado en dos fases: i) reclutamiento y preselección de candidatos y, luego ii) capacitación y selección final de las personas a través de un proceso de visitas de confiabilidad.

El procedimiento de reclutamiento fue liderado por la coordinadora de terreno y ayudante de investigación y fue discutido con el jefe de capacitaciones y otros miembros del equipo. El proceso de reclutamiento se realizó en forma simultánea a través de: i) contactos previos y base de datos de CEPI, y ii) redes sociales (Facebook y Twitter).

El primer llamado fue antes de la reunión con la contraparte por lo que sólo incluyó educadoras de párvulos. El segundo llamado (unos días después) invitaba además de educadoras de párvulos a otros profesionales de las ciencias sociales a participar del estudio enviando sus datos.

Tabla 4 Requisitos mínimos para aplicadores de los instrumentos²⁰

Cargo	Requisitos mínimos
Aplicadores ECERS-R e ITERS-R	<ul style="list-style-type: none">● Educador de párvulos, sociólogo, psicólogo, trabajador social o psicopedagogo egresado.● Experiencia en procesos de evaluación en educación o experiencia en observación.● Buenos antecedentes académicos universitarios● Interés por aprender.● Responsable.● Disponibilidad de viajar a regiones.● Certificado de antecedentes.

A partir de las publicaciones realizadas tanto en redes sociales como a través de contactos de CEPI se recibieron 84 currículums. De estos 84 postulantes se aplicaron los requisitos descritos en la Tabla 4 y se hizo una primera selección de 80 personas²¹. Se recibieron los antecedentes de 31 personas. De éstas, 26 confirmaron su participación en la capacitación. De estas 26 personas confirmadas 21 participaron del proceso completo de capacitación²².

Supervisoras técnicas/expertas

Con el objetivo de asegurar la confiabilidad del levantamiento de información se cuenta con un equipo de supervisoras con experiencia en temas de calidad y educación parvularia. Estas personas están a cargo de:

¹⁹ Para más información del proceso de selección ver Anexo 1

²⁰ En conversación con la contraparte se decidió ampliar los requisitos para los observadores.

²¹ Se consideraron personas que tenían títulos profesionales de educación superior universitaria.

²² Para más información sobre el proceso de capacitación ver Anexo 3

- Ayudar en el proceso de confiabilidad interjuez de las/los aplicadoras/es y,
- Revisar aleatoriamente la correcta aplicación de las escalas en el 10% de las salas observadas (48 salas).

El proceso de selección de supervisoras u observadores expertos se realizó con anterioridad a la postulación. Se escogieron personas que cuentan con experiencia en observación y aplicación de instrumentos de observación y/o evaluación. También se buscó personas con experiencia de trabajo en equipo, que pudieran realizar talleres y monitorear el desempeño de observadores más jóvenes o con menos experiencia. Las supervisoras u observadoras expertas tuvieron que realizar el proceso completo de capacitación y calibrarse.

Proceso Confiabilidad

Luego de la capacitación, se realizó el proceso de confiabilidad de los seleccionados. Cada candidato²³, para poder ser observador, tenía que asistir a dos visitas de confiabilidad y aprobar ambas visitas o la segunda de las visitas con un porcentaje igual o superior al 80%. Cada visita era liderada por una supervisora.

El proceso de confiabilidad lo realizaron 20 candidatos, 10 personas por instrumento. Se realizaron 24 visitas de confiabilidad, con un máximo de 2 observadores por aula. Al final del proceso, 16 candidatos/as alcanzaron la confiabilidad esperada: 7 observadores confiables para el ECERS-R, 7 para el ITERS-R y 2 para ambos instrumentos. Dos observadores no lograron alcanzar confiabilidad, teniendo calificaciones bajo el 80%²⁴.

2. Aplicación en terreno de las escalas y ficha caracterización establecimientos.

Esta etapa consiste en la aplicación de las escalas de medición del ambiente educativo para cada nivel seleccionado (ITERS-R O ECERS-R)²⁵ y ficha de caracterización del establecimiento²⁶ a través de la visita de una observadora.

²³ De los 21 seleccionados, uno no participó de las visitas de confiabilidad por haber recibido una propuesta de trabajo.

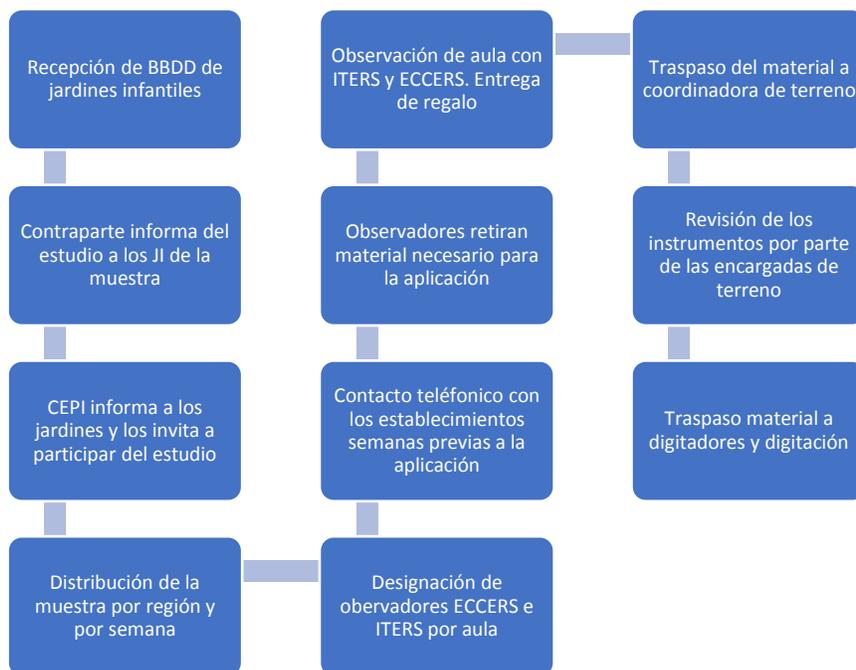
²⁴ En el Anexo 2 se adjunta la lista final de observadores. Tras el término de la selección, los observadores firmaron un compromiso de confidencialidad que se encuentra en Anexo 4.

²⁵ Se describieron los instrumentos en la sección de Antecedentes del presente informe.

²⁶ Ver en anexo 5.

La siguiente ilustración de cuenta del proceso de levantamiento de información.

Ilustración 2 Flujo de proceso de levantamiento de la información



La aplicación de los instrumentos de la muestra se inició con las visitas de confiabilidad, las que se realizaron en la Región Metropolitana la semana del 10 de agosto. La aplicación se realizó en todos los establecimientos desde el inicio de la jornada extendiéndose por una duración de mínimo 3 horas. Durante este período el/la aplicador/a codificó el instrumento y tomó notas que justifican sus respuestas. Además de la observación directa el observador realizó una breve entrevista a la educadora para completar la información faltante de algunos ítems y, aplicar la Ficha de caracterización del establecimiento. Se le proporcionó a cada observador la lista de preguntas por ítems para facilitar esta parte de la aplicación (Ver Anexo 7).

El terreno se completó en 14 semanas y se logró completar el 100% de las visitas de la muestra.

3. Aseguramiento de la calidad del levantamiento de información.

El proceso de levantamiento de la información incluyó también un proceso de aseguramiento de la calidad de dicha información, es decir, un proceso de calibración y supervisión de lo realizado y al momento de digitar el material, se realizó una doble codificación, con el fin de reducir errores de digitación. También como proceso de aseguramiento de calidad se corroboró que se hayan realizado las visitas en terreno.

Proceso de Calibración

El proceso de calibración consistió en una aplicación conjunta del instrumento por al menos 2 personas (una más experta que las otras) y que se explicó en la página 29. Finalizada la observación se compararon los puntajes (entre la supervisora y el aplicador) y se justificaron las

respuestas con las notas de la observación. En el proceso de calibración se esperó al menos un 80% de acuerdo con la observadora experta, con máximo de un punto de diferencia. El protocolo para realizar las visitas de calibración²⁷ consideró el puntaje en mínimo tres columnas. En la primera columna se registró el puntaje de la observadora experta, y en las siguientes columnas la de los observadores. Y en la última columna se calcula la diferencia entre ambas. Se marcaron los casos donde haya más de un punto de diferencia. El protocolo tiene una parte para escribir el número total de ítems del instrumento y el número de ítems donde hay diferencia de más de un punto. Con esos dos datos se calculó la confiabilidad interjuez.

El proceso de levantamiento de la información consideró diferentes momentos de calibración. Es decir, cada observador fue acompañado por una observadora experta que doble codificó las mismas aulas. En el caso que el observador no cumplía el 80% de acuerdo con la observadora experta, se utilizó la observación de la supervisora para dicha aula y el observador volvió a ser calibrado en su próxima visita. En caso de que no cumplió con el 80%-85% en su segunda visita de calibración, el observador no pudo continuar observando. Todos los observadores obtuvieron al menos 80% de confiabilidad interjuez, siendo el máximo 100%. Una observadora tuvo más visitas de supervisión porque aplicó ambos instrumentos.

De las 480 aulas observadas, 53 de ellas contaron con supervisión (equivalente a un 11,04% del total de aulas). De éstas, 24 corresponden a visitas de confiabilidad y 29 a visitas de supervisión. Sin embargo, en una misma aula pudo ser supervisado más de un/a observador/a a la vez. De acuerdo a esto, se realizaron 45 supervisiones de confiabilidad en un inicio del terreno y 32 supervisiones a lo largo y final del terreno, representando un 16,04% del total observaciones supervisadas (77 en total)

Confirmación telefónica de participación

Otro proceso de supervisión y aseguramiento de la calidad es el llamado telefónico que se realizó al 10% de la muestra de establecimientos. Para ello se seleccionaron 24 establecimientos, con los cuales se verificó que las visitas de observación fueron realizadas, se indagó en la calidad de éstas, se confirmó la recepción del set de libros y se agradeció nuevamente su participación en el Estudio. Para elegir los establecimientos, se consideraron las siguientes variables: tipo de localidad (rural/urbano), tipo de administración (Vía Transferencia de Fondos y Administración Directa) y región (se eligieron dos jardines por región a excepción de RM). En la Región Metropolitana se seleccionaron 6 jardines infantiles, debido a que es la Región con mayor concentración de establecimientos, y se consideraron también las variables antes descritas (tipo de administración y tipo de localidad).

Se contactaron a 24 de los 240 establecimientos visitados. Todos estos confirmaron la visita de observación en ambos niveles, y la recepción de los 6 libros. Respecto a la calidad de la visita, la totalidad de los jardines contactados evaluó positivamente la oportunidad de participar en el

²⁷ Ver Anexo 7

Estudio, y mencionaron que la visita cumplió con sus expectativas. Ningún establecimiento manifestó dificultades en las observaciones, las que se llevaron a cabo de acuerdo a lo planificado.

Por último, además de la supervisión y como una manera de ir monitoreando el avance del terreno y de su correcta aplicación, CEPI envió a la contraparte de JUNJI un reporte semanal de las evaluaciones que se lograban cada semana.

4. Construcción y procesamiento de la base de datos, su análisis y la elaboración informe final.

La última etapa consistió en la construcción de dos matrices de base de datos, una para nivel sala cuna y otra para los niveles medios y, que incluyen todas las variables de caracterización de los jardines infantiles y las variables que miden las diferentes escalas.

Paralelo a este proceso, los instrumentos de recolección fueron organizados por la coordinadora y ayudante de terreno, y fueron entregados el 4 de septiembre al equipo de digitación. Este equipo estuvo conformado por dos profesionales que tienen experiencia en digitación de encuestas u otros instrumentos. Para corroborar la consistencia de la digitación, a diferencia de lo estipulado en la propuesta de revisión de un 10% se decidió hacer el 100% de doble codificación con revisión semanal de las bases.

El primer cruce de BBDD se realizó cuando el porcentaje de digitación para el instrumento ITERS era de un 74,583% (179 hojas de calificación digitadas) y para el instrumento ECERS era de 71,25% (171 hojas de calificación digitadas). Los porcentajes de inconsistencia corresponden a un 0,89% para el caso de ITERS y un 0,73% para el caso de ECERS. Todas las diferencias detectadas fueron corregidas. Una vez finalizado el proceso de digitación, se realizó un nuevo cruce de BBDD y las inconsistencias detectadas fueron de 0,22% para el caso de ITERS y un 0,2% para el caso de ECERS. Nuevamente estas diferencias fueron corregidas hasta alcanzar el 100% de acuerdo.

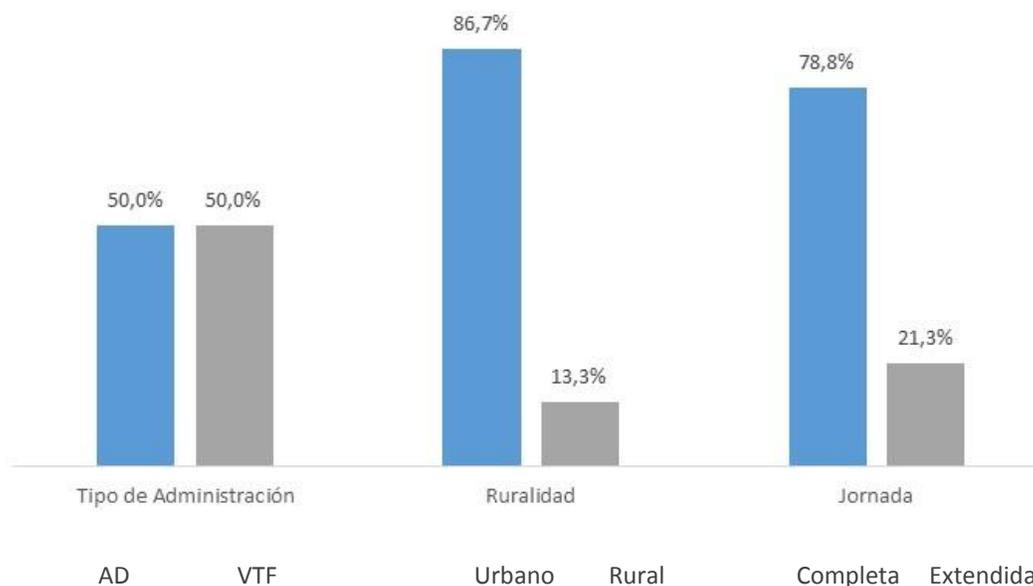
Resultados

1. Caracterización de la muestra

En el

Gráfico 1 se observa la distribución de la muestra según tipo de administración, localidad urbana o rural y tipo de jornada. Es posible señalar que en la muestra están representados de igual forma los centros de administración directa (AD) y los Vía Transmisión de Fondos (VTF), con un 50% cada tipo de administración. En cuanto al tipo de localidad, los establecimientos pertenecen principalmente a zonas urbanas con un 86,7% de la muestra. En cuanto al tipo de jornada, 78,8% de los centros tienen jornada completa, mientras que, 21,3% funcionan con jornada extendida.

Gráfico 1: Distribución de la muestra según tipo de administración, localidad y tipo de jornada



Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R e ITERS-R 2017

De las aulas rurales en que se aplicaron las escalas la mayoría corresponden a programas Via transferencia de fondos. Los programas de administración directa tendrían más presencia en las zonas urbanas (ver siguiente tabla).

Tabla 5 Porcentaje de aulas en que se aplicó ITERS y ECERS cruzando tipo de administración y localidad

Tipo de administración	Localidad	
	Zona rural	Zona urbana
AD	7,5%	92,5%
VTF	19,2%	80,8%

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R e ITERS-R 2017. N=480 aulas

En cuanto al tipo de jornada de las aulas observadas la siguiente tabla muestra como los programas de administración directa tienen un porcentaje muy superior de aulas con extensión horario que los Vía Transferencia de Fondos.

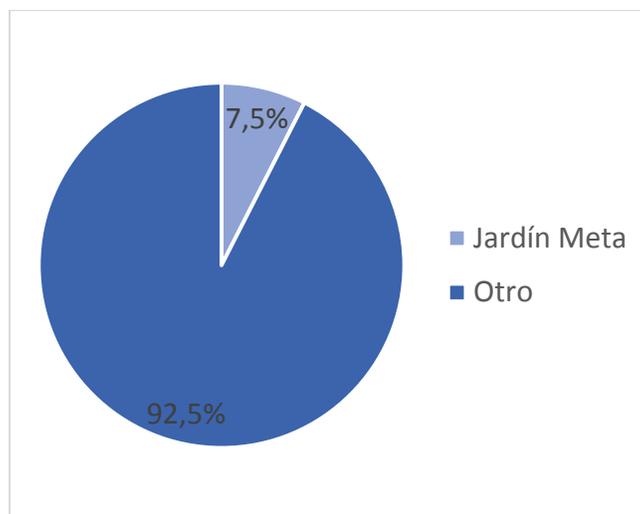
Tabla 6 Porcentaje de aulas en que se aplicó ITERS y ECERS cruzando tipo de administración y tipo de jornada

Tipo de administración	Tipo de jornada	
	Jornada Completa	Jornada Extendida
AD	61,7%	38,3%
VTF	95,8%	4,2%

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R ITERS-R 2017. N=480

En el siguiente gráfico, se observa que los jardines asociados al Programa Meta en el período 2014-2017 están representados en el estudio con un 7,5% de los establecimientos participantes. Lo que corresponde a 18 establecimientos.

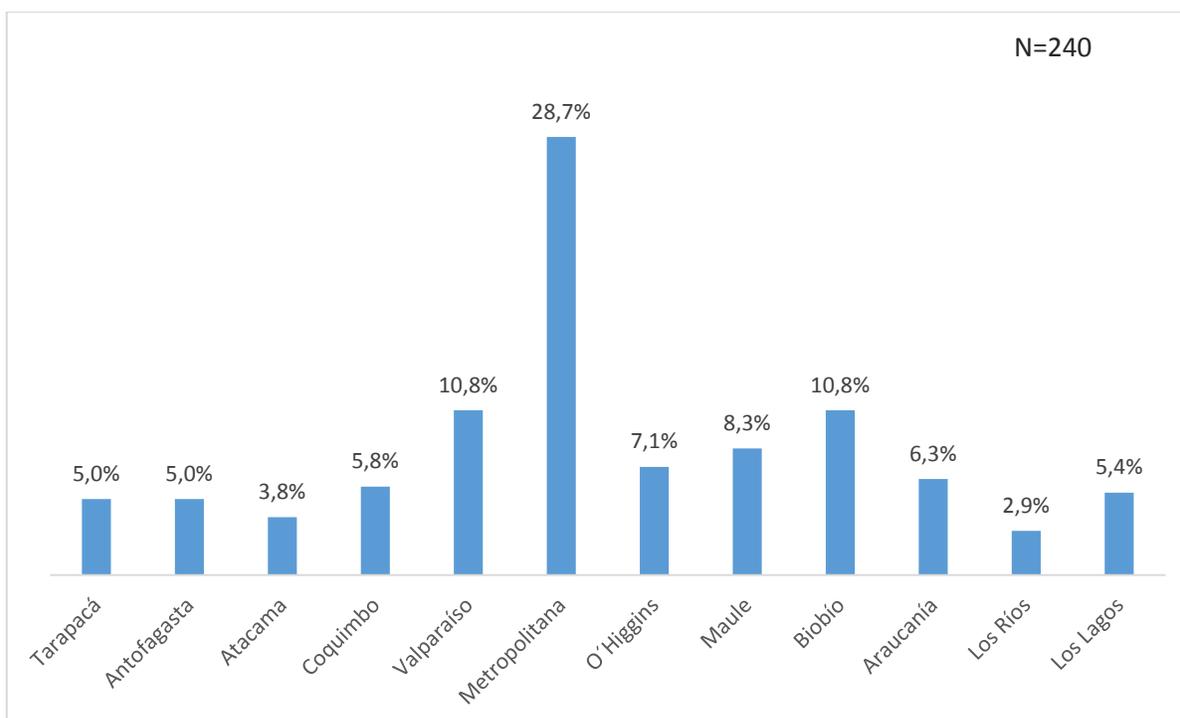
Gráfico 2: Porcentaje de jardines meta en relación a la muestra total



Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R – ITERS-R 2017. N=240

La distribución geográfica de la muestra contempla 12 regiones, desde la región de Tarapacá al norte, hasta la región de Los Lagos al sur, concentrándose principalmente en la Región Metropolitana con 28,7% de los casos. Le siguen las Regiones de Valparaíso y Biobío con 10,8% cada una.

Gráfico 3: Distribución de la muestra por región



Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R e ITERS-R 2017

Otros aspectos considerados en el levantamiento de información responden a si el centro se encontraba en mantención (intervenciones o arreglos menores al interior del jardín), conservación (trabajos en la modificación de la infraestructura del centro), ampliación o reposición (estar operando en otro lugar) al momento de la observación.

La [Tabla 7](#) muestra distribución de las variables mencionadas. Se observa que, 22,1% de los centros señalaron tener algún tipo de labor de mantención dentro del centro el día de la observación²⁸. En cuanto a si el centro había sido reconvertido, es decir, si había cambiado de tipo de administración, la gran mayoría de los centros (96,7%) no había sufrido ningún tipo de reconversión.

²⁸ Cabe señalar que estos trabajos no se realizaban al interior de las salas como requisito para poder realizar la observación

Tabla 7: Distribución de la muestra según situación actual, reconversión, programas externos y tipo de jornada

	Variable	%	Frecuencia
Situación actual*	Mantenimiento	22,1%	53
	Conservación	4,6%	11
	Ampliación	1,3%	3
	Reposición	2,9%	7
Reconversión	De jardín alternativo a clásico de AD	0,8%	2
	De VTF a clásico de AD	0,8%	2
	De AD a VTF	1,7%	4
	No ha sido reconvertido	96,7%	232
Programa Quik	Participa de Programa Quik	7,1%	27
	No participa de Programa Quik	92,9%	223
Otros programas externos	Participa de otros programas externos	48,3%	124
	No participa de otros programas externos	51,7%	116

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R. *Información a partir de una respuesta múltiple por lo que las categorías no suman 100%

2. Resultados ITERS

2.1. Caracterización aulas ITERS

En cuanto a los niveles observados, el más representado en los niveles de sala cuna es la sala cuna mayor con un 42,9%. La sala cuna menor y salas heterogéneas le siguen con un 28% cada una. En relación a la cantidad de niños matriculados, las salas con entre 20 y 25 niños matrículas corresponden a la mayoría de la muestra con un 47,1%. Este resultado es consistente con el máximo número de niños aceptados para los niveles de sala cuna.

En cuanto a los niños presentes durante el día de la observación las salas con un rango de entre 10 y 16 niños fue lo más frecuente (59,6%). Las salas con hasta 9 niños presentes corresponden al 27,9% de la muestra y las salas con 17 y más niños un 12,5%. Este resultado muestra que en la mayoría de las salas observadas se contaba con un número significativo de niños ausentes. En un 13,3% de las salas visitadas había 1 o más niños con alguna discapacidad.

Tabla 8: Caracterización de las aulas según nivel educativo, N° de niños matriculados, N° de niños presentes y presencia de niños con alguna discapacidad

		% de aulas	N
Nivel educativo	Sala cuna menor	28,3%	68
	Sala cuna mayor	42,9%	103
	Sala heterogénea	28,7%	69
Aulas agrupadas según matrícula del aula	Entre 8 y 14	28,7%	69
	Entre 15 y 19	23,3%	56
	Desde 20 y 25	47,1%	113
	Entre 32 y 33	0,8	2
Aulas agrupadas según N° de niños/as en el aula	Hasta 9 niños/as	27,9%	67
	Entre 10 y 16 niños/as	59,6%	143
	17 y más niños/as	12,5%	30
Aulas con y sin niños/as con discapacidad	Con niños con discapacidad	13,3%	32
	Sin niños con discapacidad	86,7%	208

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017. N=240

De las aulas visitadas, en 217 de ellas (90%) había al menos una Educadora de párvulos presente el día de la observación. Para los datos de la Tabla 9, se tomó en cuenta la información relativa a la Educadora principal de la sala en los casos en que había más de una educadora presente. Lo que no se pudo constatar es en cuántas salas la educadora era exclusiva para esta sala y en cuántos casos era una educadora para dos aulas. De acuerdo al reporte de los aplicadores en los jardines Vía Transferencia de Fondos fue más común que la educadora no fuera exclusiva. También se observaron casos en que la educadora era a la vez la directora del jardín.

En la siguiente tabla se da cuenta que en las aulas observadas el promedio de agentes educativos presentes fue de 3,79, mientras que el coeficiente técnico promedio fue de 3,26 niños por agente educativo, con un rango que va desde 0,7 a 15. Llama positivamente la atención que en las salas de la muestra se observó un coeficiente técnico superior a lo exigido en el reconocimiento oficial²⁹, lo mismo en relación al número de agentes educativos presentes en los grupos observados.

Tabla 9: Promedio agentes educativos por sala y coeficiente técnico promedio de la muestra

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
N° Agentes Educativos presentes en sala	240	1	7	3,79	,829
Coeficiente Técnico	240	0,75	15,00	3,26	1,32159

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017

2.2. Caracterización de los Agentes educativos³⁰ ITERS

En la siguiente tabla se pueden observar diferentes características de las educadoras. El promedio de edad de la educadora principal es de 37 años, siendo el mínimo de 22 y el máximo de 61 años. En cuanto a los años de experiencia el promedio es 11, siendo el mínimo de medio año y el máximo de 37. El promedio de años de experiencia en el centro actual es de 4,8 años. Un 81,6% ha participado en alguna capacitación de más de 24 horas durante los últimos 5 años y un 20,3% dijo conocer la escala aplicada (ITERS).

Tabla 10 Caracterización educadoras

Variables	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación estándar
Promedio de edad	37 años	22 años	61 años	0,88

²⁹ El reconocimiento oficial normado por el decreto 315 regula la cantidad de educadoras, técnicos y niños por grupo (dentro de otras cosas).

³⁰ Agentes educativos incluye tanto a las educadoras como a las técnicas

Promedio años de experiencia totales	11,3	0,5	37	8,33
Promedio años de experiencia en el centro educativo actual	4,8	0,5	35	4,8
Participación en capacitaciones en los últimos 5 años	Sí ha participado			81,6%
	No ha participado			18,4%
Conocimiento de las Escala ITERS	Conoce la escala			20,3%
	No conoce la escala			79,7%

N=217 educadoras Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017.

En cuanto a la totalidad de las agentes educativas, que estuvieron presentes en la observación (educadoras y técnicos) la siguiente tabla entrega información descriptiva. La edad promedio de las agentes educativas es de 35 años y tienen en promedio 10 años de experiencia general y 5.5 en el jardín actual. Un 66,1% ha participado en capacitaciones en los últimos años y sólo un 18% conoce las escalas ITERS.

Tabla 11 Caracterización agentes educativos (Educadoras de párvulo, técnicos y asistentes presentes en el aula)

Variables	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación estándar
Promedio de edad	35 años	23 años	57 años	0,47
Promedio años de experiencia totales	10,8	1,2	56,5	5,42
Promedio años de experiencia en el centro educativo actual	5,5	0,5	26,3	4,02
Participación en capacitaciones en los últimos 5 años	Sí ha participado			66,1%
	No ha participado			33,9%
Conocimiento de las Escala ITERS	Conoce la escala			18,0%
	No conoce la escala			82,0%

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017

2.3. Características de la Escala ITERS

Fiabilidad de la Escala total y las sub escalas aplicadas en Chile

Para analizar la consistencia interna de la Escala ITERS-R se utilizó el alfa de Cronbach³¹. De acuerdo a la tabla 12, el Alfa de Cronbach para la escala total del ITERS-R arroja un valor de 0,86 lo que significa que la escala total tiene una alta consistencia interna. Estos datos son consistentes con los estudios internacionales donde este coeficiente también se encuentra en rangos altos (Bisceglia, Perlmana, Schaack, Jenkins; 2009). Dentro de las sub escalas el valor más alto se da en la sub-escala “Interacción” (0,85) y los más bajos en la sub-escala “Estructura del programa” (0,55) y “Padres y personal” (0,56). Se observa que estas dos sub-escalas tienen una consistencia interna más débil, sin embargo, se encuentra dentro de los rangos aceptables. En las dos escalas con más baja alfa de Cronbach se observa una heterogeneidad en los ítems al interior de la escala. Las posibles razones de estas diferencias se exploran a continuación en el análisis por sub escala. En los histogramas en anexo 11 se pueden apreciar como se distribuyen cada una de ellas.

Tabla 12: Alfa de Cronbach para la Escala total ITERS y las sub escalas

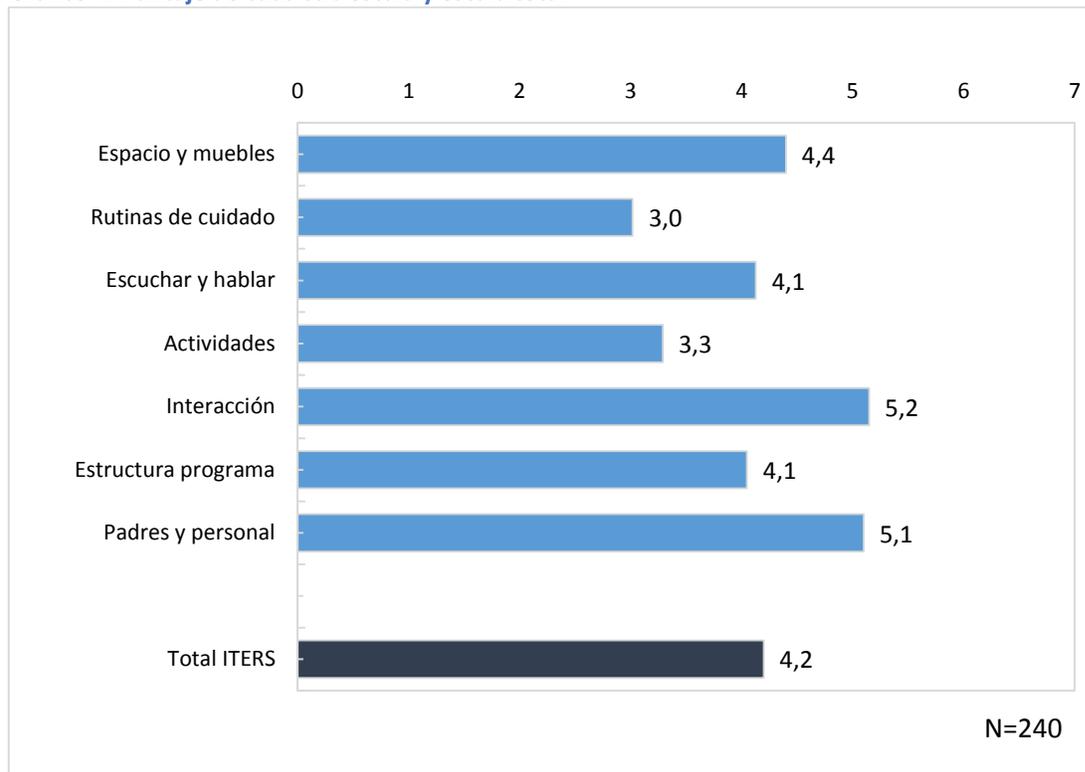
Escala	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Espacio y muebles	0,59	5
Rutinas de cuidado	0,65	6
Escuchar y hablar	0,67	3
Actividades	0,60	9
Interacción	0,85	4
Estructura programa	0,55	4
Padres y personal	0,56	7
Puntaje total ITERS	0,86	7

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017

³¹ El alfa de Cronbach permite ver que tan correlacionados están los ítems dentro de una escala, mientras su valor se acerque a 1 mejor es la consistencia interna, mientras que valores cercanos a 0 reflejan que estos no se encuentran correlacionados. Sobre 0,7 indica una fuerte correlación, entre valores sobre 0,5 indica consistencia media y bajo 0,5 indica que es necesario cuestionarse eliminar ciertos ítems dentro de la escala.

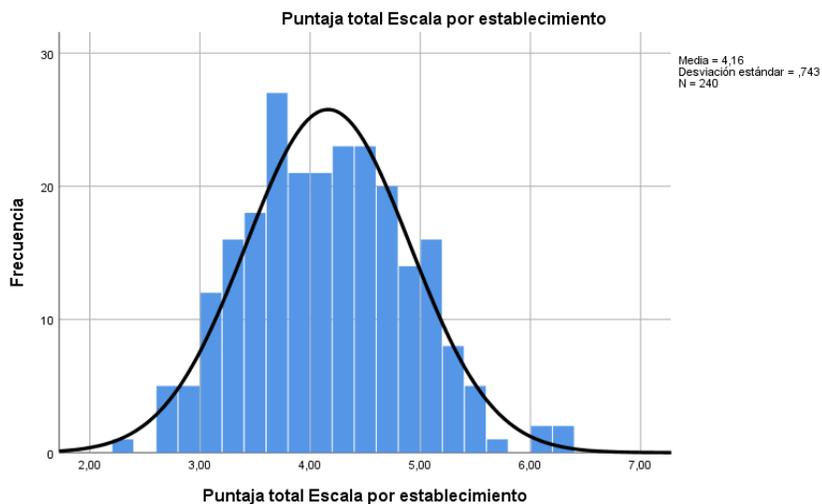
Descripción de los resultados según Escala Total y Sub escalas

Gráfico 4: Puntaje de cada sub escala y escala total



Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017

Escala ITERS³²



Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017

³² Ver histogramas en anexos 8 y 9

En el Gráfico 4 se observa el puntaje de la escala total del ITERS-R y de cada una de sus sub-escalas. El resultado total obtenido tras la aplicación de la escala es de 4,2 puntos. Esto corresponde a un nivel aceptable, estando más cercano a bueno que a mínimo. En comparación con la evidencia internacional es un puntaje superior a los estudios de Portugal, Latinoamérica y Sudáfrica (Araujo, Lopez Boo, Novella, Schodt, y Tomé, 2015; Biersteker, Dawes, Hendricks, y Tredoux, 2016 & Barros y Aguiar, 2010)

Adicionalmente, en el histograma se aprecia una distribución normal de los resultados con pocos casos extremos con 2,0 puntos y otros sobre 6,0.

Entre las sub escalas destacan dos con más de 5,0 puntos: “Interacción” y “Padres y personal”. La sub escala “Rutinas de cuidado” obtuvo el puntaje más bajo con una calificación de 3,0 puntos. Un poco más alto fue el puntaje de la sub escala “Actividades” con 3,3, ambas con bastante diferencia de las demás que obtuvieron calificaciones sobre 4,0. Estos resultados son consistentes con la evidencia internacional (Barros y Aguiar, 2010)

También son coherentes con la percepción de los aplicadores. Describen como en general se observa una interacción positiva adultos- niños, entre niños y entre adultos. Son relaciones afectuosas, donde se le habla al otro por su nombre y con respeto. Destacan como ven el aporte de las relaciones entre los miembros del equipo al clima general del programa. En cuanto a la subescala de padres y personal, ésta es una de las que tendría mayor heterogeneidad, teniendo resultados muy altos y otros medianamente altos. Los aplicadores refieren que los ítems con puntajes más altos serían los que se respondían a través de la entrevista con la directora y educadoras.

En cuanto a las subescalas más bajas la de rutinas de cuidado necesita especial atención, al ser una de las dos con peor consistencia interna. Esta inconsistencia se podría explicar por las diferencias de puntajes entre los ítems de recibimiento y despedida y seguridad y los que hacen referencia a hábitos. Los ítems que hacen referencia a hábitos son muy bajos por falta de prácticas de higiene (se describen ejemplos más adelante), mientras que en recibimiento y despedidas en general se observaron buenas prácticas.

En general, lo que determinó lo bajo del puntaje de la escala de “Actividades” fue que la mayoría de las aulas, independientemente de si contaba con materiales o no, no cumplía con los tiempos mínimos que solicita el instrumento para el acceso libre de los niños y niñas a estos. De acuerdo con el ITERS las aulas con altos niveles de calidad en actividades son aquellas donde los niños pueden acceder a los materiales libremente la mayoría del tiempo que están despiertos.

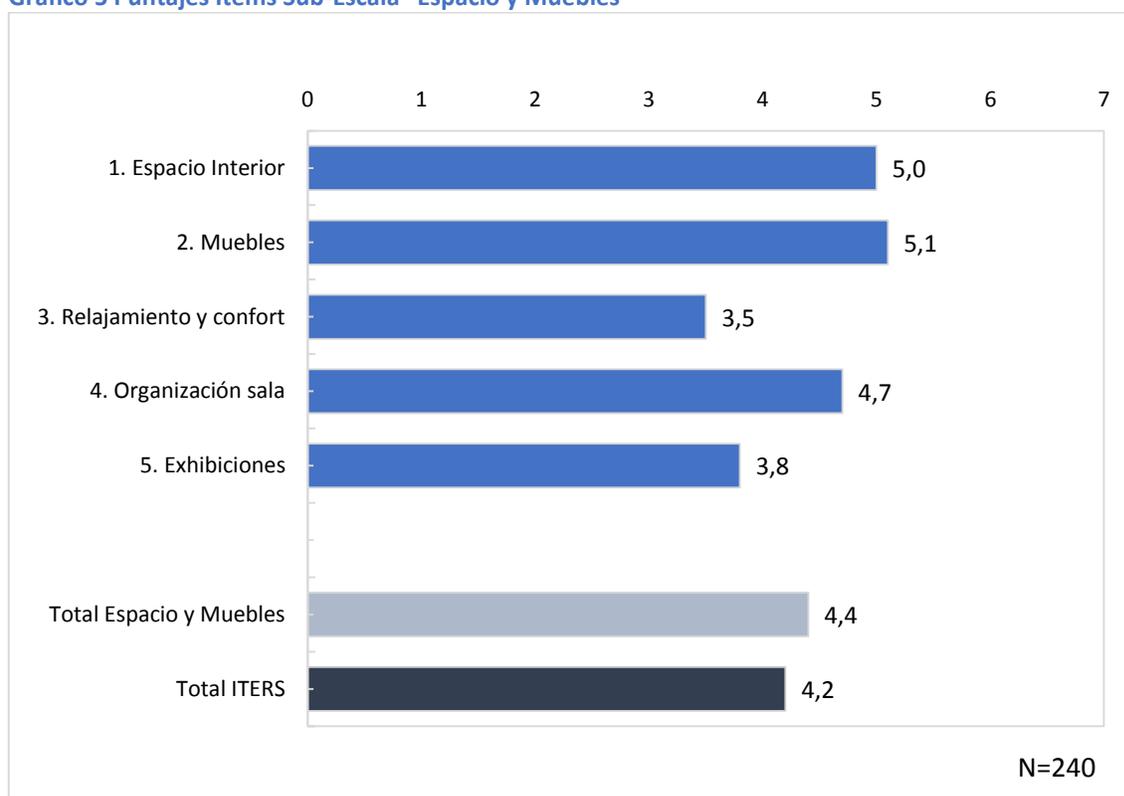
A continuación, se describen los resultados por ítems al interior de cada subescala.

Ítems por sub-escala

Espacio y Mueble

En la sub escala Espacio y Muebles el puntaje total es de 4,4 (Gráfico 5), el se que considera aceptable (estando más cercano a bueno que a mínimo). Hay dos ítems que obtuvieron los puntajes más alto de la sub-escala “Espacio interior” (5,0) y “Muebles” (5,1). Esto hace relación a que el espacio destinado para el trabajo con los niños y niñas es en general bueno, así como el mobiliario. Hay muebles suficientes y los niños y adultos se pueden desplazar con facilidad. El ítem “Relajamiento y confort” tiene el menor puntaje y se encuentra muy por debajo de los anteriores con 3,5 puntos. Esto hace referencia a que en la mayoría de las salas no hay espacios donde los niños puedan estar en contacto con superficies blandas y muñecos o peluches por un tiempo significativo del día.

Gráfico 5 Puntajes Ítems Sub-Escala “Espacio y Muebles”



Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017

Rutinas del cuidado

La sub escala “Rutinas del cuidado” (Gráfico 6) fue la que obtuvo el menor puntaje (3,0) de todas las sub escalas del ITERS- R. El ítem “Siesta” obtuvo el puntaje más bajo de la sub escala (1,6), seguidos cercanamente por los ítems de “Baño” y “Prácticas de salud”. A su vez el puntaje más bajo obtenido por un ítem en la escala total. “Recibimiento y despedida” fue el ítem más alto de la subescala (obtuvo 5,0 puntos).

Los aplicadores hacen referencia a conductas observadas que explicarían estos puntajes. Por ejemplo, en el ítem “Baño” hacen referencia a la falta de control cuando los niños se lavan o no las manos. Señalaron que las educadoras tampoco se lavaban las manos cuando mudan a los niños. Se observó en muchos casos limpiezas de cara post muda sin haberse lavado las manos. Mencionaron que estas conductas se observaron en presencia de carteles donde se les recordaban los procedimientos de lavado de manos.

En relación al ítem “Siesta” el problema en todas las aulas fue que las cunas no estaban al mínimo de distancia exigido por el instrumento³³. Hay salas que es por falta de espacio y otros que, si bien hay espacio, existe la creencia cultural de que es mejor que estén bien juntos para dormir.

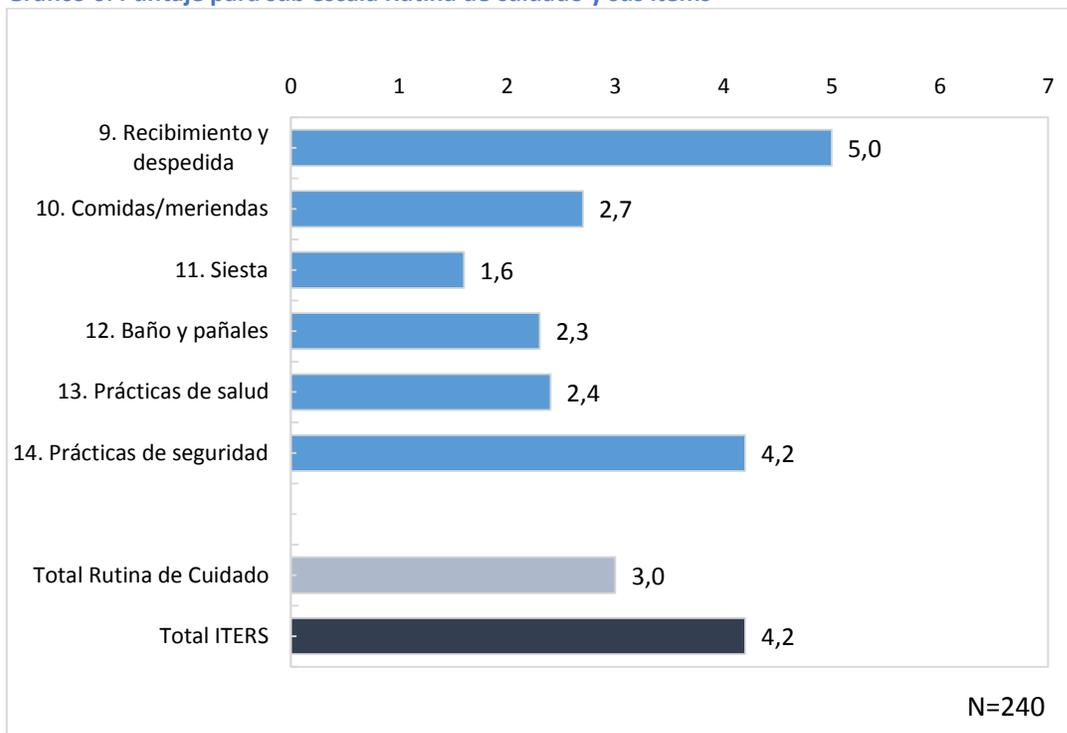
En cuanto al ítem “Prácticas de salud” se observan pocas instancias donde se realizan acciones para detener la propagación de gérmenes. Es común observar que las agentes educativas limpian las narices de niños y luego se guardan el papel en los bolsillos, o que no se lavan las manos luego de realizar estas prácticas. Se observa también escaso lavado de mano de niños después de jugar afuera.

En cuanto al ítem “Comidas y Meriendas”, si bien se observa que se realizan más lavados de manos que en el ítem “Baño”, todavía no se cumplen todos los requerimientos de higiene a nivel general. En muchas salas se observaron manteles de tela o falta de limpieza de las mesas. Algo que se menciona de manera independiente a lo medido por el instrumento es que los niños no tienen acceso libre a tomar agua, teniendo un horario fijo en algunas aulas y en otras, no tomando líquido a lo largo de la mañana ni durante las comidas.

Los aplicadores destacan los procesos de recibimiento (lo que más se observó) en las aulas. En la mayoría de estas los padres entraban a las salas y acomodaban a sus hijos para el inicio de la jornada. Se mencionaron algunos casos aislados donde los padres tenían que entregar a los niños en la puerta.

³³ La distancia que señala el instrumento es de 90 cm.

Gráfico 6: Puntaje para sub escala Rutina de cuidado y sus ítems



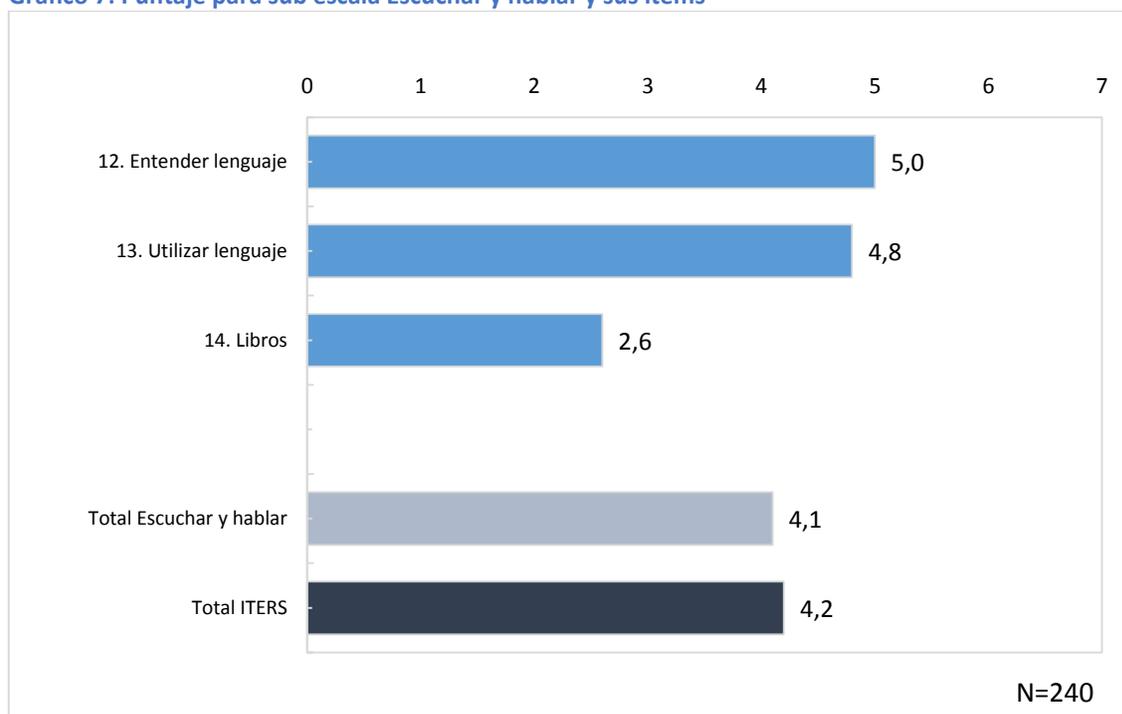
Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017

Escuchar y hablar

La sub escala “Escuchar y hablar” obtuvo 4,1 puntos, encontrándose en un nivel aceptable. Se observa una marcada diferencia entre los puntajes más altos y más bajos de sus ítems. La sub-escala “Entender el lenguaje” y “Utilizar el lenguaje” fueron evaluados con 5,0 y 4,8 puntos respectivamente, más de 2 sobre el ítem Libros (2,6).

En relación a esta escala, los aplicadores mencionaron que, si bien en muchas salas, en especial los programas de administración directa de la JUNJI, hay muchos libros (al menos dos por niño), estos no estarían al alcance de los niños durante un tiempo significativo de la jornada.

Gráfico 7: Puntaje para sub escala Escuchar y hablar y sus ítems



Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017

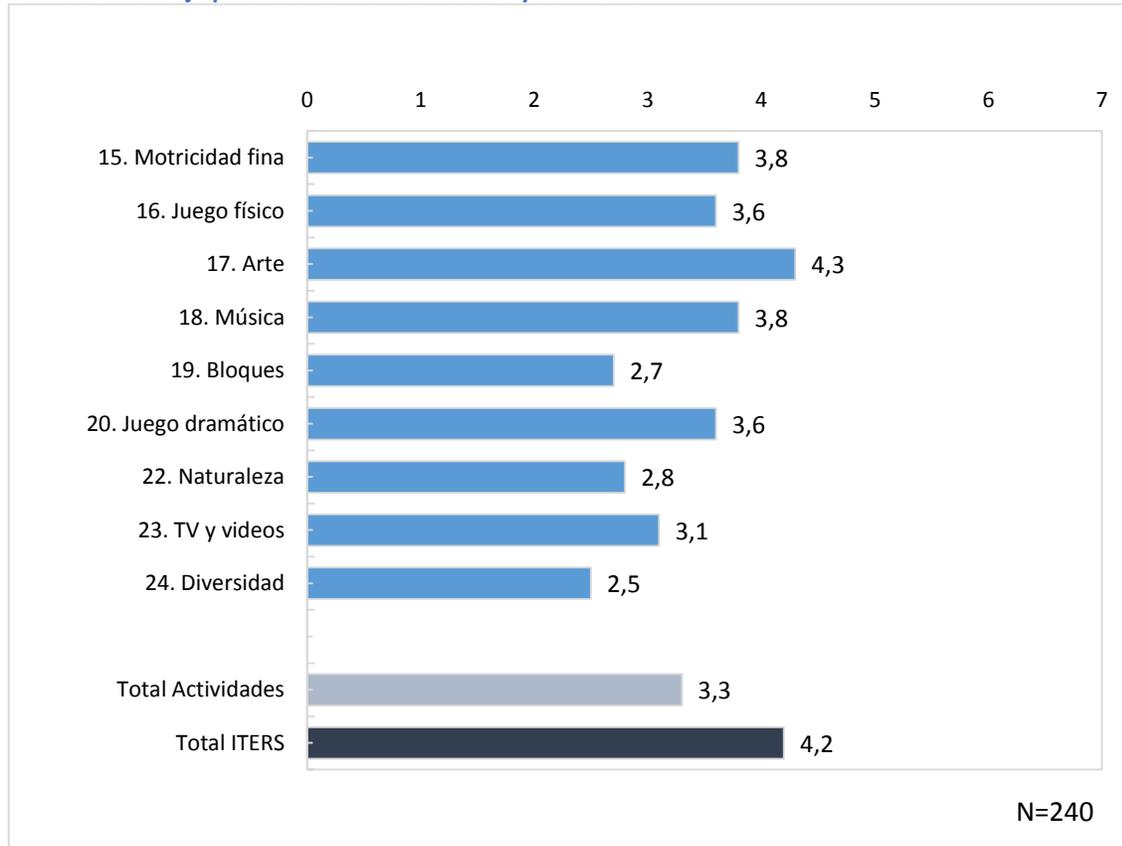
Actividades

La sub-escala “Actividades” obtuvo 3,3 puntos (Gráfico 8), lo que significa justo por encima del nivel mínimo. El ítem con mayor puntuación fue “Arte” (4,3), seguido por “Motricidad fina” (3,8) y “Música” (3,8). El ítem con la menor calificación fue el de “Diversidad” con 2,5 puntos, seguido por bloques con 2,7.

En general, lo que se observó en esta escala, es que independiente de la cantidad de materiales que hubiese presentes, los niños no tenían la posibilidad de acceder a ellos libremente la mayor parte de la jornada diaria.

Esta es una de las escalas que los aplicadores mencionan que habría una heterogeneidad de salas calificadas de la misma manera. Hay salas con muy pocos materiales y otras con muchos materiales que obtienen el mismo puntaje dado que la mayoría no cumple con el mínimo de tiempo de accesibilidad a estos.

Gráfico 8: Puntaje para sub escala Actividades y sus ítems



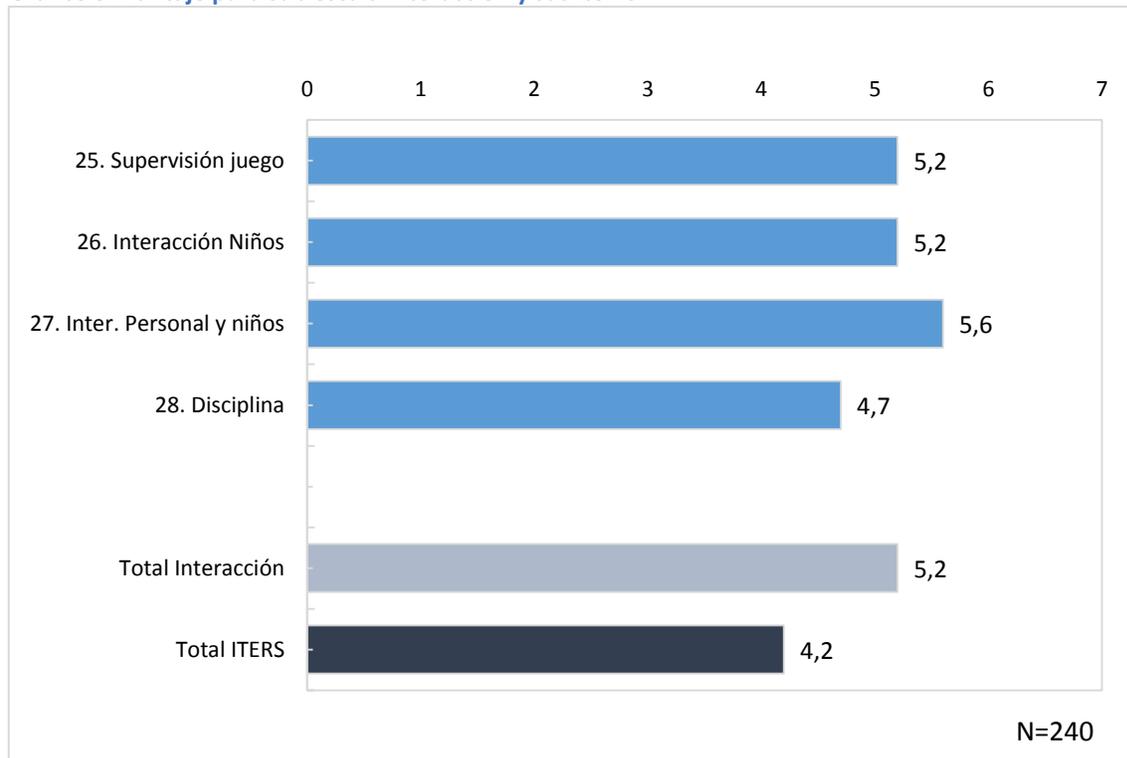
Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017

Interacciones

La sub escala “Interacciones” obtuvo el puntaje más alto del ITERS con una calificación de 5,2, estando en un nivel de bueno. El ítem mejor evaluado fue “Interacción entre personal y niños” con 5,6 puntos. Los otros tres ítems que conforman esta sub-escala fueron calificados con puntajes altos entre 4,7 y 5,2. Es decir todos los ítems de esta escala reflejan una interacción positiva al interior del aula.

Resulta muy positivo que las interacciones obtengan una calificación buena. De acuerdo a los aplicadores, se observó, en general, una relación positiva y afectuosa con los niños y entre ellos. En la mayoría de los casos no se observaron prácticas duras de disciplina y supervisión. Los aplicadores mencionan que hubo algunos casos donde agentes educativos levantaron la voz o perdieron la paciencia, pero que esto no fue lo común y que no constituyó en ningún caso vulneración de derechos. Tampoco se observaron casos de extremo caos.

Gráfico 9: Puntaje para sub escala Interacción y sus ítems



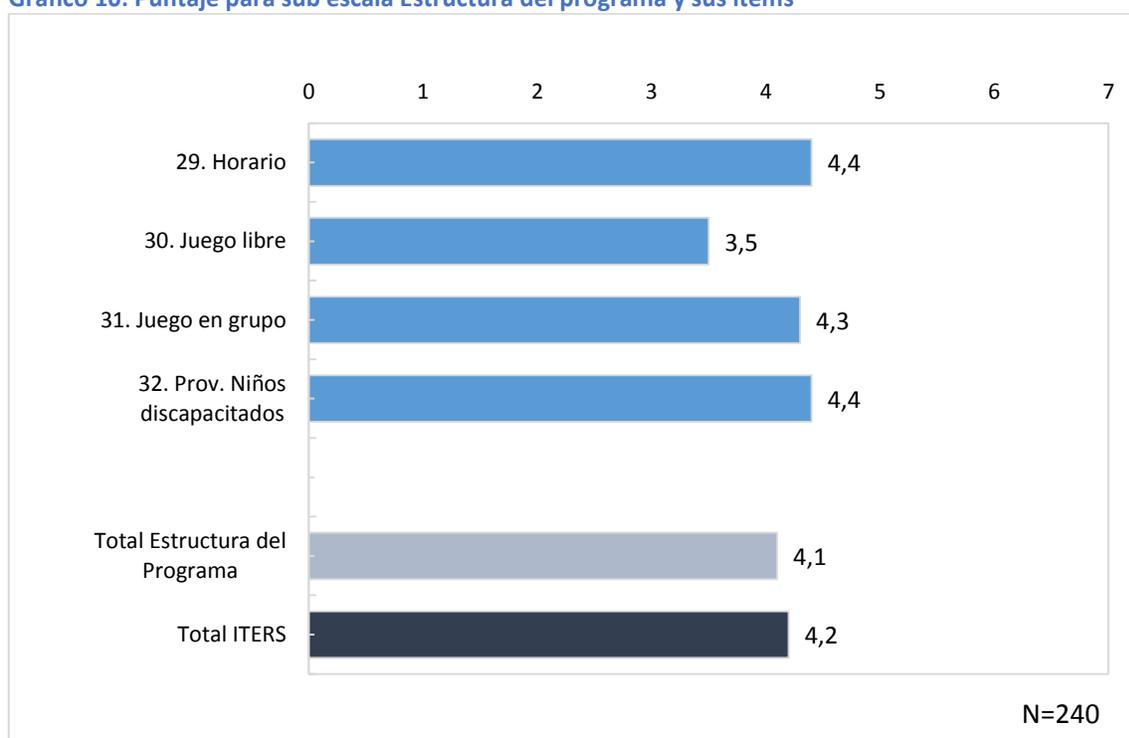
Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017

Estructura del Programa

La sub escala “Estructura del Programa” fue evaluado con un total de 4,1 puntos, lo que se considera un nivel adecuado. Los ítemes más altos fueron “Horario” y “Provisión para niños con discapacidad” (4,4). Mientras que “Juego libre” fue el ítem con puntaje más bajo (3,5). Las debilidades observadas en esta sub-escala tienen que ver con la falta de juego libre, presencia de transiciones largas, y estructuras del programa y horarios que no incluían tiempo al aire libre diario. Se observa que en general el horario responde a las necesidades de los niños y niñas y que los programas realizan adaptaciones para los niños con discapacidad sin discriminarlos o excluirlos.

Los aplicadores mencionaron que fue una constante la respuesta de que los niños no salían por el clima.

Gráfico 10: Puntaje para sub escala Estructura del programa y sus ítems



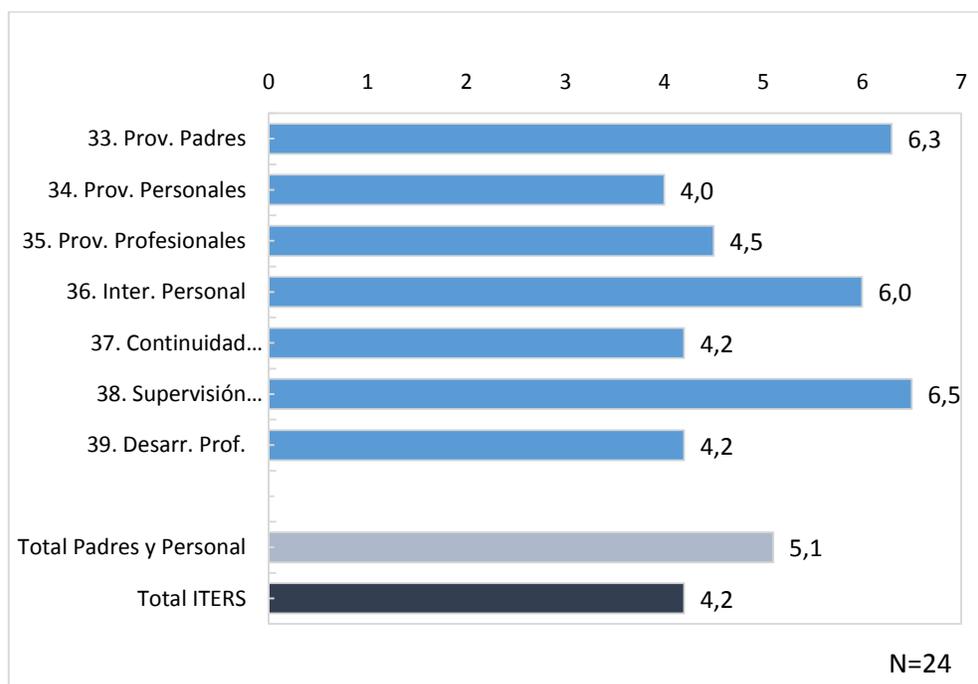
Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017

Padres y Personal

En cuanto a la sub escala “Padres y Personal”, ésta es la segunda mejor dentro de la escala, con sólo 0,1 puntos de diferencia en relación a la sub escala Interacción que es la que obtuvo el mejor puntaje. Esta escala tiene 3 ítems con puntos sobre 6,0 “Supervisión personal” (6,5) “Provisiones para los padres” (6,3), “Interacción entre el personal” (6,0). Esto da cuenta de programas donde existen prácticas de supervisión (tanto internas como externas), donde se realizó retroalimentación individual, la cual es considerada útil por los agentes educativos. También son programas donde se acoge a los padres, entregan información tanto sobre sus hijos como sobre el funcionamiento del centro y su programa educativo. Por último se observó muy buena relación entre el personal, lo que facilita el trabajo en equipo.

El ítem más bajo de la subescala fue “Provisiones personales para el personal” (4,0) seguido por “Continuidad del personal” (4,2), y “Desarrollo profesional” (4,2). Si bien son los ítems más bajos de la subescala están en un nivel aceptable. Se observó en general la presencia de espacios para uso del personal que tenían también otros usos, por ejemplo, para reuniones con los apoderados. Se observó que, si bien se promovía la continuidad del personal, los reemplazos en general se realizaban por adultos no conocidos por los niños. Por último, en cuanto al desarrollo profesional había programas que refirieron poco apoyo externo para realizar actividades de capacitaciones.

Gráfico 11: Puntaje para sub escala Padres y personal y sus ítems



Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017

2.4. Resultados según análisis integrado de las variables

A continuación, se presentan los resultados de la escala ITERS-R según las diferentes variables de caracterización de los centros educativos, luego de las aulas y de los agentes educativos³⁴.

Resultados según características de los centros educativos

La presente sección entrega información de los resultados obtenidos según las características de los centros, es decir, según tipo de administración, localidad en la que se encuentran, región, y tipo de jornada.

De acuerdo a la tabla 12, se observa que los jardines de Administración Directa (AD) de la JUNJI obtuvieron un mayor puntaje en la escala total y en todas las sub-escalas. Las mayores diferencias se observan en la sub-escala “Escuchar y hablar”, con 0,7 puntos de diferencia; y en la sub-escala “Actividades” con 0,6 puntos de distancia entre ambos tipos de administración. Las diferencias son estadísticamente significativas en la escala total.

Tabla 13: Media de las sub escalas y escala total según tipo de administración

Sub escala	Tipo de Administración	
	Administración Directa	VTF
Espacio y muebles	4,6***	4,2
Rutinas de cuidado	3,1	2,9
Escuchar y hablar	4,5***	3,8
Actividades	3,6***	3,0
Interacción	5,2	5,1
Estructura programa	4,3**	3,8
Padres y personal	5,3***	4,9
Puntaje Total ITERS	4,4***	4,0***

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017.

*** p<0,01, ** p<0,05

Al analizar los puntajes obtenidos según la Localidad de los centros observados, tanto los centros de zonas urbanas como los rurales obtuvieron 4,2 puntos en la escala total. No se observan diferencias significativas en las sub-escalas, siendo la mayor diferencia los puntajes de la sub-escala “Interacción” donde los establecimientos rurales calificaron con 0,3 puntos más alto.

³⁴ Para todos los cruces de variables se realizaron pruebas de significancia estadísticas (t-test).

Tabla 14: Media de las sub escalas y escala total según si es zona urbana o rural

Sub escala	Localidad	
	Zona urbana	Zona rural
Espacio y muebles	4,4	4,3
Rutinas de cuidado	3,0	3,2
Escuchar y hablar	4,2	4,0
Actividades	3,3	3,4
Interacción	5,1	5,4
Estructura programa	4,1	4,0
Padres y personal	4,4	4,3
Puntaje total ITERS	4,2	4,2

La siguiente tabla entrega información sobre las diferentes regiones que se consideraron en la muestra y los puntajes obtenidos para la escala y sus sub-escala. La región que obtuvo el puntaje más alto es la región de Los Lagos con 4,7 en la escala total. Destaca su alto puntaje en relación a otras regiones en la sub escala “Espacio y muebles” con 5,3 (entre 1,5 y 0,8 más que la mayoría de las otras regiones). El puntaje más bajo en la escala total fue de 3,9 obtenido en tres regiones: “Antofagasta”, “O’Higgins” y “Biobío”.

Tabla 15: Media de las sub escalas y escala total según región

Sub escala	Tarapacá	Antofagasta	Atacama	Coquimbo	Valparaíso	Metropolitana	O’Higgins	Maule	Biobío	Araucanía	Los Ríos	Los Lagos
Espacio y muebles	4,4	3,8	4,3	4,2	4,4	4,5	4,1	4,7	4,2	4,4	4,2	5,3
Rutinas de cuidado	2,9	2,7	3,2	2,6	3,0	3,1	2,8	3,7	2,7	3,5	2,6	3,2
Escuchar y hablar	4,0	3,9	4,3	4,0	4,5	4,3	3,9	4,1	4,0	3,5	3,4	5,0
Actividades	3,0	3,2	3,2	3,3	3,6	3,4	3,0	3,4	2,9	3,4	3,0	3,8
Interacción	4,9	4,8	5,3	4,5	5,5	5,1	5,0	5,8	5,0	4,8	5,4	5,9

Estructura programa	4,5	3,6	5,0	4,0	4,7	3,9	3,5	4,7	3,5	3,6	3,9	4,5
Padres y personal	5,2	5,3	5,0	5,1	4,9	5,2	5,0	5,4	4,9	4,9	5,1	5,1
Puntaje total ITERS	4,2	3,9	4,3	4,0	4,3	4,2	3,9	4,5	3,9	4,0	4,0	4,7

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017.

La Tabla 15, entrega los resultados según el tipo de jornada de las aulas. Los centros con Jornada extendida obtuvieron los puntajes más altos tanto en la escala total como en cada una de las sub escalas. En cuatro de las sub escalas, “Espacio y muebles”, “Escuchar y hablar”, “Actividades y Estructura del programa”, los centros con jornada extendida obtuvieron 0,4 puntos más.

Tabla 16: Media de cada sub escala y escala total según tipo de jornada

Sub escala	Tipo de Jornada	
	Completa	Extendida
Espacio y muebles	4,3	4,7
Rutinas de cuidado	3,0	3,2
Escuchar y hablar	4,1	4,5
Actividades	3,2	3,6
Interacción	5,1	5,3
Estructura programa	4,0	4,4
Padres y personal	5,0	5,2
Puntaje total ITERS	4,1	4,4**

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017.

** p<0,05

Tabla 17: Comparación de la media de sub escalas y escala total entre jardines meta y la muestra total

Escala	Jardines Meta	Otros jardines
Espacio y muebles	4,3	5,2
Rutinas de cuidado	3,0	3,1

Escuchar y hablar	4,1	4,6
Actividades	3,3	3,8
Interacción	5,1	5,4
Estructura programa	4,0	4,6
Padres y personal	5,1	5,4
Puntaje Total	4,1**	4,6

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017. N=240

** p<0,05

Del total de la muestra, sólo 18 establecimientos corresponden a Jardines Meta (7,5%). Al comparar los resultados de ambos tipos de centros se observan puntajes más altos tanto en la escala total como en todas las sub escalas, para la muestra de otro tipo de jardines. Este es un resultado que puede parecer contra-intuitivo considerando que son jardines con espacios mucho mejores que los jardines no meta. Los aplicadores dieron cuenta que en el caso de las salas cunas las aulas no estaban bien organizadas, la distribución de los muebles no permitía la fácil supervisión de los niños y niñas y que en la mayoría de los que fueron los niños no tenían disponibilidad de uso libre de los materiales. Considerando lo pequeña de la muestra (solo 18 salas) hay que tomar este resultado con precaución ya que posiblemente no es representativo de la realidad de todos los jardines meta.

La siguiente Tabla presenta los resultados de la escala y sus sub-escalas de acuerdo a si los centros educativos implementan el Programa Quik. No se observan diferencias significativas entre los centros que se encuentran participando del Programa Quik y los que no.

Tabla 7: Media de las sub escalas y escala total según si el centro se encuentra participando del Programa Quik

Sub escala	Programa Quik	
	Jardines que se encuentran participando	Jardines que no se encuentran participando
Espacio y muebles	4,5	4,4
Rutinas de cuidado	3,4	3,0
Escuchar y hablar	3,8	4,2
Actividades	3,2	3,3
Interacción	5,3	5,1

Estructura programa	4,2	4,0
Padres y personal	5,3	5,1
Puntaje Total ITERS	4,2	4,2

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017. N=240

Resultados según características del aula

Los resultados de la escala ITERS según nivel educativo presentan diferencias estadísticamente significativas de sala cuna mayor con los otros dos niveles. El nivel sala cuna mayor obtuvo la calificación más alta con 4,3 puntos. En todas las sub escalas su puntaje es mayor o igual que el de los demás niveles (excepto en Padres y Personal donde el nivel menor obtuvo 0,1 punto más). La mayor diferencia se observa en la sub escala “Rutinas de cuidado” donde tuvo 3,3 puntos sobre los 2,8 de los otros dos niveles. En la sub-escala “Actividades”, el nivel sala cuna mayor tuvo 0,6 puntos más que el nivel de sala cuna menor.

Tabla 18: Media de las sub escalas y escala total según nivel educativo

Sub escala	Nivel educativo		
	Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Sala heterogénea
Espacio y muebles	4,2	4,6	4,3
Rutinas de cuidado	2,8	3,3	2,8
Escuchar y hablar	4,0	4,3	4,0
Actividades	3,0	3,6	3,2
Interacción	5,1	5,2	5,2
Estructura programa	3,8	4,2	4,0
Padres y personal	5,3	5,2	4,8
Puntaje Total ITERS	4,0	4,3**	4,0

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017. N=240

** p<0,05

La Tabla 18 presenta los resultados del ITERS según el tamaño del grupo (de acuerdo a la asistencia el día de la observación). Se observa una diferencia en los puntajes al comparar los 2

grupos con menor número de niños (hasta 16), con el grupo más numeroso. En la escala total y todas las sub escalas los 2 grupos con menos niños obtuvieron mejores puntajes. Estas diferencias son estadísticamente significativas. Este resultado es consistente con la evidencia internacional que muestra como el tamaño del grupo se relaciona con la calidad de la experiencia educativa en los primeros años.

Las mayores diferencias se observan en las sub escalas de “Interacción” y “Estructura del programa” donde la salas con menor número de niños obtuvo 1,0 punto más que el grupo de las salas más numerosas y 0,4 más que el grupo entre 9 y 16 niños. La sub-escala “Escuchar y hablar” también presenta una brecha, con 0,6 puntos del grupo con salas menos numerosas por sobre el grupo de salas con 17 niños y más.

Tabla 19: Media de las sub escalas y escala total según cantidad de niños por nivel

Sub escala	N° de niños por sala		
	De 3 a 9 niños	De 9 a 16 niños	De 17 a 23 niños
Espacio y muebles	4,4	4,4	4,3
Rutinas de cuidado	3,1	3,1	2,6
Escuchar y hablar	4,4	4,1	3,8
Actividades	3,4	3,3	3,1
Interacción	5,5	5,1	4,5
Estructura programa	4,4	4,0	3,4
Padres y personal	5,2	5,1	5,0
Puntaje Total ITERS	4,3	4,2	3,8***

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017. N=240

*** p<0,01

La siguiente Tabla, presenta los resultados según el coeficiente técnico de las aulas observadas. Si bien hay una tendencia de que a mayor coeficiente técnico menores puntajes, estas diferencias no son estadísticamente significativas. La mayor diferencia la presenta Interacción con 0,7 puntos de distancia entre las salas con menor y mayor coeficiente técnico. Es importante mencionar que los 3 grupos tienen coeficientes técnicos pequeños, lo que puede explicar que no se observen diferencias.

Tabla 20: Media de las sub escalas y escala total según coeficiente técnico

Sub escala	Coeficiente Técnico		
	Hasta 2,5	De 2,5 y 3,8	Desde 4
Espacio y muebles	4,4	4,4	4,5
Rutinas de cuidado	3,1	3,0	2,9
Escuchar y hablar	4,3	4,1	3,9
Actividades	3,4	3,4	3,2
Interacción	5,4	5,0	4,7
Estructura programa	4,4	3,9	3,8
Padres y personal	5,1	5,1	5,1
Puntaje total ITERS	4,3	4,1	4,0

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017. N=240

*** $p < 0,01$

Al analizar los resultados de acuerdo a las salas que contaban con niños/as con discapacidad en sus aulas, obtuvieron puntajes muy similares en relación a otras salas. Sólo en el ítem Interacción hay una diferencia, con 0,4 puntos más en aquellas salas donde no había niños con alguna discapacidad, sin embargo, estas diferencias no son significativas.

Tabla 21 Media de las sub escalas y escala total según presencia de niños con discapacidad en sala

Sub escala	Niños con discapacidad	
	Con niños con discapacidad	Sin niños con discapacidad
Espacio y muebles	4,5	4,4
Rutinas de cuidado	3,0	3,0
Escuchar y hablar	4,1	4,1
Actividades	3,5	3,3
Interacción	4,8	5,2
Estructura programa	4,1	4,0
Padres y personal	5,1	5,1
Puntaje total ITERS	4,1	4,2

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017. N=240

Resultados según características agentes educativos

La siguiente tabla da cuenta de que no se observaron diferencias entre los años de experiencia de la educadora de aula y los puntajes en la escala total ni las sub-escalas.

Tabla 22 Resultados escala y sub escalas según años de experiencia educadoras

Sub escala	Años de experiencia educadora	
	Hasta 9 años	10 años y más
Espacio y muebles	4,4	4,4
Rutinas de cuidado	2,9	3,2
Escuchar y hablar	4,1	4,2
Actividades	3,2	3,4
Interacción	5,3	5,1
Estructura programa	4,0	4,1
Padres y personal	5,1	5,2
Puntaje total ITERS	4,1	4,2

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017.

Lo que si se observó fue una correlación significativa entre el porcentaje de los agentes educativos que han participado en capacitaciones y el puntaje total de la escala.

Tabla 23 Correlación entre puntaje total escala y % de agentes educativos que han participado en capacitación

Correlación	% agentes educativos que ha asistido a capacitación
Correlación de Pearson	0,365**
Puntaje total ITERS	Sig. (bilateral) 0,000
	N 240

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

La participación a las capacitaciones aparece como algo relevante para la calidad del programa. Sin embargo, la participación en ésta no se distribuye de manera equitativa entre las agentes educativas. La siguiente tabla muestra como los equipos de los programas de administración directa tienen mayor participación que las de los programas Vía Transferencia de Fondo. Asimismo, se observa que los equipos de programas rurales han participado de más programas que los de programas urbanos

Tabla 24 Participación en Capacitación en los últimos 5 años.

		% de agentes educativos que Sí ha asistido a capacitación	% de agentes educativos que NO ha asistido a capacitación
Tipo de Administración	AD	73,2%	26%
	VTF	59,0%	41%
Localidad	Urbano	64,5%	35,5%
	Rural	75,4%	24,6%

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017.

Resultados de las Aulas con puntajes más altos y más bajos en las Escalas

Se procedió a analizar las salas que había obtenido los puntajes más altos (ubicados sobre el percentil³⁵ 75) y los que concentraban los puntajes más bajos (bajo el percentil 25). La siguiente tabla presenta las características de ambos grupos en comparación a las características de la muestra total. Esta información es consistente con lo señalado anteriormente donde los puntajes más altos corresponden a los jardines de administración directa y en los más bajos se concentran los jardines vía transferencia de fondos. No se observan diferencias entre los jardines rurales y urbanos, ya que tienen la misma representación en ambos grupos y esta es muy similar a los de la muestra total. En cuanto a los niveles educativos, el nivel sala cuna menor y salas heterogéneas presentan mayor representatividad en las aulas con resultados bajo percentil 25 que en la muestra total.

³⁵ El percentil hace relación al lugar que ocupa en una distribución del 1 al 100 Es decir un percentil 75 significa que esta.

Tabla 25 Comparación entre los establecimientos con puntaje bajo P.25 y P.75 y la muestra total

Muestra	Tipo de Administración		Localidad		Nivel			Coef. Técnico
	AD	VTF	Zona urbana	Zona rural	Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Sala heterogénea	
Muestra Bajo P.25 (N=60)	35,0%	65,0%	88,3%	11,7%	33,3%	21,7%	36,7%	0,35
Muestra sobre P.75 (N=60)	66,7%	33,3%	88,3%	11,7%	15,0%	30,0%	23,3%	0,38
Muestra Total (N=240)	50%	50%	86,7%	13,3%	28,3%	42,9%	28,7%	0,19

Por último, en cuanto a la distribución de las aulas con puntajes más altos y más bajos según región, es importante resaltar que las regiones de Antofagasta y Los Ríos no tienen aulas que estén en el grupo de aulas sobre percentil 75.

Tabla 26: Comparación por región de la muestra total, con la muestra bajo P.25 y sobre P.75 en los puntajes de la escala total

	Muestra bajo P.25	Muestra Sobre P.75	Muestra total
Tarapacá	3,3%	5,0%	5,0%
Antofagasta	5,0%	0,0%	5,0%
Atacama	3,3%	5,0%	3,8%
Coquimbo	11,7%	3,3%	5,8%
Valparaíso	10,0%	15,0%	10,8%
Metropolitana	26,7%	30,0%	28,7%
O'higgins	8,3%	5,0%	7,1%
Maule	5,0%	15,0%	8,3%
Bío Bío	13,3%	3,3%	10,8%
Araucanía	8,3%	3,3%	6,3%

Los Ríos	1,7%	0,0%	2,9%
Los Lagos	3,3%	15,0%	5,4%

Elaboración propia a partir de base de datos ITERS-R 2017. N=60

3. Resultados ECERS-R

3.1. Caracterización aulas (ECERS)

En cuanto al nivel educativo de las aulas observadas, la Tabla 27 presenta la caracterización de estas según nivel educativo, tamaño de los grupos, y número de niños/as presente el día que se realizó la observación. Se observa que, 56,3% corresponde al nivel medio menor, 30,4% al medio mayor y 13,3% a salas heterogéneas. En cuanto a la matrícula de niños y niñas, la mayoría de las salas (62,9%) tiene una matrícula sobre los 28 niños, sin embargo, esto no se vio reflejado en la asistencia ya que el número de niños presentes el día de la observación, oscilaba entre 16 y 23 alumnos/as en el 51,2% de las aulas.

En un 20% de las aulas observadas se encontraban presentes el día de la observación niños/as con algún tipo de discapacidad que requería de atención especial o adaptación de la sala y/o mobiliario.

Tabla 27: Distribución de las aulas según nivel educativo, Matrícula, asistencia día de la observación y presencia de niños con alguna discapacidad

	Variables	%	Frecuencia
Nivel educativo	Medio menor	56,3%	135
	Medio mayor	30,4%	73
	Sala heterogénea	13,3%	32
Aulas agrupadas según matrícula	Hasta 20	11,7%	28
	Entre 21 y 27	25,4%	61
	Desde 28	62,9%	151
Aulas agrupadas según N° de niños/as presentes	Hasta 15	21,7%	52
	Entre 16 y 23	51,2%	123
	24 y más	27,1%	65
Aulas con y sin niños/as con discapacidad	Con niño/as con discapacidad	20%	48
	Sin niños/as con discapacidad	80%	192

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

En la siguiente tabla se presentan los descriptivos para el número de agentes educativos en el aula y el coeficiente técnico. En las aulas observadas el promedio de agentes educativos por sala fue de

3,21, mientras que el coeficiente técnico fue de 6,43 niños por adulto. Este último presenta una desviación estándar de 2,6, llama la atención el bajo coeficiente técnico, considerando que por regulación podría haber más niños por adulto.

Tabla 28: Promedio agentes educativos por sala y coeficiente técnico promedio de la muestra

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
N° Agentes Educativos presentes en sala	240	1	6	3,21	0,73
Coeficiente Técnico por aula	240	1	16	6,43	2,16

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

De las aulas visitadas, en 222 de ellas (93%) había al menos una Educadora de párvulos presente el día de la observación³⁶. Esto aparece como un resultado positivo y que da cuenta de los avances que se han realizado para cumplir con los requisitos del reconocimiento oficial. La información con la que no se cuenta es cuantas de estas educadoras también cumplían funciones de dirección del programa. De acuerdo a los aplicadores esta situación se observaba en los programas de administración delegada (VTF).

3.2. Agentes educativos (ECERS)³⁷

En cuanto al total de los agentes educativos (educadoras, técnicos y asistentes) la edad promedio es de 35 años, fluctuando entre los 21 y los 57 años. Las agentes educativas de la muestra tienen en promedio 10 años de experiencia trabajando en educación parvularia y 5 años en el centro donde trabajan actualmente. Un 64% refiere haber participado de capacitaciones en los últimos 5 años y sólo un 11% conoce las escalas de evaluación de ambiente educativo (ver detalle siguiente tabla).

En cuanto a las educadoras de párvulos su edad promedio es de 36 años, mientras que los años de experiencia promedio corresponden a 9. Un 78,8% ha participado en alguna capacitación de más de 24 horas durante los últimos 5 años y sólo un 14,9% dijo conocer la escala aplicada (ECERS). En la siguiente tabla se pueden ver estas respuestas.

³⁶ En la Tabla 3, se tomó en cuenta la información de la Educadora principal de la sala en los casos donde había más de una educadora presente.

³⁷ Se entenderá por Agente Educativo tanto a las Educadoras de Párvulos como las Asistentes o Técnicos en Párvulos que se encontraban en el aula durante el día de la observación.

Tabla 29: Caracterización agentes educativos (Educadoras de párvulo, técnicos y asistentes)

Variables	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación estándar
Promedio de edad	35 años	21 años	57 años	6,51
Promedio años de experiencia totales	10,2	0,5	30	5,60
Promedio años de experiencia en el centro educativo actual	5,1	0,5	20,5	3,59
Participación en capacitaciones en los últimos 5 años	Sí ha participado			64,4%
	No ha participado			35,6%
Conocimiento de las Escala ECERS-R	Conoce la escala			11,3%
	No conoce la escala			88,7%

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

Tabla 30: Caracterización de las educadoras de párvulos según edad experiencia, experiencia en el centro, participación en capacitaciones y conocimiento del ECERS-R

Variables	Respuesta	
Promedio de edad	36 años	
Promedio años de experiencia totales	9 años	
Promedio años de experiencia en el centro educativo actual	4 años	
Participación en capacitaciones en los últimos 5 años	Sí ha participado	78,8%
	No ha participado	21,2%
Conocimiento de las Escala ECERS	Conoce la escala	14,9%
	No conoce la escala	85,1%

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

3.3. Características del ECERS

Fiabilidad de la Escala total y las sub escalas

Para analizar la consistencia interna de la Escala ECERS-R se utilizó el Alfa de Cronbach³⁸. De acuerdo a la tabla 31, el Alfa de Cronbach para la escala total del ECERS arroja un valor de 0,81, es decir, la escala total tiene una alta consistencia interna. Esto es coherente con el estudio de Mathiesen et al (2011) donde se encontró también una alta consistencia interna de este instrumento.

En cuanto a las sub escalas la más alta es la de Interacción con 0,86 mientras que las más bajas son las de Rutinas de cuidado (0,53) y Padres y personal (0,47). Esta confiabilidad también es consistente con lo encontrado en el estudio de Matriesen et al (2011). Si bien, estas escalas se encuentran dentro de una fiabilidad media de consistencia interna. Al analizar estas escalas por ítems se observa que los ítems que de bienvenida y despedida se encuentra menos correlacionado con el resto de los ítems, dado que al sacarlo la fiabilidad de la escala sube³⁹. Esto se puede explicar dado que los otros ítems tienen que ver con las rutinas de cuidado y en la mayoría de los casos sus puntajes son bajos al no cumplir con los mínimos estándares del instrumento. Mientras que en el caso de la sub-escala “Padres y personal”, es el ítem Interacción personal, el que hace bajar la fiabilidad de la escala. No obstante, los ítems de esta escala no tienen una alta correlación⁴⁰.

Tabla 31: Alfa de Cronbach para la Escala total ECERS y las sub escalas

Escala	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Espacio y muebles	0,72	8
Rutinas de cuidado	0,53	7
Lenguaje y razonamiento	0,67	5
Actividades	0,70	10
Interacción	0,86	5
Estructura programa	0,64	4

³⁸ El alfa de Cronbach permite ver que tan correlacionados están los ítems dentro de una escala, mientras su valor se acerque a uno mejor es la consistencia interna, mientras que valores cercanos a 0 reflejan que estos no se encuentran correlacionados. Sobre 0,7 indica una fuerte correlación, entre valores sobre 0,5 indica consistencia media y bajo 0,5 indica que es necesario cuestionarse eliminar ciertos ítems dentro de la escala.

³⁹ Ver tabla en anexos.

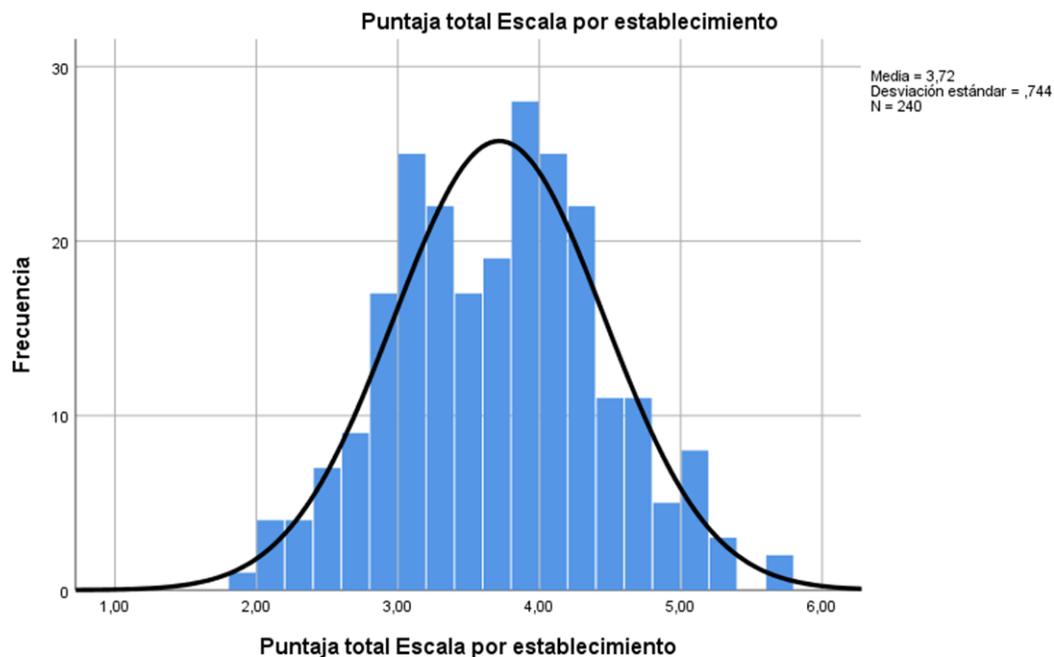
⁴⁰ Ver tabla en anexos.

Padres y personal	0,47	6
ECERS	0,81	7

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

Escala Total y Sub escala

El siguiente histograma muestra el resultado total de la escala y como se distribuye. Se observa una distribución normal de los puntajes. El resultado total obtenido por la muestra es de 3,7 puntos (0,74 de desviación estándar). Es decir, la calidad de los ambientes de aprendizaje a nivel global se encuentra en un nivel aceptable. Este promedio es casi idéntico al promedio que se ha encontrado en Estados Unidos que es de 3,8 (Mashburn et al, 2008. Y Early et al., 2007), algo inferior a los estudios europeos que fluctúan entre 3,9 y 4,3 (Mayer y Beckh, 2016; Sylva et al., 2006) y superior a los promedios de estudios de Latinoamérica (Verdisco y Pérez Alfaro, 2010).



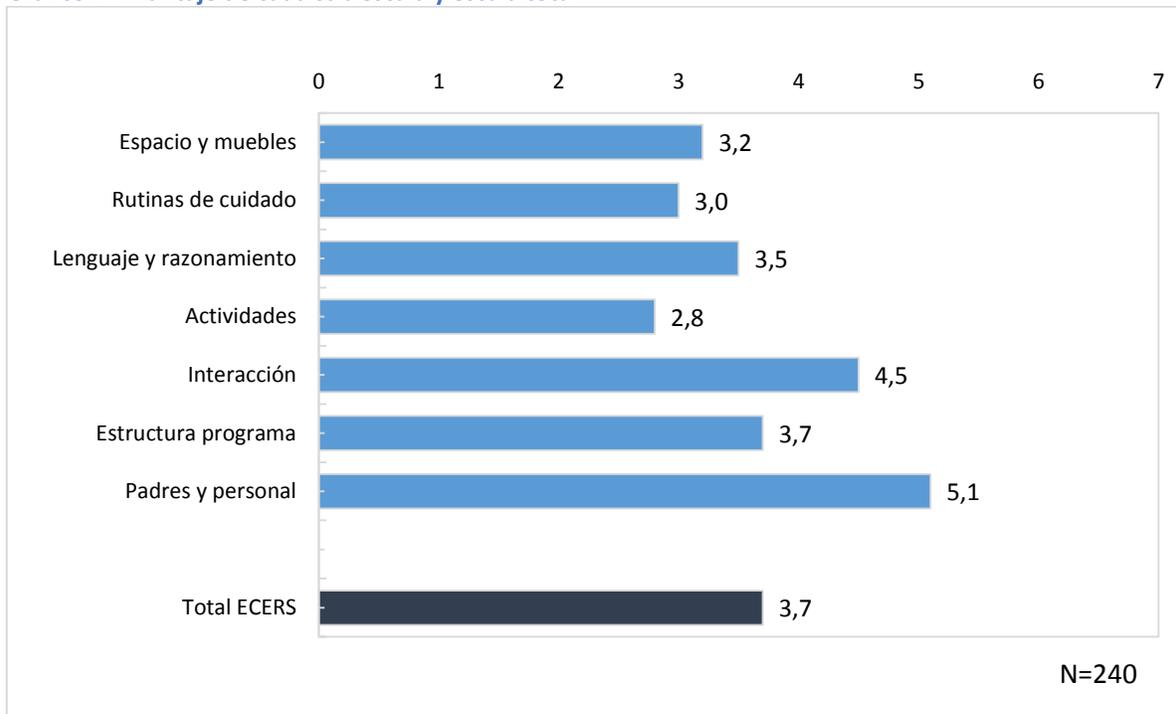
Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

Al observar los resultados de las sub-escalas en el gráfico que se presenta a continuación, estos varían entre sí. Destaca con el puntaje más alto la sub-escala “Padres y personal” con 5,1 puntos, luego la sub-escala “Interacciones” con un puntaje de 4,7. La sub-escala de Actividades obtuvo el menor puntaje con 2,8. Estos resultados también son consistentes con los resultados internacionales. En especial los puntajes elevados en interacciones y disminuidos en actividades (Sylva et al., 2006).

Aparece importante mencionar que la sub-escala de padres y personal es, en gran medida, calificada a partir de las entrevistas a la directora y educadoras, lo que puede conllevar un sesgo mayor que las demás sub-escalas que se basan en observación directa del aplicador. En cuanto a la

sub-escala de actividades lo que fue determinante de acuerdo a los aplicadores para los bajos puntajes tiene que ver con que los niños no tienen acceso libre a los materiales por un tiempo substancial de la jornada.

Gráfico 12: Puntaje de cada sub escala y escala total



Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

Ítems por sub-escala

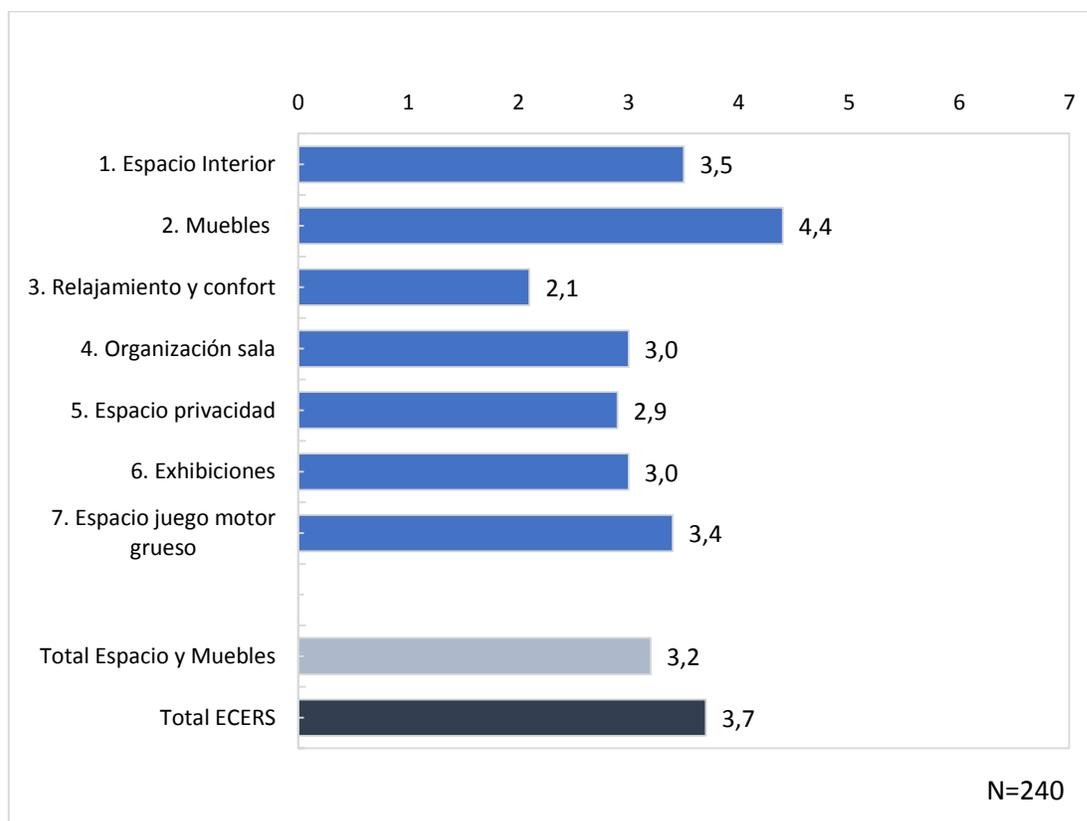
A continuación, se presentan los puntajes obtenidos por cada ítem que compone cada una de las sub-escalas.

Espacio y Muebles

En el siguiente gráfico se observan los ítems de la sub-escala “Espacio y Muebles”. El puntaje total es de 3,2, puntaje justo sobre el nivel mínimo. El ítem que obtiene un mayor puntaje es el correspondiente a “Muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje” con 4,4, considera un nivel aceptable. Los siguen los ítems “Espacio interior” (3,5) y “Espacio motor grueso” (3,4). Luego “Organización de la sala” y “Exhibiciones”, ambos con el mismo puntaje (3,0). El ítem “Muebles para el relajamiento y confort” obtuvo el puntaje más bajo con 2,1., considerado entre inaceptable y mínimo.

Lo anterior da cuenta que a nivel de espacio y muebles las aulas están en un nivel aceptable, no así en como organizan su mobiliario. Tampoco se observó una disposición de espacios para que los niños pudieran estar solos ni para que estén en contacto con superficies blandas como cojines, colchonetas, peluches y muñecas blandas. En cuanto a las exhibiciones de las aulas no predominan los trabajos de los niños y niñas.

Gráfico 13 Puntajes Ítems Sub-Escala “Espacio y Muebles”



Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

Rutinas del cuidado

En la sub escala “Rutinas del cuidado” (Gráfico 14) el puntaje total fue de 3,0, es decir, se encuentra en un nivel mínimo. Se observan importantes diferencias de puntaje entre los ítems que la componen, lo que indica alta variabilidad interna. El ítem “Recibimiento y despedida” obtuvo el puntaje más alto de la sub escala con 5,9 el que también corresponde al puntaje más alto de la Escala Total ECERS. Los ítems “Siesta” (1,7) y “Baño y pañales” (1,8) obtuvieron los puntajes más bajos tanto de la sub escala como de la Escala total. Lo que serían ítems que se encuentran un nivel casi inaceptable.

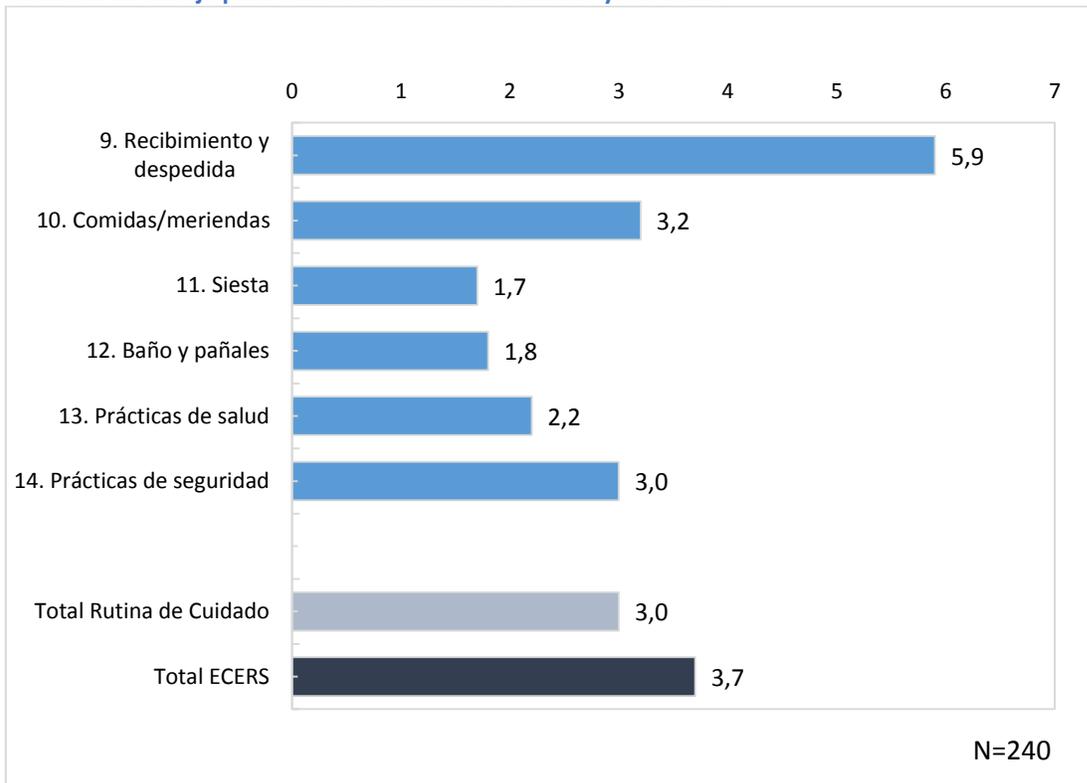
De acuerdo a los aplicadores a nivel de rutinas faltaría mayor control del grupo. Por ejemplo, en baño hacen referencia la dificultad del monitoreo de qué niños se lavan o no las manos. Mencionan como problema también que las educadoras tampoco se lavaban las manos cuando ayudan a un niño a ir al baño o cuando suenan o limpian narices.

En relación a la siesta el problema que se describe en todas las aulas fue el que colchonetas no se ponían al mínimo de distancia exigido por el instrumento (90 cms). Hay salas que es por falta de espacio y en otras porque las educadoras mencionaban que les gustaba ponerlos a todos juntos para dormir.

En cuanto a la alimentación si bien se observa que hay más lavado de manos que en el baño, igual falta higiene a nivel general. En muchas salas se observó falta de limpieza de las mesas. Algo que se menciona de manera independiente a lo medido por el instrumento es el que los niños no tienen acceso libre a tomar agua, teniendo un horario fijo en algunas aulas y en otras no tomando líquido a lo largo de la mañana ni durante las comidas.

Los aplicadores destacan los procesos de recibimiento (lo que más se observó) en las aulas. En la mayoría los padres entraban a las salas y acomodaban a sus hijos para el inicio de la jornada.

Gráfico 14: Puntaje para sub escala Rutina de cuidado y sus ítems

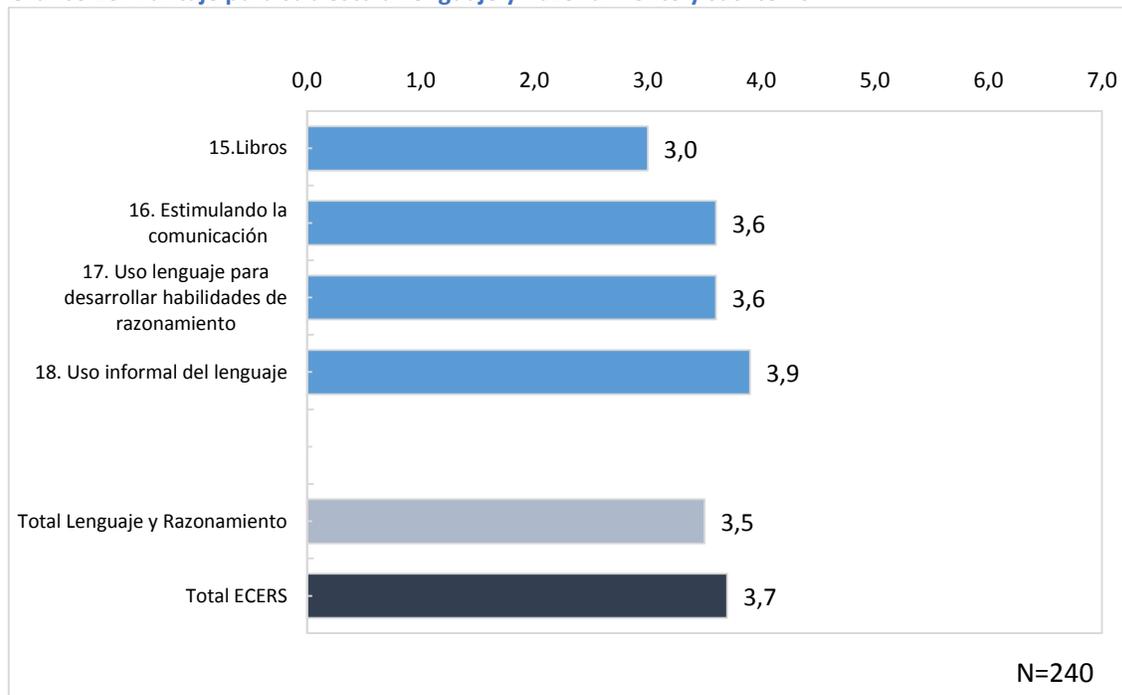


Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

Lenguaje y razonamiento

La sub escala “Lenguaje y razonamiento” (Gráfico 15) obtuvo 3,5 puntos, alcanzando casi un nivel aceptable y cuenta con una menor dispersión entre sus ítems. El ítem “Uso informal del lenguaje” fue el más alto con 3,9 puntos. Esto da cuenta de la presencia de conversaciones entre los adultos y los niños y uso del lenguaje para un fin social. Libros fue el ítem con el menor puntaje (3,0) lo que al igual que el ITERS no significa necesariamente ausencia de libros sino falta de accesibilidad por un tiempo significativo de la jornada. También cabe señalar que se observó que en muchas salas no se realizaron experiencias de lectura (ni los niños ni los adultos).

Gráfico 15: Puntaje para sub escala Lenguaje y Razonamiento y sus ítems



Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

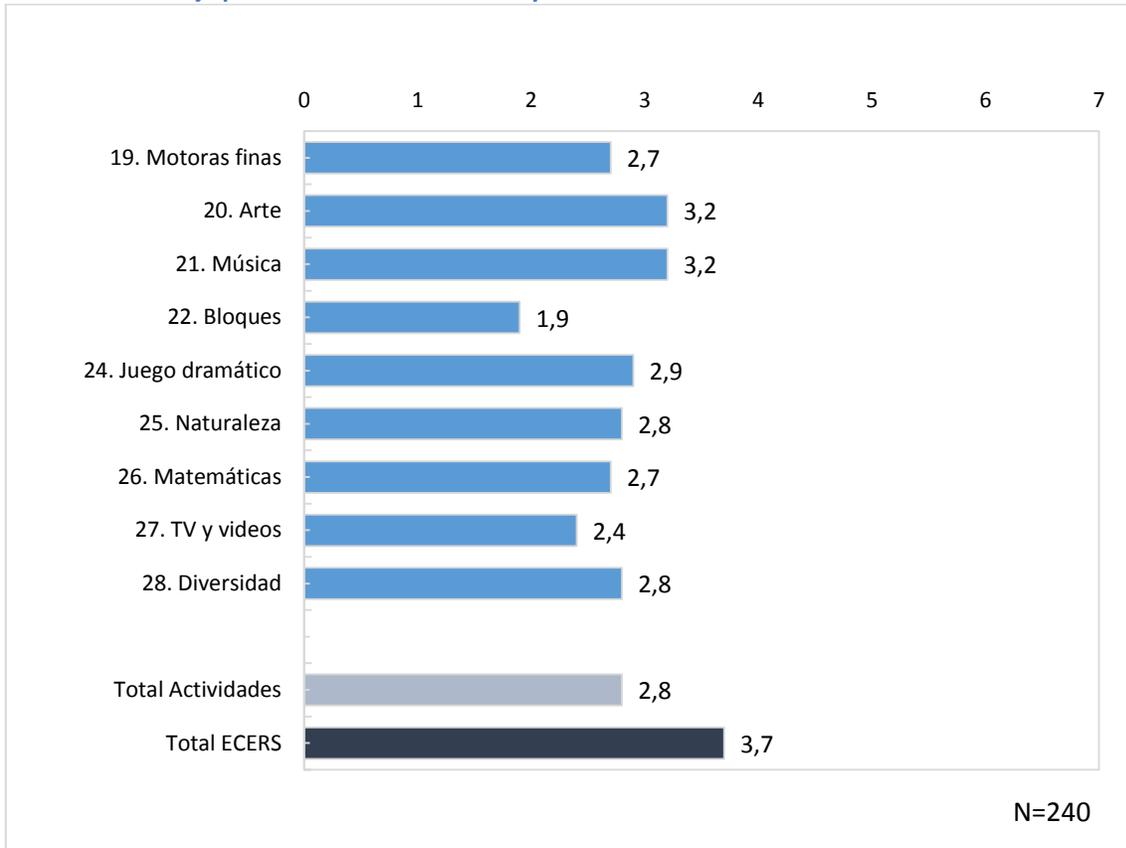
Actividades

La sub escala “Actividades” (Gráfico 16) es la que obtuvo el menor puntaje (2,8) en relación a las otras sub escalas. Es decir, se encuentra en un nivel bajo el mínimo. No se observa mayor dispersión entre los ítems que componen esta sub-escala. El ítem “Bloques” fue el más bajo con 1,9. Esto significa que en muy pocas aulas se observaron bloques y accesorios para su uso. También muy bajo se encontró los ítems Naturaleza, Matemáticas y Diversidad con puntajes de 2,7- 2,8. Esto da cuenta de pocos materiales de estas áreas y de poco tiempo para poder utilizarlos. Por último, los ítems más altos de la sub escala “Arte” y “Música” con 3,2. Esto da cuenta de un nivel justo sobre el mínimo en cuanto a materiales y actividades de artes plásticas y música.

Como se mencionó con anterioridad el obstáculo para tener puntajes más altos en esta subescala tiene que ver con que las aulas observadas los niños no tenían acceso libre durante un tiempo significativo del día a los materiales. En muchas de las aulas las educadoras eran las que facilitaban los materiales a los niños no dejándolos utilizar los otros. De acuerdo con el instrumento los niños debiesen de poder acceder libremente a los materiales por al menos 1/3 de la jornada. Este es un requerimiento difícil de cumplir, lo que se ve reflejado en los resultados internacionales, siendo esta una subescala en general muy baja. A nivel nacional cumplir este requerimiento se hace difícil considerando los lineamientos curriculares de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Sería importante poder profundizar en estos resultados para diferenciar entre las aulas que tienen materiales y aquellas que no y observar el uso de los materiales de las diferentes áreas en un período de tiempo más grande, por ejemplo, una semana.

Gráfico 16: Puntaje para sub escala Actividades y sus ítems



Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

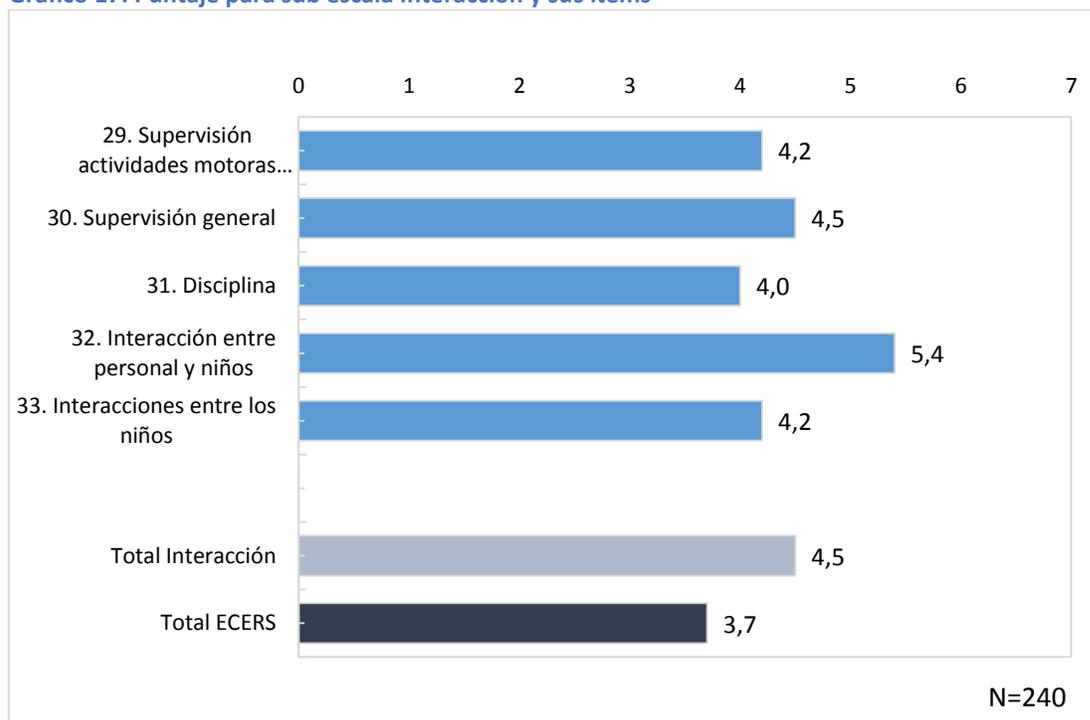
Interacciones

La sub escala “Interacciones” (Gráfico 17) obtuvo el segundo mejor puntaje en relación a las otras sub escalas y obtuvo en todos sus ítems sobre 4,0 puntos. El ítem mejor evaluado fue el Interacción entre el personal y los niños con 5,4 puntos, estando en nivel bueno.

Es importante mencionar el valor del puntaje de esta sub escala. Los aplicadores describen relaciones cariñosas, donde los niños son tratados con cariño y respeto. Hacen referencia por ejemplo a que todos son llamados por sus nombres. También se observa una adecuada supervisión de los niños y niñas tanto en el aula como en las actividades motoras. En relación a la supervisión no se observaron situaciones extremas de caos ni rigidez y severidad.

Lo que se observa que faltó a nivel de disciplina es el anticiparse y potenciar el desarrollo de habilidades de cooperación y empatía antes que surjan situaciones conflictivas entre pares.

Gráfico 17: Puntaje para sub escala Interacción y sus ítems



Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

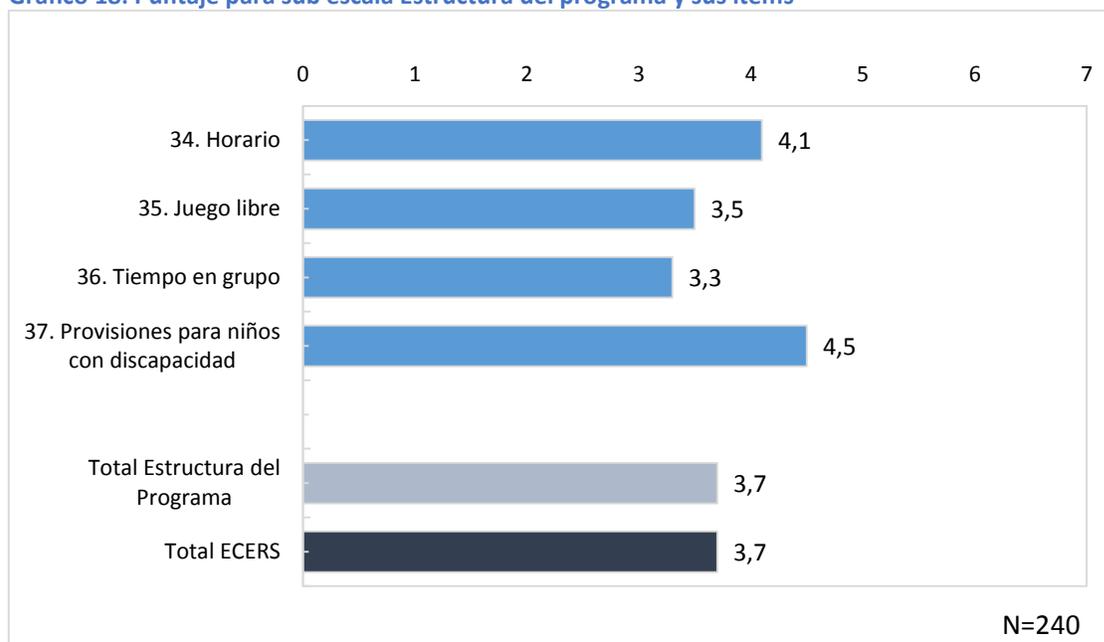
Estructura del Programa

La sub-escala “Estructura del Programa” fue evaluado con un total de 3,7 puntos. El ítem “Provisiones para niños con discapacidad” obtuvo el puntaje más alto con 4,5⁴¹, acercándose al nivel bueno. Esto da cuenta de que los jardines en general disponen de condiciones para niños con discapacidad y que en el caso de que hubiese alguno presente se hacen las adecuaciones necesarias sin excluir al niño del trabajo con sus compañeros.

El puntaje más bajo es para ítem “Tiempo en grupo” (3,3), justo sobre el nivel mínimo, dado que los niños en general están en grupos grandes armados por las educadoras. El juego libre también es un ítem bajo en esta escala, sólo sobre el mínimo. Este puntaje daría cuenta de poca libertad de los niños para jugar y ausencia diaria de juego fuera de la sala.

De acuerdo a los aplicadores a nivel de estructura se observan extremos por un lado programas con muchas reglas y otros con poca estructura. Mencionan que de acuerdo a algunas educadoras se estaría realizando un cambio de modelo pedagógico, de uno más estructurado a uno más inestructurado. Los aplicadores refieren que faltaría una transición entre ambos modelos.

Gráfico 18: Puntaje para sub escala Estructura del programa y sus ítems



Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

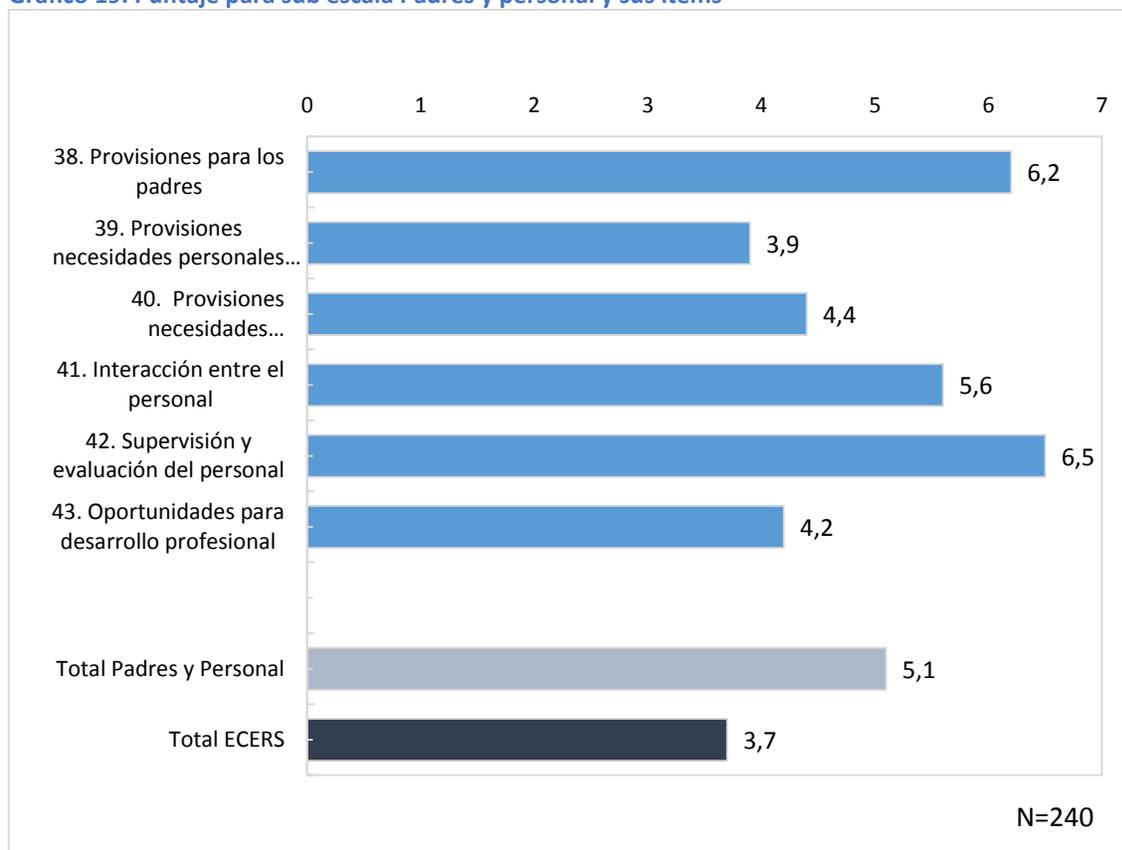
⁴¹ Cabe señalar que este ítem sólo se aplicó en el 20% de la muestra, porcentaje de aulas en las que había algún niño o niña con discapacidad.

Padres y Personal

La sub-escala “Padres y Personal” tal como se mencionó anteriormente, obtiene el mejor puntaje (5,1), lo que se considera nivel bueno. El ítem con mejor resultado es “Supervisión y evaluación del personal” con 6,5 puntos, es decir, un nivel casi excelente, mientras que “Provisiones para las necesidades personales del personal” obtuvo el puntaje más bajo con 3,9. Esta sub-escala presenta una mayor variabilidad en los puntajes de sus ítems.

Es importante señalar, que en la mayoría de estos ítems las respuestas fueron reportadas por la directora del establecimiento o la educadora de la sala observada. De acuerdo a los aplicadores el que estos ítems se basen en la entrevista y no en la observación directa añadiría un sesgo. Éstos refieren que las directoras y educadoras tendrían en general una visión muy positiva del programa.

Gráfico 19: Puntaje para sub escala Padres y personal y sus ítems



Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017

3.4. Resultados según análisis integrado de las variables

A continuación, se presentan los resultados de la escala ECERS-R según las diferentes variables de caracterización de los centros educativos, luego de las aulas y de los agentes educativos⁴².

Resultados según características de los centros educativos

La presente sección entrega información de los resultados obtenidos según las características de los centros, es decir, según tipo de administración, localidad en la que se encuentran, región, y tipo de jornada.

De acuerdo a la siguiente tabla, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los jardines de Administración Directa (AD) de la JUNJI y los Jardines Vía Transferencia de Fondo (VTF). Los centros de administración directa obtuvieron 3,9 puntos mientras que los VTF, alcanzaron 3,6 diferencia que es estadísticamente significativa. Esta diferencia se sustenta con la observación de los aplicadores quienes mencionan que los jardines infantiles de administración propia en general contaban con mejores condiciones, más materiales y recursos humanos. También es consistente con la evidencia que existe que programas con menores recursos por lo general tienen indicadores más pobres de calidad.

Al analizar estos puntajes según sus sub-escalas, la sub escala de “Lenguaje y razonamiento” es donde se observa una mayor brecha entre ambos tipos de administración con 0,7 puntos más para los de AD. En las sub escalas “Interacción” y “Estructura del Programa” obtuvieron el mismo puntaje, mientras que en las demás se observa una brecha de 0,5 entre ambos.

Tabla 32: Media de las sub escalas y escala total según tipo de administración

Sub escala	Tipo de Administración	
	Administración Directa	VTF
Espacio y muebles	3,5	3,0
Rutinas de cuidado	3,1	2,9
Lenguaje y razonamiento	3,9	3,2
Actividades	3,1	2,6
Interacción	4,5	4,5
Estructura programa	3,7	3,7

⁴² Para todos los cruces de variables se realizaron pruebas de significancia estadísticas (t-test). Es importante considerar que cuando se comparan muestras pequeñas es más difícil encontrar significancia estadística.

Padres y personal	5,4	4,9
Puntaje Total ECERS	3,9*	3,6*

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

* $p < 0,01$

En cuanto a los resultados según la localidad donde se encuentran los centros educativos, no se observan diferencias estadísticamente significativas en la escala total. Sin embargo, los centros de las zonas urbanas obtuvieron un puntaje levemente mayor que el obtenido por los centros de zonas rurales. En las sub escalas de “Rutinas de cuidado” e “Interacción” se observa una diferencia significativa de 0,3 puntos más en los centros de zonas urbanas.

Tabla 33: Media de las sub escalas y escala total según si es zona urbana o rural

Sub escala	Localidad	
	Zona urbana	Zona rural
Espacio y muebles	3,5	3,2
Rutinas de cuidado	3,3*	3,0*
Lenguaje y razonamiento	3,6	3,6
Actividades	2,8	2,8
Interacción	4,8*	4,5*
Estructura programa	3,6	3,7
Padres y personal	3,5	3,2
Puntaje Total ECERS	3,9	3,7

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

* $p < 0,01$

Al analizar los resultados de la Escala ECERS – R según las regiones de la muestra (Tabla 34), se observa que, la que obtuvo el puntaje más alto es la región de Valparaíso con 4,0 puntos, mientras que, el puntaje más bajo lo obtuvo la región de O’Higgins con 3,4. No se observa mayor variabilidad entre las regiones de la muestra (no son estadísticamente significativas)

Al indagar según los resultados según las sub-escalas y las regiones, se pueden observar las siguientes diferencias estadísticamente significativas:

- En la sub-escala Espacio y muebles la región de La Araucanía obtiene el puntaje más alto (3,7) y O'Higgins el puntaje más bajo (2,3)-
- En la sub-escala Actividades la región de La Araucanía obtiene el puntaje más alto (3,0) y Los Ríos el más bajo (2,2).

Tabla 34: Media de las sub escalas y escala total según región

Sub escala	Tarapacá	Antofagasta	Atacama	Coquimbo	Valparaíso	Metropolitana	O'Higgins	Maule	Biobío	Araucanía	Los Ríos	Los Lagos
Espacio y muebles	3,5	3,3	3,3	2,9	3,4	3,4	2,3	3,3	3,2	3,7	2,8	3,2
Rutinas de cuidado	3,1	3,3	3,0	2,9	2,9	2,9	2,7	3,1	3,0	3,5	4,2	3,0
Lenguaje y razonamiento	2,9	3,9	3,4	3,8	4,0	3,9	3,0	3,6	3,4	3,8	2,8	3,3
Actividades	2,9	2,7	2,4	2,7	3,1	3,0	2,6	2,6	2,3	3,5	2,2	3,0
Interacción	4,5	4,3	4,2	5,0	5,1	4,5	4,3	4,7	4,1	4,4	4,5	4,7
Estructura programa	4,3	4,1	3,0	3,6	4,2	4,0	3,3	3,5	3,2	3,3	4,7	4,0
Padres y personal	5,2	5,3	5,1	5,2	5,0	5,3	5,3	5,5	5,1	5,1	4,7	4,9
Puntaje total ECERS	3,8	3,9	3,5	3,7	4,0	3,9	3,4	3,8	3,5	3,9	3,7	3,7

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

La Tabla 35 entrega los resultados de las escalas según el tipo de jornada de los centros educativos donde se aplicó el ECERS. En esta se puede observar que los centros con jornada extendida obtuvieron puntajes significativamente más altos tanto en la escala total como en cada una de las sub escalas. La mayor diferencia se observa en la sub escala Lenguaje y razonamiento con 0,5 puntos de diferencia entre ambos tipos de jornada. Aparece como importante explorar el porqué de estas diferencias. Con la información del presente estudio no es posible hipotetizar las razones de esta diferencia de puntaje.

Tabla 35: Media de cada sub escala y escala total según tipo de jornada

Sub escala	Tipo de Jornada	
	Completa	Extendida
Espacio y muebles	3,2	3,4
Rutinas de cuidado	2,9	3,2
Lenguaje y razonamiento	3,5**	4,0**
Actividades	2,7***	3,3***
Interacción	4,5	4,6
Estructura programa	3,7	4,1
Padres y personal	5,1**	5,4**
Puntaje Total ECERS-R	3,6**	4,0**

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

*** p<0,01, ** p<0,05

Del total de la muestra, 18 establecimientos corresponden a Jardines Meta (7,5%). Al comparar los resultados de ambos tipos de centros vemos que en la mayoría de las sub escalas los Jardines Meta obtienen un puntaje mayor. Como era de esperar el ítem Espacio y Muebles es donde se observar mayor diferencia de puntaje (0,9). En las demás sub escalas la diferencia oscila entre los 0,3 y 0,5 puntos. Estructura del programa es la única sub escala donde los Jardines Meta obtienen menor puntaje en relación al resto de la muestra. Estas diferencias no son estadísticamente significativas. Es importante mencionar que el que no sea estadísticamente significativa puede deberse a lo pequeña de la muestra de los jardines metas.

Tabla 36: Comparación de la media de sub escalas y escala total entre jardines meta y otros jardines

Escala	Jardines	Otros
	Meta	jardines
Espacio y muebles	4,1	3,2
Rutinas de cuidado	3,2	3,0
Lenguaje y razonamiento	3,9	3,5
Actividades	3,1	2,8
Interacción	4,8	4,5

Estructura programa	3,4	3,7
Padres y personal	5,6	5,1
Puntaje Total ECERS	4,0	3,7

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

La tabla siguiente presenta los resultados de la escala y sus sub-escalas de acuerdo a si cuentan con el Programa Quik en los establecimientos. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los centros que se encuentran participando del Programa Quik (7,1%) y el resto de la muestra (92,9%).

Tabla 37: Media de las sub escalas y escala total según si el centro se encuentra participando del Programa Quik

Sub escala	Programa Quik	
	Jardines que se encuentran participando	Jardines que no se encuentran participando
Espacio y muebles	3,2	3,2
Rutinas de cuidado	3,1	3,0
Escuchar y hablar	3,1	3,6
Actividades	2,8	2,8
Interacción	4,3	4,5
Estructura programa	3,5	3,7
Padres y personal	5,5	5,2
Puntaje total ECERS	3,6	3,7

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

Resultados según características del aula

A continuación, se observan los resultados de acuerdo a las características de las aulas observadas. Para ellos se consideraron las variables de nivel educativo, asistencia que hubo el día de la observación (tamaño del grupo), coeficiente técnico (cantidad de niños por adulto) y presencia en el aula de niños con discapacidad,

Los resultados de la escala ECERS según nivel educativo no presentan diferencias estadísticamente significativas. El nivel medio mayor obtuvo la calificación más alta con 3,8 puntos. La mayor diferencia entre las sub-escalas se dio en la de “Interacción” donde el nivel heterogéneo obtuvo el puntaje más bajo de 4,3 puntos, frente a los 4,7 que se obtuvo en el nivel medio mayor.

Tabla 38: Media de las sub escalas y escala total según nivel educativo (medio mayor, medio menor y heterogéneo)

Sub escala	Nivel educativo		
	Medio menor	Medio mayor	Sala heterogénea
Espacio y muebles	3,2	3,3	3,2
Rutinas de cuidado	3,0	3,1	2,9
Lenguaje y razonamiento	3,6	3,8	3,5
Actividades	2,8	2,8	2,8
Interacción	4,5	4,7	4,3
Estructura programa	3,7	3,8	3,8
Padres y personal	5,2	5,3	5,0
Puntaje Total ECERS-R	3,7	3,8	3,6

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

En cuanto a la cantidad de los niños presentes se puede observar que es una variable que se relaciona con la calidad de los ambientes educativos. Entre menos niños presentes la calidad del aula sería más alta. Esto se da tanto de la escala total, como en cada una de las sub escalas. En cada una de ellas se observa que, a mayor número de niños presentes en el aula, menor es el puntaje obtenido.

Tabla 39: Media de las sub escalas y escala total según cantidad de niños por aula

Sub escala	N° de niños por sala		
	De 4 a 15	De 16 a 23	De 24 a 31
Espacio y muebles	3,6	3,3	2,9
Rutinas de cuidado	3,3	3,0	2,8
Lenguaje y razonamiento	4,0	3,6	3,3
Actividades	2,9	2,9	2,6
Interacción	4,9	4,6	4,2
Estructura programa	4,2	3,7	3,6
Padres y personal	5,3	5,3	5,0
Puntaje Total ECERS	4,0*	3,8*	3,5*

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

*** $p < 0,01$ y ** $p < 0,05$

Tabla 40: Media de las sub escalas y escala total según coeficiente técnico

Sub escala	Coeficiente Técnico		
	Menor a 5	De 5 a 7	Más de 7
Espacio y muebles	3,5**	3,2	3,1
Rutinas de cuidado	3,2	3,0	2,9
Lenguaje y razonamiento	4,0**	3,4	3,5
Actividades	2,9	2,8	2,9
Interacción	5,1**	4,4	4,3
Estructura programa	4,1**	3,7	3,5
Padres y personal	5,3	5,1	5,2
Puntaje Total ECERS	4,0***	3,7***	3,6***

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

*** $p < 0,01$ y ** $p < 0,05$

Al analizar los resultados de la escala según coeficiente técnico se puede observar que a menor cantidad de niños por adulto mayor es la calidad de los ambientes. Esto se cumple tanto para los puntajes de la escala total y de sus sub-escalas, a excepción de la escala de “rutinas y cuidado”, “actividades” y “padres y personal”. Este resultado es consistente con la evidencia internacional (Barros y Aguiar, 2010). En relación a las salas que contaban con niños/as con discapacidad entre sus alumnos, estas obtuvieron puntajes muy similares en relación a las salas que no tenían niños o niñas con alguna discapacidad.

Tabla 41: Media de las sub escalas y escala total según presencia de niños con discapacidad en sala

Sub escala	Niños con discapacidad	
	Con niños con discapacidad	Sin niños con discapacidad
Espacio y muebles	3,3	3,2
Rutinas de cuidado	3,1	3,0
Lenguaje y razonamiento	3,6	3,6
Actividades	2,9	2,8
Interacción	4,6	4,5
Estructura programa	3,9	3,8
Padres y personal	5,2	5,2
Puntaje Total ECERS	3,8	3,7

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

Resultados de las Aulas con puntajes más altos y más bajos en las Escalas

Se procedió a analizar las salas que había obtenido los puntajes más altos (Percentil 75) y las que concentraban los puntajes más bajos (percentil 25). La siguiente tabla presenta la comparación entre ambos grupos con la muestra total. Esta información es consistente con lo señalado anteriormente en los puntajes más altos se concentran las aulas de administración directa y donde en el grupo de las aulas con puntajes más bajos se concentran las de programas VTF. No se ven diferencias entre los jardines rurales y urbanos. En cuanto a los niveles educativos, el nivel medio menor estaría sobre representado, en relación a la muestra total, en el grupo del percentil 75. Por último, las salas que cuentan con un mayor puntaje son aquellas que tienen un menor coeficiente técnico.

Tabla 42 Comparación entre los establecimientos con puntaje bajo P.25 y la muestra total

Muestra	Tipo de Administración		Localidad		Nivel			Coef. Técnico
	AD	VTF	Zona urbana	Zona rural	Medio menor	Medio mayor	Sala heterogénea	
Muestra Bajo P.25 (N=60)	35,0%	65,0%	83,3%	16,7%	56,7%	26,7%	11,7%	6,8
Muestra sobre P.75 (N=60)	60,0%	40,0%	83,3%	16,7%	61,7%	26,7%	11,7%	5,8
Muestra Total (N=240)	50%	50%	86,7%	13,3%	56,3%	30,4%	13,3%	6,4

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

La siguiente tabla presenta los resultados de las salas que obtienen los puntajes más altos y más bajos según región. La región metropolitana concentra una mayor proporción de aulas en el percentil 75, seguido de Valparaíso y la región del Maule. Es importante destacar que O'Higgins no tiene ningún aula que este sobre el percentil 75.

En cuanto a las aulas que están hasta el 25, Biobío, y O'Higgins tienen un porcentaje mayor a su representatividad en la muestra.

Tabla 43: Comparación por región de la muestra total, con la muestra bajo P.25 y sobre P.75 en los puntajes de la escala total

	Muestra bajo P.25	Muestra Sobre P.75	Muestra total
Tarapacá	1,7%	3,3%	5,0%
Antofagasta	5,0%	5,0%	5,0%
Atacama	8,3%	1,7%	3,8%
Coquimbo	6,7%	5,0%	5,8%
Valparaíso	8,3%	15,0%	10,8%
Metropolitana	13,3%	36,7%	28,7%
O´higgins	13,3 %	0,0%	7,1%
Maule	3,3%	11,7%	8,3%
Biobío	16,7%	6,7%	10,8%
Araucanía	3,3%	8,3%	6,3%
Los Ríos	1,7%	1,7%	2,9%
Los Lagos	1,7%	5,0%	5,4%

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

Resultados según características de los agentes educativos

No se observó diferencias entre los años de experiencia de la educadora de aula y los puntajes en la escala total ni las subescalas del ECERS.

Lo que si se observó fue una correlación significativa entre el porcentaje de los agentes educativos que han participado en capacitaciones y el puntaje total de la escala.

Resultados según características agentes educativos

Tabla 44 Resultados escala y sub escalas según años de experiencia educadoras

Sub escala	Años de experiencia educadora	
	Hasta 9 años	10 años y más
Espacio y muebles	3,1	3,3
Rutinas de cuidado	3,0	3,0
Lenguaje y razonamiento	3,4	3,7
Actividades	2,7	2,9
Interacción	4,5	4,6
Estructura programa	3,7	3,8
Padres y personal	5,1	5,3
Puntaje total ECERS	3,7	3,8

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

Tabla 45 Participación en Capacitación en los últimos 5 años.

		% de agentes educativos que Sí ha asistido a capacitación	% de agentes educativos que NO ha asistido a capacitación
Tipo de Administración	AD	69,1%	30,9%
	VTF	59,6%	40,4%
Localidad	Urbano	65,3%	34,7%
	Rural	58,3%	41,7%

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R 2017.

Tabla 46: Correlación entre puntaje total escala y % de agentes educativos que han participado en capacitación

Correlación	% agentes educativos que ha asistido a capacitación	
Puntaje Total ECERS	Correlación de Pearson	0,147*
	Sig. (bilateral)	0,023
	N	240

**La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

4. Resultados comparados entre ambas escalas ECERS e ITERS

En la siguiente tabla es posible observar que se presenta una diferencia estadísticamente significativa entre ambas escalas. En este levantamiento se observa que las aulas de sala cuna presentan mejor nivel de calidad de sus ambientes de aprendizaje que los niveles medios.

Tabla 47: Comparación resultado de ambas escalas

	ECERS	ITERS
Espacio y muebles	3,2	4,4
Rutinas de cuidado	3,0	3,0
Lenguaje y razonamiento/ Escuchar y hablar	3,5	4,1
Actividades	2,8	3,3
Interacción	4,5	5,2
Estructura programa	3,7	4,1
Padres y personal	5,1	5,1
Puntaje Total	3,7	4,2

Elaboración propia a partir de base de datos ECERS-R e ITERS-R 2017.

Conclusiones

El presente estudio aplicó las Escalas de Calificación del Ambiente para Bebés y Niños Pequeños (ITERS-R) y la Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana (ECERS-R) en 240 aulas infantiles cada una. Además, aplicó un cuestionario a cada uno de los centros que participaron con variables que caracterizan a los centros, a las aulas y a los agentes educativos. De este modo, se realizó un análisis descriptivo del comportamiento de dichas escalas a nivel general y de acuerdo a estas variables características.

En relación al proceso de implementación de las escalas, fue expedito y se desarrolló dentro de los plazos establecidos en un inicio. Dentro de los facilitadores, se observó la presencia de un contexto institucional que permitió la realización de trabajos como el presente estudio. La comunicación aparece como directa entre la casa central y las oficinas regionales, así como la bajada de información a los jardines infantiles. Se observó una excelente disposición por parte de las directoras y equipos de sala. En las zonas más alejadas, se percibió particular interés de los equipos de los jardines respecto a aprender de la visita, manifestando agradecimiento por haber sido considerados para el estudio. La mayoría de los establecimientos, manifestaron interés en conocer los resultados de las aulas observadas en sus jardines, como una oportunidad para conocer sus fortalezas y debilidades, y poder realizar cambios y mejoras.

También facilitó el proceso de levantamiento, contar con evaluadores que permanecieron todo el período de terreno del estudio, mencionando en varias oportunidades que era un trabajo motivante y bien remunerado. El único obstáculo que se observó durante la aplicación, fueron las actividades extra programáticas en los jardines el día de la observación, y que no fueron informadas durante la conversación telefónica previa de coordinación de la visita.

Primero es posible concluir que ambas escalas presentan una distribución normal y cuentan con una alta consistencia interna tanto a nivel total de cada una de las escalas, así como de las subescalas. Lo que permite señalar que es un instrumento confiable para ser utilizado en el país al igual que otros estudios (Mathiesen et. al, 2011).

En cuanto a los resultados, para ambas escalas los puntajes aparecen dentro de un rango de lo aceptable (estando entre lo considerado mínimo y bueno). Son resultados que son comparables con los levantamientos realizados a nivel internacional, tanto a nivel de resultados por escala total como por en cuanto a las subescalas con puntajes más altos y bajos. El resultado del ECERS es similar al de Estados Unidos, un poco más bajo que los encontrados en Europa y más alto que los de estudios en América Latina (Mashburn et al, 2008. Y Early et al., 2007; Mayer y Beckh, 2016; Sylva et al., 2006; Verdisco y Pérez Alfaro, 2010). En cuanto a los resultados del ITERS el puntaje es más alto a lo observado en estudios en Portugal, Sudáfrica y América Latina. (Araujo, Lopez Boo, Novella, Schodt, y Tomé, 2015; Biersteker, Dawes, Hendricks, y Tredoux, 2016 & Barros y Aguiar, 2010). Las áreas más altas son *Interacciones y Padres y Personal* en ambas escalas. En cuanto a las áreas más bajas estarían *Rutinas de Cuidado y Actividades*. La distribución de puntajes entre subescalas también es coherente con la evidencia internacional (Sylva et al., 2006).

Es interesante ver que hay características de los centros y aulas que se relacionan con la calidad de las aulas (expresados en sus puntajes). Por ejemplo, se observó en ambas escalas que los programas de administración directa tienen mejores resultados que los programas de administración delegada (VTF). También fue posible observar, como en ambas escalas las aulas con grupos más pequeños de niños/as tienen mejores puntajes. En el caso del ECERS se observó que el coeficiente técnico también estaba asociado a la calidad. Esto último es consistente con estudios internacionales (Barros y Aguiar, 2010).

Si bien no se observó relación entre los años de experiencia de los agentes educativos y el puntaje de las escalas, sí se observó una correlación positiva y significativa tanto en el ECERS como en el ITERS, entre las aulas que contaban con agentes educativos capacitados y los que no. Este resultado es muy importante, teniendo en cuenta las inversiones que se han realizado los últimos años en este ámbito. Lo que refleja que el perfeccionamiento docente es un elemento de calidad fundamental para mejorar los servicios de educación inicial.

Recomendaciones

Para mejorar la calidad de los programas

A partir de los resultados, es posible desarrollar recomendaciones a distinto nivel; algunas más estructurales y algunas a nivel más micro.

En relación a las recomendaciones estructurales, el estudio presenta evidencia de que salas con menor cantidad de niños/as y con mejores coeficientes técnicos tienen mejores resultados que las que tienen más niños/as con menos agentes educativos. Esta evidencia, sugiere la importancia de desarrollar políticas para la disminución del número de niños por sala y mejorar los coeficientes técnicos.

También a nivel estructural, se observaron diferencias entre los programas según dependencia administrativa. Esta evidencia sugiere la necesidad de equiparar los recursos (tanto materiales como humanos) entre los programas de administración directa y los vía de transferencia de fondos, con el fin de contribuir a una mayor equidad educativa.

A nivel de aula, aparece como importante desarrollar estrategias para mejorar las áreas más débiles. Por ejemplo, en relación a las rutinas aparece como central el reforzar las prácticas de higiene, especialmente para disminuir la propagación de virus y bacterias. Si bien hay algunas de estas prácticas que son más difíciles de cambiar (como es el lavado de manos), la siesta no aparece como una práctica necesariamente cultural, sino más bien a la falta de información respecto a la relevancia de que los niños/as tengan cierta distancia física al dormir para evitar contagio de enfermedades.

Mejorar los puntajes en la sub escala de *Actividades* aparece como un desafío mayor, ya que requiere un cambio en cómo se facilita el acceso de los niños y niñas a los materiales, y cuánto tiempo se destina al juego libre. En este sentido, es importante la reflexión institucional de sí el

criterio del instrumento responde al programa pedagógico y visión de calidad de la institución o no.

Otro aspecto que aparece como desafío, es mejorar las oportunidades para el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas. Esto es imperativo si se desea contribuir a la disminución de la brecha entre los niños/as de familias más ricas y pobres del país. Para poder mejorar estos indicadores, es crucial la formación inicial de calidad de los agentes educativos y la formación continua en temas de lenguaje.

Aparece como central, seguir potenciando las áreas que tienen resultados más altos. Por ejemplo, continuar promoviendo el respeto hacia los niños/as y entre ellos, potenciar el trabajo con las familias y su cercanía al programa educativo.

Considerando la asociación positiva entre capacitaciones y calidad del ambiente educativa, se recomienda continuar con el plan de capacitaciones y perfeccionamiento, orientado a potenciar las áreas más débiles.

Se recomienda aumentar los recursos destinados para la capacitación de los agentes educativos de los Vía Transferencia de Fondo dado que tienen más bajos resultados en la calidad de los ambientes de aprendizajes y menores oportunidades de perfeccionamiento.

Para estudios futuros

El presente estudio abre la posibilidad de profundizar en temáticas de calidad en los programas JUNJI, y hace posible pensar en nuevos estudios a partir de la base de datos y los propios datos con que cuenta la institución. Por ejemplo, aparece como interesante poder explorar la relación entre los resultados de este estudio y: autoevaluación de calidad que los equipos de los programas realizaron en el modelo de aseguramiento de la calidad de JUNJI. También sería interesante cruzar los resultados con otros datos administrativos, tales como asistencia de los niños/as, deserción de los agentes educativos entre otros.

También sería interesante ver si hay relación entre los resultados y los avances de desarrollo y aprendizaje de los niños/as o la correlación entre esta medida y otras medidas de calidad (internas) de la institución.

Referencias

- About, F. E. (2006). Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(1), 46-60.
- About, F. E., & Hossain, K. (2011). The impact of preprimary school on primary school achievement in Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 237-246.
- Araujo, M. C., López Bóo, F., Novella, R., Schodt, S., & Tomé, R. (2015). La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador. *IDB Policy Brief (Social Sector/Social Protection and Health Division); IDB-PB-248*.
- Arnett, J. (1989). Caregiver interaction scale. *Princeton, NJ: Educational Testing Service*.
- Barnett, S.W. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved from <http://epicpolicy.org/publication/preschool-education>
- Barnett, S.W., (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children 5* (3), 25-50.
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(4), 527-535.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T. (2007). Are there long-term effects of early child care?. *Child development, 78*(2), 681-701.
- Berlinski, S., & Schady, N. (2015). The Early Years: Child Well-being and the Role of Public Policy. Development in the Americas Series. *New York, New York: Palgrave MacMillan*.
- Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L., & Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 334-344.
- Burchinal, M. R., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 401-426.
- Cárcamo, R. A., Vermeer, H. J., De la Harpe, C., van der Veer, R., & van IJzendoorn, M.H.

(2014). The quality of childcare in Chile: Its stability and international ranking. *Child & Youth Care Forum*, 43 (6), 747-761.

Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hegde, A., Hestenes, S., & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale-revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 345-360.

Clifford, R. M., Barbarin, O., Chang, F., Early, D., Bryant, D., Howes, C., ... & Pianta, R. (2005). What is pre-kindergarten? Characteristics of public pre-kindergarten programs. *Applied Developmental Science*, 9(3), 126-143.

Cortazar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile, *Early Research Quarterly*.32, 13-22

Domínguez, P., Moreno, L., Narvaez, L., Herrera, M. O., & Mathiesen, M. E. (2008). *Prácticas Pedagógicas de Calidad. Informe Final*. Ministerio de Educación de Chile MINEDUC.

Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ... & Henry, G. T. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child development*, 78(2), 558-580.

Edwards, M., De Amesti, A., & 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*, 74, 189-208.

Gordon, R. A., Fujimoto, K., Kaestner, R., Korenman, S., & Abner, K. (2013). An assessment of the validity of the ECERS-R with implications for measures of child care quality and relations to child development. *Developmental psychology*, 49(1), 146.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-83). Baltimore: Paul H Brookes Publishing.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1998). Infant/Toddler Environment Raing Scale.

Herrera, M. O., Mathiesen, M. E., Merino, J. M., & Recart, I. (2005). Learning contexts for

- young children in Chile: process quality assessment in preschool centres. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 13-27.
- Hill, J., Brooks-Gunn, J., & Waldfogel, J. (2003). Sustained effects of high participation in an early intervention for low-birth-weight premature infants. *Developmental Psychology*, 39 (4), 730-744.
- Helburn, S. W. (1995). Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers. Technical Report, Public Report, and Executive Summary.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- La Paro, K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., & Cassidy, D. J. (2012). Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research & Practice*, 14(1), n1.
- López-Boo, F., Araujo, M. C., & Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?: guía de herramientas*. Inter-American Development Bank.
- Magnuson, K.A., Meyers, M.K., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157.
- Magnuson, K.A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review* 26, 33–51.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- Mathiesen, M. E., Merino, J., Herrera, M. O., Castro, G., & Rodríguez, C. (2011). Validación del funcionamiento de la escala ECERS-R en algunas regiones de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 147-160.
- Mayer, D., & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS-R: Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 415-426.

- Ministerio de Educación. (2014). Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile. Centro de Estudios MINEDUC.
- Ministerio Desarrollo Social. (2011). Resultados Encuesta CASEN. Santiago: Ministerio Desarrollo Social.
- Perlman, M., Zellman, G. L., & Le, V. N. (2004). Examining the psychometric properties of the early childhood environment rating scale-revised (ECERS-R). *Early Childhood Research Quarterly, 19*(3), 398-412.
- Pianta, R., LaParo, K., & Hamre, B. (2008). The classroom assessment scoring system pre-K manual. *Baltimore, MD: Brookes.*
- OCDE (2006) Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Retrieved from www.oecd.org/document/63/0,3343,en_2649_39263231_37416703_1_1_1_1,00.html
- OCDE (2012), Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, OECD. Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en> United States Department of Health and Human Services (2012, Abril 12). U.S Department of Health and Human Services. Retrieved from <http://www.hhs.gov/>
- Sabol, T. J., Hong, S. S., Pianta, R. C., & Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning?. *Science, 341*(6148), 845-846.
- Sakai, L. M., Whitebook, M., Wishard, A., & Howes, C. (2004). Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing differences between the first and revised edition. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(4), 427-445.
- Sánchez, R.V., Ferrer, L.E., Fiestas, R.L., Garrido, M.M., Vila, M.N. (2015) Informe de Indicadores Claves de la Evaluación Nacional de Educación Inicial. Disponible en <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4583>
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early childhood research quarterly, 21*(1), 76-92.
- UNESCO (2010). The World Conference on Early Childhood Care and Education (ECCE): Building the Wealth of Nations. Conference Concept paper, Moscu

UNICEF (2005). Revisión de Experiencias Internacionales de Acreditación para Sistemas de Atención a Niños y Niñas Preescolares. Working document. UNICEF Chile.

Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?. Washington, D.C.: Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation: U.S. Department of Health and Human Services. Retrieved from <http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/execsum.htm#top>

Verdisco, A. y Pérez Alfaro, M. (2010). Measuring education quality in Brazil. Inter-American

Development Bank, disponible en: <https://publications.iadb.org/handle/11319/3100?locale-attribute=en>

Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. O., & Mathiesen, M. E. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective Qualité de l'Education Préscolaire Chilienne dans une Perspective Internationale Calidad de la Educació n Preescolar Chilena desde una Perspectiva Internacional. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49-59.

Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., & Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom

quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 199-209.

Anexos

Anexo 1 Proceso de Selección de Educadoras de Párvulo

I. Respecto a los CV recibidos en el proceso de reclutamiento

A continuación, se reporta el detalle de las profesiones asociadas a cada uno de los CV recibidos una vez difundido el aviso de oferta laboral.

Tabla 48 Profesiones de CV recibidos

Profesión	N°
Educadora de Párvulo	37
Psicólogo	21
Sociólogo	18
Antropólogo	5
Asistente Social	1
Cientista Político	1
Psicopedagoga	1
TOTAL	84

II. Respecto a las universidades o instituciones de educación superior de origen de los postulantes con título Educador de Párvulo (37)

A continuación, se reportan en orden descendente las instituciones donde obtuvieron el título profesional los postulantes de formación Educador de Párvulos.

Tabla 49 Instituciones de educación superior de los CV recibidos de Educadores de Párvulos

Universidad/Institución	N°
Pontificia Universidad Católica de Chile	10
Universidad de Chile	6
Instituto Profesional Los Leones	3
Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE)	3
Universidad Central	2
Universidad del Mar	2
Universidad Mayor	2
Instituto Profesional ENAC	1
Universidad Católica de Concepción	1
Universidad Católica de Valparaíso	1
Universidad Católica Raúl Silva Henríquez	1

Universidad de los Andes	1
Universidad de los Lagos	1
Universidad de Magallanes	1
Universidad de Valparaíso	1
Universidad San Sebastián	1
TOTAL	37

De los 37 CV de Educadoras de Párvulo recibidos, sólo 4 de ellos no fueron considerados al enviar el correo con todos los detalles de la oferta laboral (1 de Instituto Profesional ENAC y 3 de Instituto Profesional Los Leones). Adicionalmente estos 4 casos no contaban con experiencia en evaluación.

III. Respecto a la respuesta de los postulantes Educadores de Párvulo (37) frente al correo de CEPI.

En el Cuadro siguiente se presentan las reacciones de los postulantes frente al correo enviado por CEPI.

Tabla 50 Respuesta de postulantes

Reacción ante correo	N°
No enviaron C.T ni C.A.	20
Enviaron C.T y C.A.	8
Manifestaron "incompatibilidad horaria"	4
Manifestaron "problemas de salud"*	1
TOTAL	33

*Extracción muela del juicio durante los días de la jornada de capacitación

- Confirmación a Jornada de Capacitación: 7 postulantes
- Asistencia a Jornada de Capacitación: 5 postulantes

IV. Respecto a la institución de origen de las postulantes seleccionadas (5)

Tabla 51 Institución de formación de los postulantes seleccionados

Universidad/Institución	N°
Universidad de Chile	3
Pontificia Universidad Católica de Chile	2
TOTAL	5

V. Respecto al nivel de confiabilidad de las postulantes seleccionadas

Tabla 52 Nivel de confiabilidad de los postulantes seleccionados

Iniciales nombre	% de Confiabilidad						Confiabilidad	Instrumento
	Miércoles 16/08	Jueves 17/08	Viernes 18/08	Lunes 21/08	Jueves 24/08	Viernes 25/08		
C.P.			83%	90%			Confiable	ECERS
M.L.		65%				86%	Confiable	ITERS
N.B.	90%		90%				Confiable	ECERS
N.G.			94%		81%		Confiable	ITERS
P.D.	83%		94%				Confiable	ITERS

Anexo 2. Lista Final Observadores

Nombre	Apellido Paterno	Apellido Materno	RUT	Teléfono	Correo Electrónico	Edad	Género	Profesión	Participación estudios con ECERS-R e ITERS-R	Certificado de Antecedentes	Certificado de Título
Ana	López	Gutiérrez	15.664.227-4	569 73346890	anafda.lopezg@gmail.com	33	Femenino	Psicólogo@	No	Sí	Sí
Belén	Arenas	Díaz	17335087-2	569 90758214	belenarenasdiaz@gmail.com	27	Femenino	Sociólogo@	No	Sí	Sí
Camila	González	Vera	17.982.317-9	569 73154326	desdiore@gmail.com	25	Femenino	Psicólogo@	No	Sí	Sí
Camila	Aguilo	Bascuñan	13.671.931-9	569 91294817	camilapaz1979@gmail.com	36	Femenino	Psicólogo@	No	Sí	Sí
Catalina	Pavez	Vergara	16.791.687-2	569 88065785	cpavez@uchile.cl	29	Femenino	Educadora de Párvulo	No	Sí	Sí
Fernanda	Subiabre	Rojas	18.210.257-1	569 98710841	fernandasubiabre.r@gmail.com	25	Femenino	Psicólogo@	No	Sí	Sí
Francisca	Ureta	Fagalde	13.551.075-0	569 97827694	francisca.uretafagalde@gmail.com	37	Femenino	Asistente Social	No	Sí	Sí
Joaquín	Díaz	Uberuaga	18.394.452-5	569 9557 6547	joacodiazu@gmail.com	24	Masculino	Sociólogo@	No	Sí	Sí
Lisette	Arteaga	Nova	16.766.866-6	569 90923630	lissearte@gmail.com	29	Femenino	Antropólogo@	No	Sí	Sí
María Renata	Lobos	Campos	15.123.595-6	569 54102959	mrlobos@uc.cl	34	Femenino	Educadora de Párvulo	No	Sí	Sí
Nayira	Belmar	Montano	17.771.644-8	569 42906410	nayirabelmarmontano@gmail.com	25	Femenino	Educadora de Párvulo	No	Sí	Sí
Nicole	González	Carrillo	17.227.529-K	56982701708	nicole.gonzalez@ciae.uchile.cl	28	Femenino	Educadora de Párvulo	No	Sí	Sí
Olivia	Pérez	Bengolea	15.959.406-8	56993165257	oliviaperez@gmail.com	32	Femenino	Psicopedagoga	No	Sí	Sí
Paulina	Díaz	Carrasco	18.569.093-8	569 74526550	padiaz6@uc.cl	24	Femenino	Educadora de Párvulo	No	Sí	Sí
Robison	Araneda	Lemunao	17.779.689-1	569 84560650	r.robinson.araneda@gmail.com	26	Masculino	Sociólogo@	No	Sí	Sí
Valentina	Abalo	Baeza	13.658.802-8	569 78089207	valentina.abalo@gmail.com	39	Femenino	Psicólogo@	No	Sí	Sí

Anexo 3. Programa de Capacitación

Se desarrollaron 2 capacitaciones en ITERS-R y ECERS-R a cargo de la Jefa de Capacitaciones (Alejandra Cortázar). Dado que ambas escalas son muy similares, se capacitó simultáneamente en ITERS-R y ECERS-R. Una jornada de capacitación fue para las observadoras expertas y equipo de la JUNJI y una segunda jornada de capacitación para los observadores. Ambas jornadas de capacitación tuvieron una duración de dos días y un proceso de confiabilidad interjuez también de dos días. Cada observadora y supervisora realizó el proceso de confiabilidad en el instrumento que aplicó posteriormente, con excepciones de quienes aplicaron o supervisaron ambos instrumentos que realizaron un mínimo de 3 visitas.

Para las capacitaciones se utilizó metodología mixta, la que incluyó: sesiones expositivas, trabajos grupales, ejercicios de codificación con videos, reflexión y discusiones. En la capacitación también se revisó el llenado de la ficha de caracterización del establecimiento. El contenido de la capacitación se envió junto al informe 1.

A continuación, se presenta una breve síntesis de los contenidos de cada jornada.

Contenidos capacitación

Día 1	Día 2 Temas prácticos	Día 3	-Día 4
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/>Concepto de calidad en la educación parvularia.<input type="checkbox"/>Objetivos y relevancia de la evaluación de ambientes de educación parvularia.<input type="checkbox"/>Presentación de ECERS-R e ITERS-R: Usos y características primordiales.<input type="checkbox"/>Definición teórica y análisis de las sub-escalas de los instrumentos.<input type="checkbox"/>Principales conceptos.<input type="checkbox"/>Cómo puntuar las escalas.<input type="checkbox"/>Revisión primeras escalas.<input type="checkbox"/>Ejercicios prácticos.	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/>Revisión de las escalas restantes.<input type="checkbox"/>Revisión de videos.<input type="checkbox"/>Ejercicios prácticos de puntuación con videos.<input type="checkbox"/>Revisión ficha de caracterización del establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/>Visita de confiabilidad interjuez.<input type="checkbox"/>Observación de aula.<input type="checkbox"/>Cálculo de confiabilidad	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/>Visita confiabilidad interjuez<input type="checkbox"/>Observación de aula.<input type="checkbox"/>Cálculo confiabilidad

A cada participante se le entregó para la capacitación una fotocopia de ambos instrumentos, una hoja con las preguntas para las educadoras y una hoja de calificación. En el caso de las supervisoras se les agregó una hoja para calcular confiabilidad interjuez.

Todas las capacitaciones se desarrollaron en salas arrendadas a la Fundación Colunga y contaron con servicio de café y almuerzo para los participantes. En el caso de los observadores se les dio un aporte para movilización.

Anexo 4. Distribución de las aulas visitadas por semana del terreno y región

Región	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Semana 10	Semana 11	Semana 12	Semana 13	Semana 14	Total
I. Tarapacá							19	5							24
II. Antofagasta								10	8	6					24
III. Atacama										16	2				18
IV. Coquimbo											14	14			28
V. Valparaíso				4	6	8	4	14	4	4	4		4		52
VI. O'Higgins				8	6	6	10	4							34
VII. Maule				10			10	7	11				2		40
VIII. Bío Bío				22	2		10		1	8	1	8			52
IX. Araucanía						3	4	5	4	4	3	4	3		30
X. Los Lagos									8	4	8	4	2		26
XIII. Metropolitana	12	19	49	10	12	6	6	6	6	3			6	3	138
XIV. Los Ríos											8	6			14
Total	12	19	49	54	26	23	63	51	42	45	40	36	17	3	480

Anexo 5. Proceso de supervisión del Observador

Tabla 53 Proceso de Supervisión por Observador

N°	Instrumento	Total Aulas Observadas*	SUPERVISIÓN			
			% Confiabilidad S1	% Confiabilidad S2	% Confiabilidad S3	% Confiabilidad S4
1	ECERS	29	96,5%	92,5%		
2	ECERS	29	85,3%	80,0%		
3	ambos	31	89% ITERS	87% ECERS		
4	ECERS	18	90,0%			
5	ECERS	23	90,0%			
6	ITERS	27	89,0%	83,0%		
7	ECERS	19	80,0%	100,0%		
8	ECERS	29	85,0%	85,0%		
9	ITERS	32	86,0%	89%		
10	ECERS	40	90,0%	97,5%	97,5%	
11	ITERS	32	89,1%	83,0%		
12	ambos	28	94,4% ITERS	90% ECERS	94% ITERS	95% ECERS
13	ITERS	37	89,0%	92,0%	95,0%	
14	ITERS	36	82,3%	84,0%		
15	ITERS	30	89,0%	100,0%		
16	ambos	15				

Anexo 6. Compromiso de Confidencialidad

Yo, _____, rut _____

Nombre Completo

en mi calidad de observador del estudio "Informe Final" licitado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles y ejecutado por el Centro de Estudios de Primera Infancia- CEPI, me comprometo a: guardar la total confidencialidad de la información levantada en este estudio.

Fecha, Firma

Anexo 7: Ficha Caracterización de establecimientos.

ITERS-R

Nombre Observador/a:	Rango de edad: Edad en meses del niño(a) menor: Edad en meses del niño(a) mayor:
Nombre Establecimiento:	Número de niños(as) con discapacidades identificadas: _____
Nivel educativo (marca sólo una opción): Sala cuna menor _____ Sala cuna mayor _____ Sala cuna heterogénea (sala cuna menor y sala cuna mayor) _____ Otros (especificar): _____	Número de niños(as) presentes en la observación: _____ Número de niños(as) matriculados: _____
Número de adultos en aula el día de hoy: Educador(a) de párvulos _____ Asistente de párvulo: _____ Alumnos(as) en práctica _____ Apoderados colaborando en actividades educativas y/o de cuidado de los párvulos _____	Tipo de jornada que se trabaja con este grupo de niños en el Centro Educativo (marcar sólo una opción): Media _____ Completa _____ Otra (especificar) _____

ECERS-R

Nombre Observador/a:	Rango de edad: Edad en meses del niño(a) menor: Edad en meses del niño(a) mayor:
Nombre Establecimiento:	Número de niños(as) con discapacidades identificadas: _____
Nivel educativo (marca sólo una opción): Nivel medio menor: _____ Nivel medio mayor: _____	Número de niños(as) presentes en la observación: _____ Número de niños(as) matriculados: _____

Nivel heterogéneo: _____ Otros (especificar): _____	
Número de adultos en aula el día de hoy: Educador(a) de párvulos _____ Asistente de párvulo: _____ Alumnos(as) en práctica _____ Apoderados colaborando en actividades educativas y/o de cuidado de los párvulos _____	Tipo de jornada que se trabaja con este grupo de niños en el Centro Educativo (marcar sólo una opción): Media _____ Completa _____ Otra _____ (especificar) _____

Actor	Camp os	a. Edad (Número de años)	b. Título	c. Tipo Institución formadora	d. Años de experiencia en Educación Parvularia (Número de años).	e. Años de trabajo en este Centro Educativo (Número de años).	f. En los últimos dos años, ¿ha participado en actividades de perfeccionamiento y/o capacitación en Educación Parvularia con una duración de 24 horas o más?	g. ¿En los últimos 5 años, ha tenido conocimiento o ha trabajado con la escala ECERS-R/ITERS-R u otra escala de evaluación educativa?
		1. Educadora de Párvulos 2. Técnico en Educación de Párvulos 3. Asistente en Educación de Párvulos 4. Otro (especificar)	1. Universidad Estatal/Privada 2. Instituto Profesional 3. Liceo Técnico o Profesional 4. Otro (especificar)	2. Si 3. No	1. Si			
Educadora de párvulos								
Asistente párvulos								

1. ¿El Centro Educativo se encuentra actualmente en alguna de las siguientes situaciones?

- a) ___ Mantención (intervenciones menores al interior del jardín infantil, por ejemplo, pintura).
b) ___ Conservación (se modifica la infraestructura del jardín infantil)
c) ___ Ampliación del jardín infantil/sala cuna.
d) ___ Reposición (Jardín infantil/sala cuna funciona en otro lugar)
e) ___ Jardín Infantil Meta Presidencial.
f) ___ No operando.

2. ¿El Centro Educativo ha sido reconvertido (pasar de una modalidad a otra o cambiar el tipo de administración)?

- a) ___ Sí, de jardín alternativo a Jardín clásico administración directa. ¿Hace cuánto tiempo? _____
b) ___ Sí, de jardín infantil VTF a Jardín clásico administración directa. ¿Hace cuánto tiempo? _____
c) ___ No, no ha sido reconvertido

3. ¿El Centro Educativo se encuentra participando del Programa Quik?

Sí _____ / No _____

4. ¿Hay algún programa externo implementándose en el jardín?

Sí _____ / No _____ ¿Cuál? _____

Anexo 8. Protocolo de Llamados – Notificación visita

Campaña de Llamados dirigida a los Directores(as) o Encargados(as) de Jardines Infantiles JUNJI que forman parte de la muestra del Estudio “Levantamiento de información sobre la calidad de los ambientes de aprendizaje en educación parvularia”

Este documento tiene como propósito orientar los llamados realizados por integrantes del equipo CEPI a los(las) Directores(as) o Encargados(as) de los jardines infantiles que forman parte de la muestra seleccionada para el estudio “Levantamiento de información sobre la calidad de los ambientes de aprendizajes en educación parvularia”.

Objetivo del Llamad:

1. Confirmar que el establecimiento ha sido notificado de su participación en el estudio, por parte del(la) encargado(a) regional.
2. Indicar la fecha en la que será visitado el establecimiento.
3. Señalar los nombres de los(las) observadores(as) que aplicarán los instrumentos en el aula.
4. Confirmar la dirección en donde está ubicado el establecimiento.
5. Comentar que le serán entregados una selección de libros de obsequio, como una forma de agradecer su participación en el estudio.

Al realizar un llamado, se debe:

Paso 1: Dar los buenos días/tardes

Paso 2: Indicar quién habla (Nombre y Apellido) y que se está llamando desde El Centro de Estudios en Primera Infancia.

Paso 4: Comentar el motivo del llamado

Informar que es el Centro de Estudios en Primera Infancia la institución encargada de ejecutar el estudio

Confirmar que el establecimiento ha recibido (mediante correo electrónico) la carta firmada por la Vicepresidenta de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en donde se entregan todos los antecedentes del estudio. En caso de que aún no hayan sido notificados, hacer envío de la carta a la dirección de correo electrónico que indiquen. Importante señalar que esta carta será entregada el día de la visita en formato impreso.

Indicar:

- ✓ la fecha en la que se realizará la visita al establecimiento
- ✓ las aulas que han sido asignadas por cada nivel
- ✓ el nombre de los(las) observadores(as) que aplicarán el instrumento en cada aula
- ✓ la confidencialidad de la información levantada

Mencionar además que cada observador(a) irá identificado(a) con una credencial, en donde se indica nombre y RUT del(la) observador(a); e información de contacto de CEPI (sitio web y correo electrónico).

Consultar la dirección en la que se encuentra ubicado el establecimiento y en caso de no corresponder, editar dicha información en la base de datos de la muestra total.

Señalar que se les hará entrega de un set de libros infantiles como obsequio, para agradecer la participación en el estudio.

Paso 6: Informar que ante cualquier duda e inquietud pueden escribir a la siguiente dirección de correo electrónico cepi.chile@gmail.com

Paso 7: Dar las gracias por atender nuestro llamado y despedirse.

Anexo 9. Consentimiento, comprobante de visita y recepción de libros.



CONSENTIMIENTO EDUCADORAS Y TÉCNICOS ESTUDIO SOBRE AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Como usted ya ha sido informado/a, su establecimiento participará del "Estudio sobre ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia", el cual está siendo llevado a cabo por el Centro de Estudios Primera Infancia (CEPI). La investigación considera la aplicación de dos instrumentos, ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale) y ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale), concebidos para conocer los ambientes de aprendizaje a través de la observación de aula en **salas cuna y niveles medios**, los que serán aplicados por profesionales del equipo de CEPI.

La información obtenida de cada establecimiento será utilizada únicamente para los fines de este Estudio. Todos los resultados son confidenciales y anónimos, corresponderán a respuestas agregadas de la muestra y no se identificarán establecimientos ni casos individuales.

Para esto queremos solicitar de manera formal su consentimiento para ingresar a su sala y realizar la observación a través de la aplicación de uno de los instrumentos anteriormente mencionados.

Si requiere cualquier otra información sobre la participación en este estudio o tiene alguna duda al respecto, puede contactarse en cualquier momento del proceso con:

Alejandra Cortázar, Jefe del Estudio: acortazar@cepinfancia.cl

Debe recibir una copia de este documento (por lo que es necesario firmar dos ejemplares: uno para el participante y otro para los archivos del Estudio).

Confiado en su buena acogida, solicitamos su consentimiento para ingresar a esta sala.

Yo,educadora/técnico del nivel
..... del establecimiento acepto participar voluntariamente del Estudio sobre Ambientes de Aprendizaje en Educación Parvularia y he recibido una copia de este documento.

Firma
RUT:

Por favor complete la siguiente información respecto a los/as observadores/as CEPI:

Hora de ingreso al establecimiento:

Hora de salida del establecimiento:

Recibí conforme la entrega de set de 6 libros para nuestro establecimiento:

Firma
Cargo:

Anexo 10: Hoja confiabilidad interjuez instrumentos.

ITERS-R CONFIABILIDAD

Fecha:			Clase:		
Centro o establecimiento:			Educadoras/es.		
			Observadores:		
Observadores				Consenso	% de acuerdo dentro de 1
Espacio y muebles					
1. Espacio interior.					
2. Muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje.					
3. Previsiones para el relajamiento y confort.					
4. Organización de la sala de jugar.					
5. Exhibiciones para los niños.					
Rutinas de cuidado personal.					
6. Recibimiento/ despedida.					
7. Comidas/meriendas.					
8. Siesta.					
9. Cambio de pañales y uso del baño.					
10. Prácticas de salud.					
11. Prácticas de seguridad.					
Escuchar y hablar.					
12. Ayudar a los niños a entender el lenguaje.					

13. Ayudar a los niños a utilizar el lenguaje.					
14. Uso de libros.					
Actividades					
15. Motricidad fina.					
16. Juego físico activo.					
17. Arte.					
18. Música y movimiento.					
19. Bloques.					
20. Juego dramático.					
21. Juego con agua y arena.					
22. Naturaleza y ciencias.					
23. Uso de la televisión, videos, y/o computadoras.					
24. Promoción de la aceptación de la diversidad.					
Interacción					
25. Supervisión del juego y del aprendizaje.					
26. Interacción entre los niños.					
27. Interacción entre el personal y los niños.					
28. Disciplina					
Estructura del programa					
29. Horario.					
30. Juego libre.					
31. Actividades de juego en					

grupo.					
32. Provisiones para niños discapacitados.					
Padres y personal					
33. Provisiones para los padres.					
34. Provisiones para las necesidades personales del personal.					
35. Provisiones para las necesidades profesionales del personal.					
36. Interacción y cooperación entre personal.					
37. Continuidad del personal.					
38. Supervisión y evaluación del personal.					
39. Oportunidades para el desarrollo profesional.					
PUNTAJE TOTAL					
Porcentaje de acuerdo dentro de 1 de consenso.					

ECERS-R CONFIABILIDAD

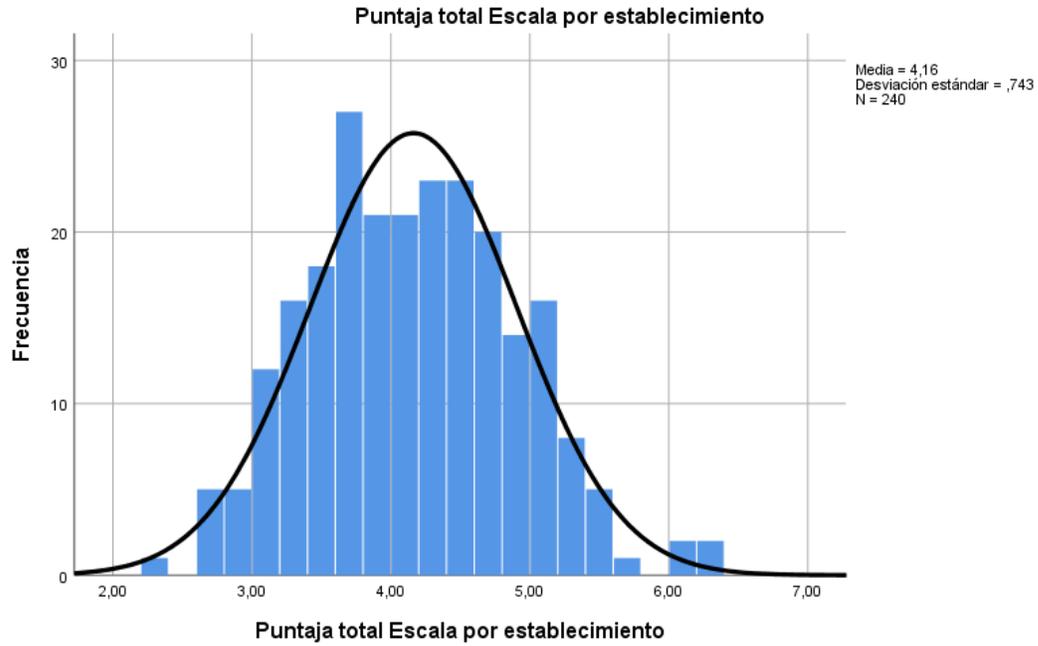
Fecha:				Clase:	
Centro o establecimiento:				Educadoras/es.	
				Observadores:	
Observadores				Consenso	% de acuerdo dentro de 1
Espacio y muebles					
1. Espacio interior.					
2. Muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje.					
3. Muebles para el relajamiento y confort.					
4. Organización de la sala de jugar.					
5. Espacio para la privacidad.					
6. Exhibiciones relacionadas a los niños.					
7. Espacio para el juego motor grueso.					
8. Equipo para actividades motoras.					
Rutinas del cuidado.					
9. Recibimiento/ despedida.					
10. Comidas/meriendas.					
11. Siesta/descanso.					
12. Ir al baño/poner pañales.					

13. Prácticas de salud.					
14. Prácticas de seguridad.					
Lenguaje-Razonamiento.					
15. Libros e imágenes.					
16. Estimulando la comunicación en los niños.					
17. Usando el lenguaje para desarrollar las habilidades del razonamiento.					
18. Uso informal del lenguaje.					
Actividades					
19. Motoras finas.					
20. Arte.					
21. Música/movimiento.					
22. Bloques.					
23. Arena/agua.					
24. Juego dramático.					
25. Naturaleza/ciencia.					
26. Matemáticas/ números.					
27. Uso de la televisión, videos, y/o computadoras.					
28. Promoviendo la aceptación de la diversidad.					
Interacción					
29. Supervisión de las actividades motoras gruesas.					

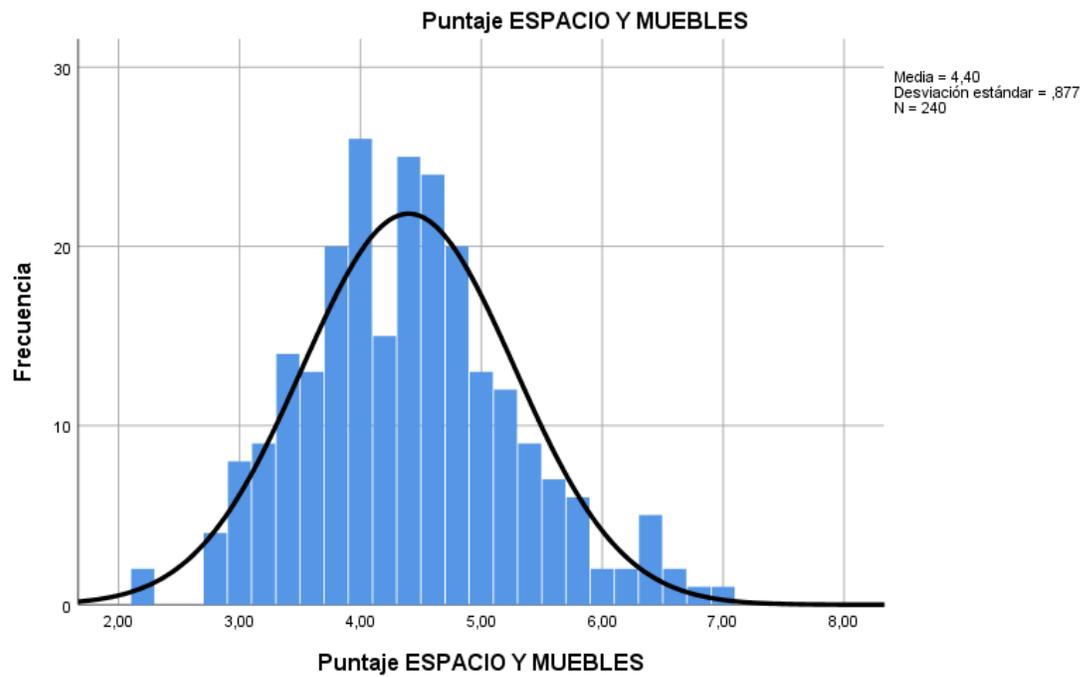
30. Supervisión general de los niños.					
31. Disciplina.					
32. Interacciones entre el personal y los niños.					
33. Interacciones entre los niños.					
Estructura del programa					
34. Horario.					
35. Juego libre.					
36. Tiempo en grupo.					
37. Provisiones para los niños con discapacidades.					
Padres y personal					
38. Provisiones para los padres.					
39. Provisiones para las necesidades personales del personal.					
40. Provisiones para las necesidades profesionales del personal.					
41. Interacción y cooperación entre personal.					
42. Supervisión y evaluación del personal.					
43. Oportunidades para el desarrollo profesional.					
PUNTAJE TOTAL					
Porcentaje de acuerdo dentro de 1 de consenso.					

Anexo 11- Histogramas ITERS

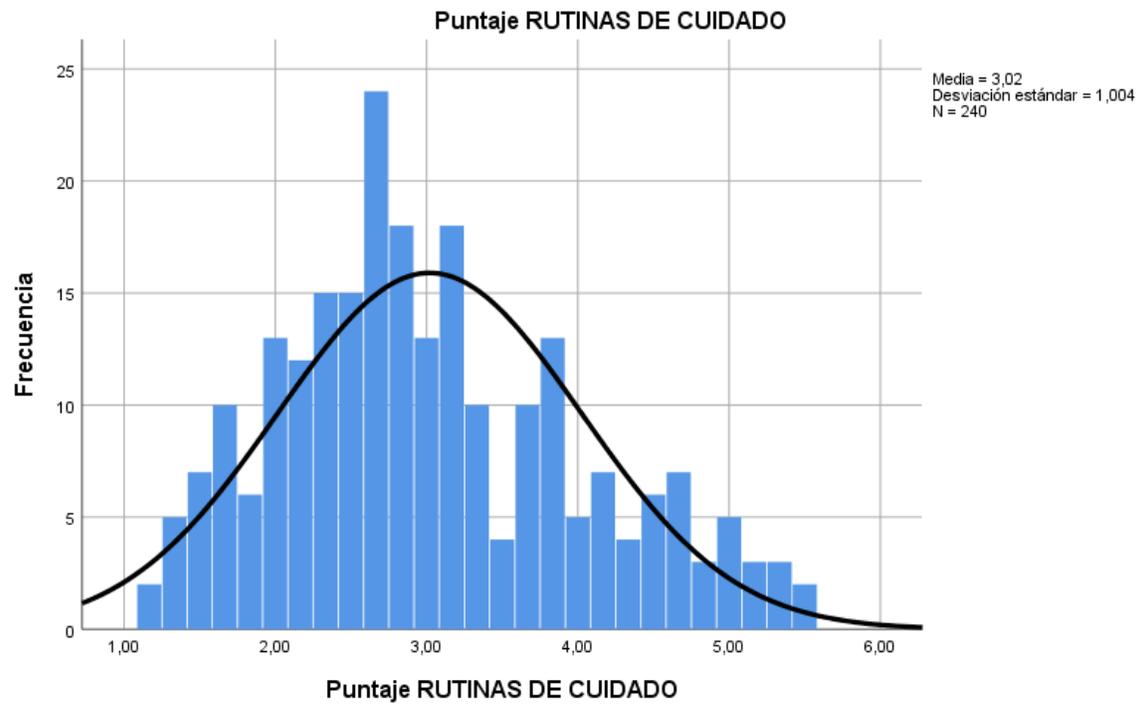
1. Escala total ITERS



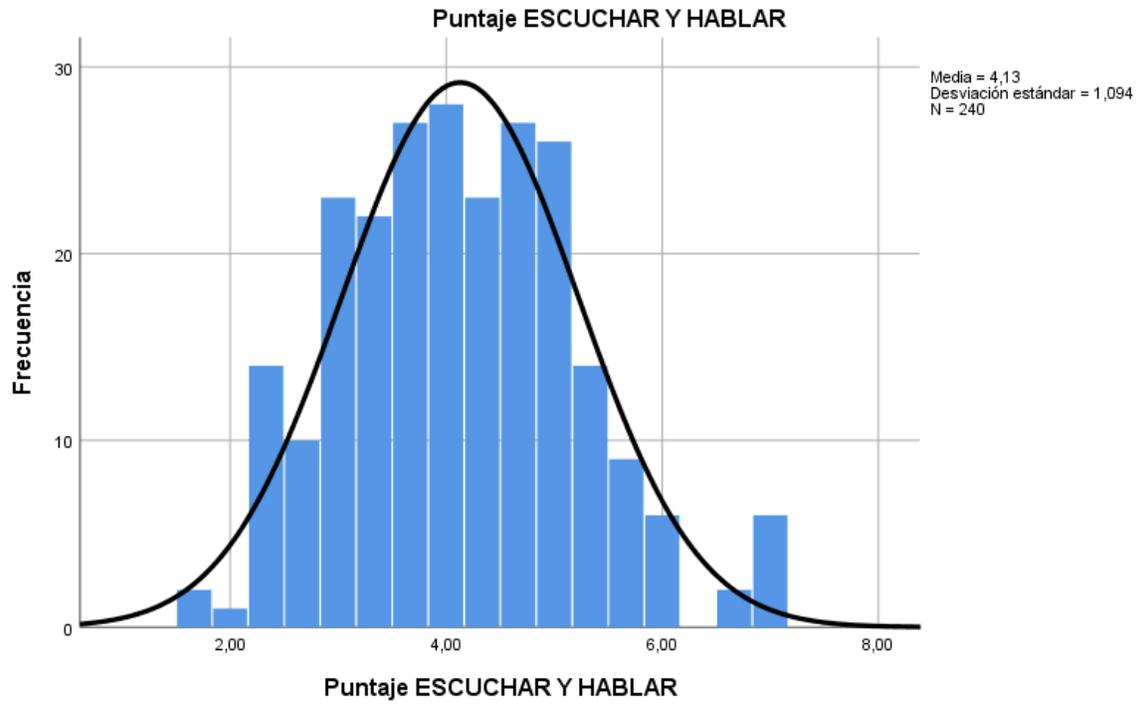
2. Sub escala Espacio y Muebles



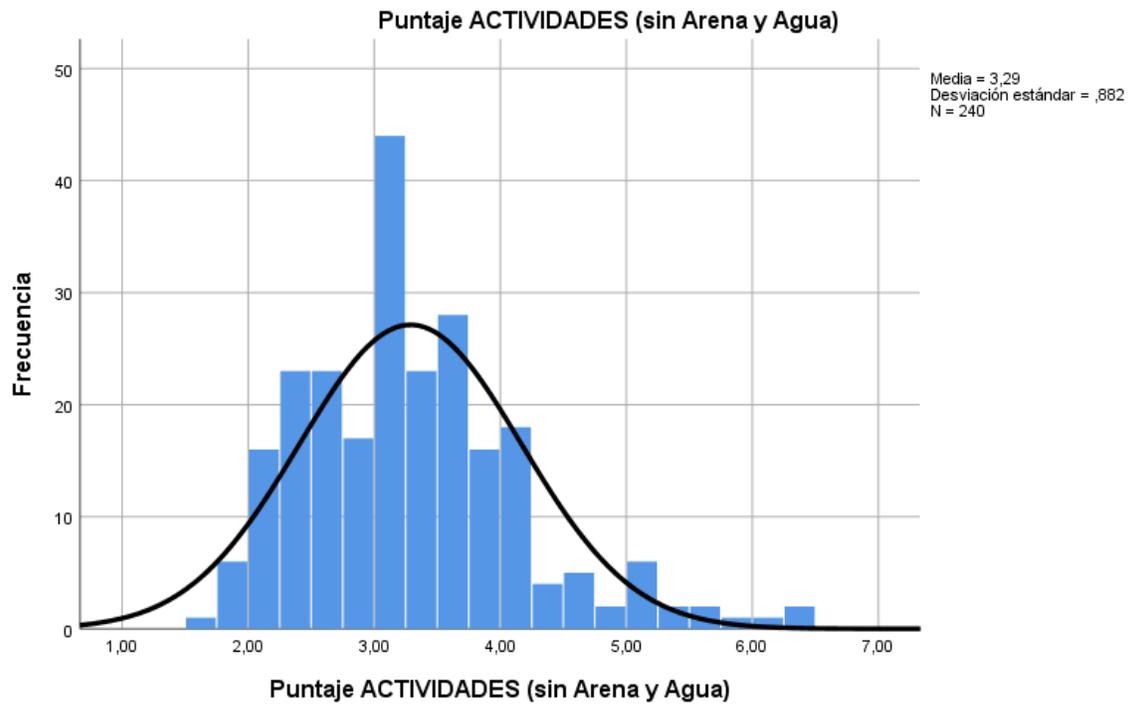
3. Sub escala Rutinas de Cuidado



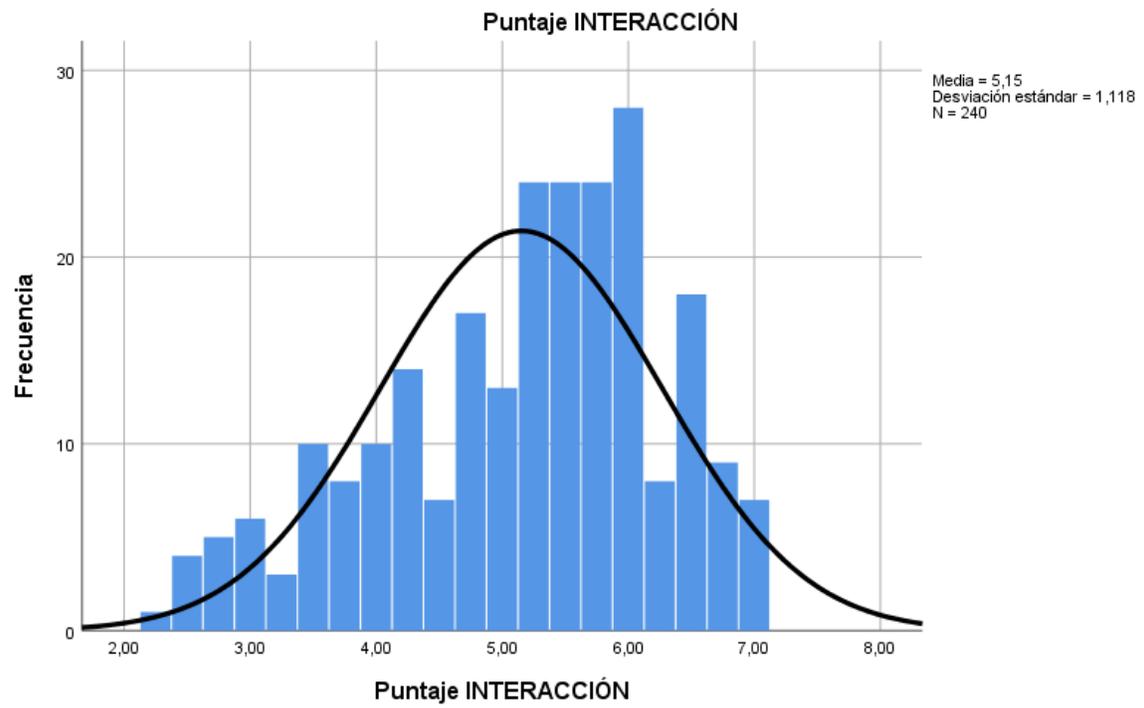
4. Sub escala escuchar y Hablar



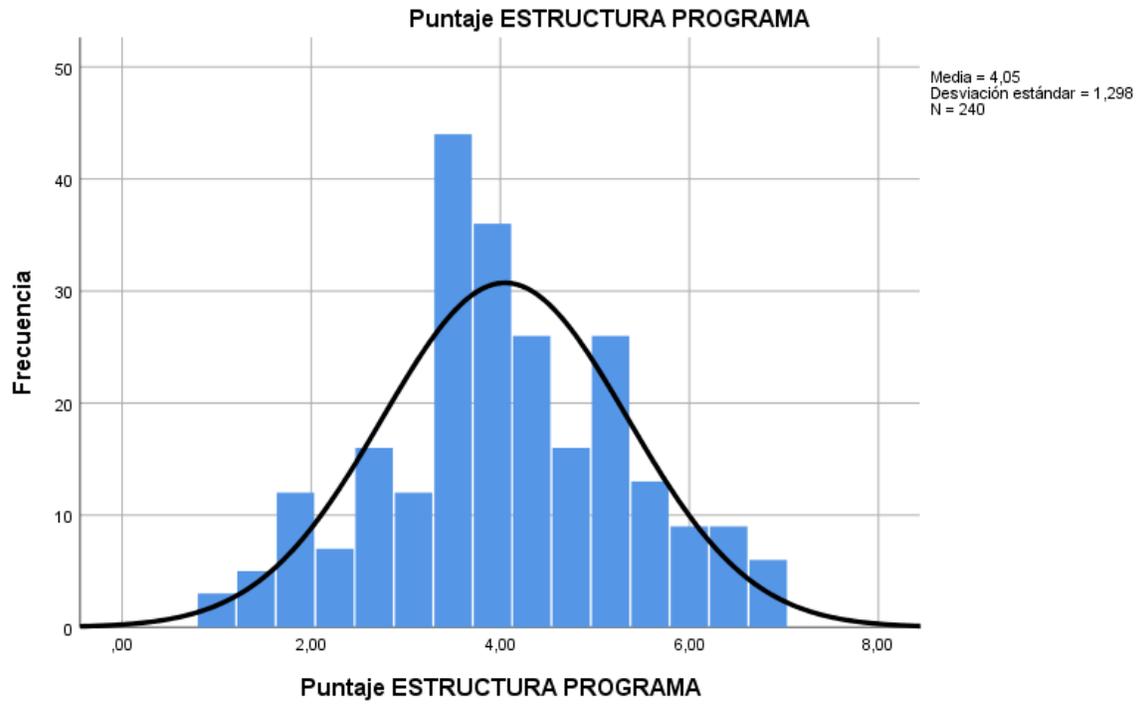
5. Sub escala Actividades



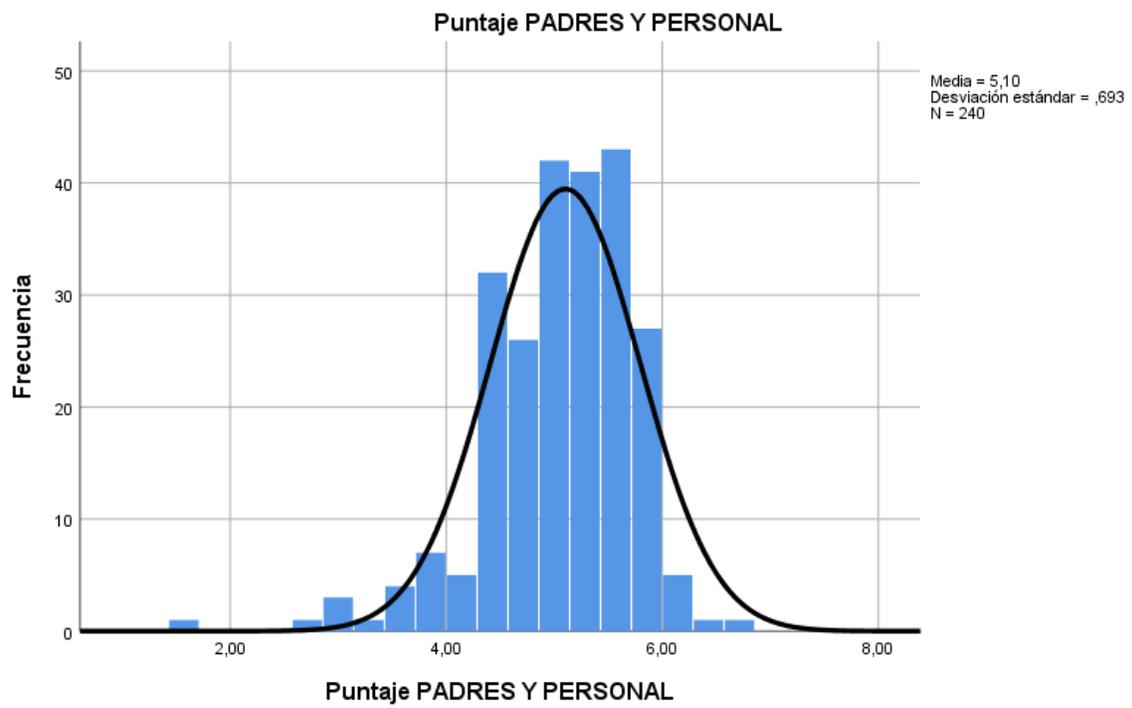
6. Sub escala Interacción



7. Sub escala Estructura del Programa

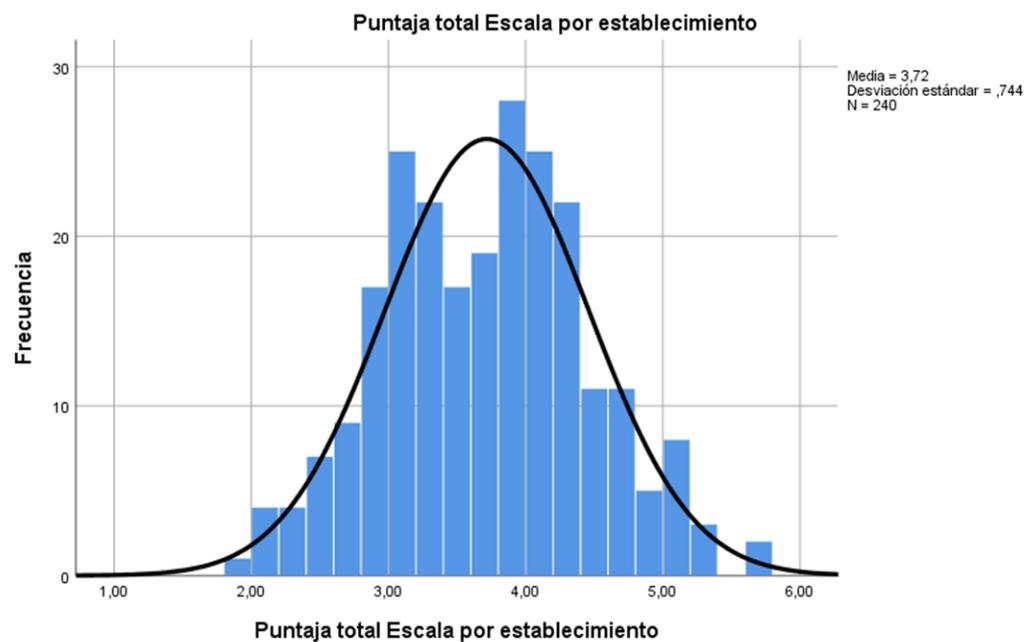


8. Sub escala Padres y Personal

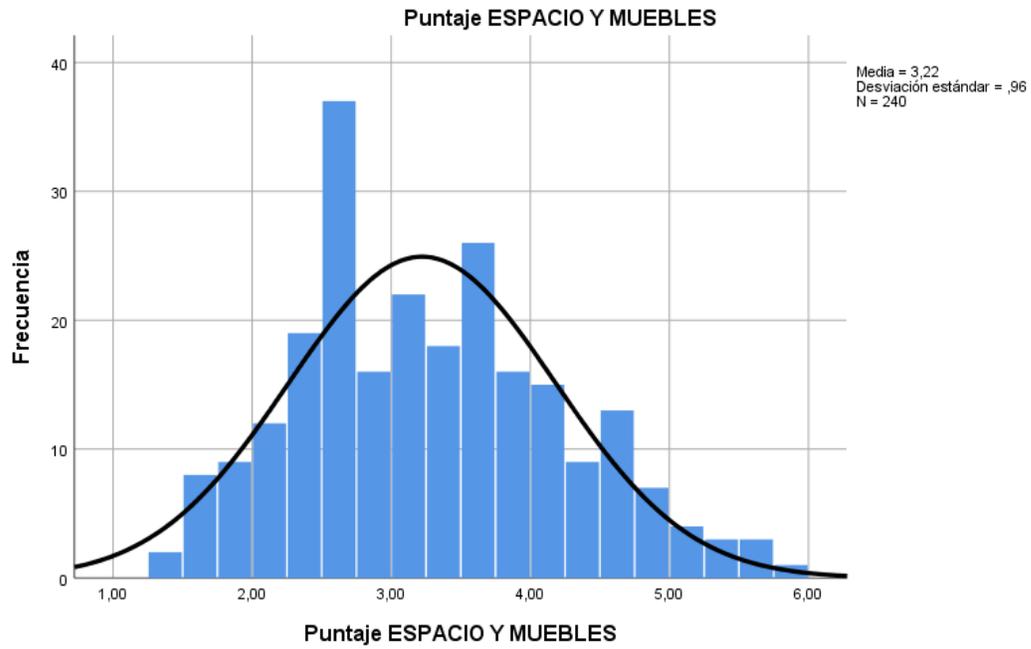


Anexo 12 – Histogramas – ECERS

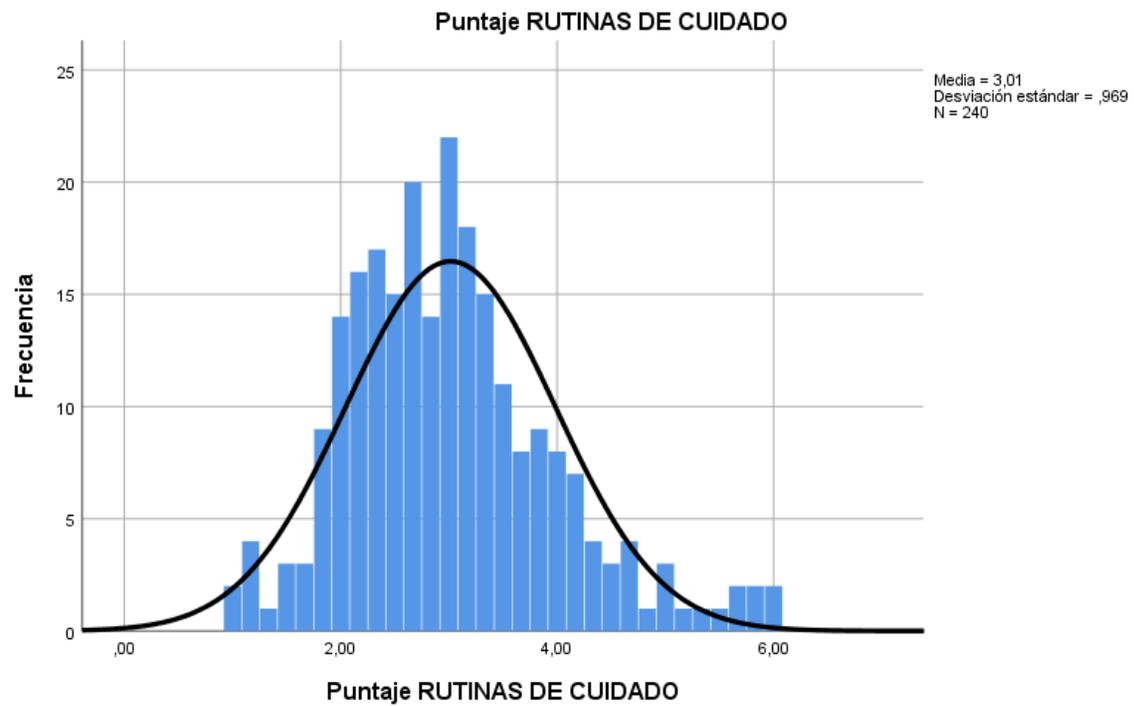
1. Escala total ECERS



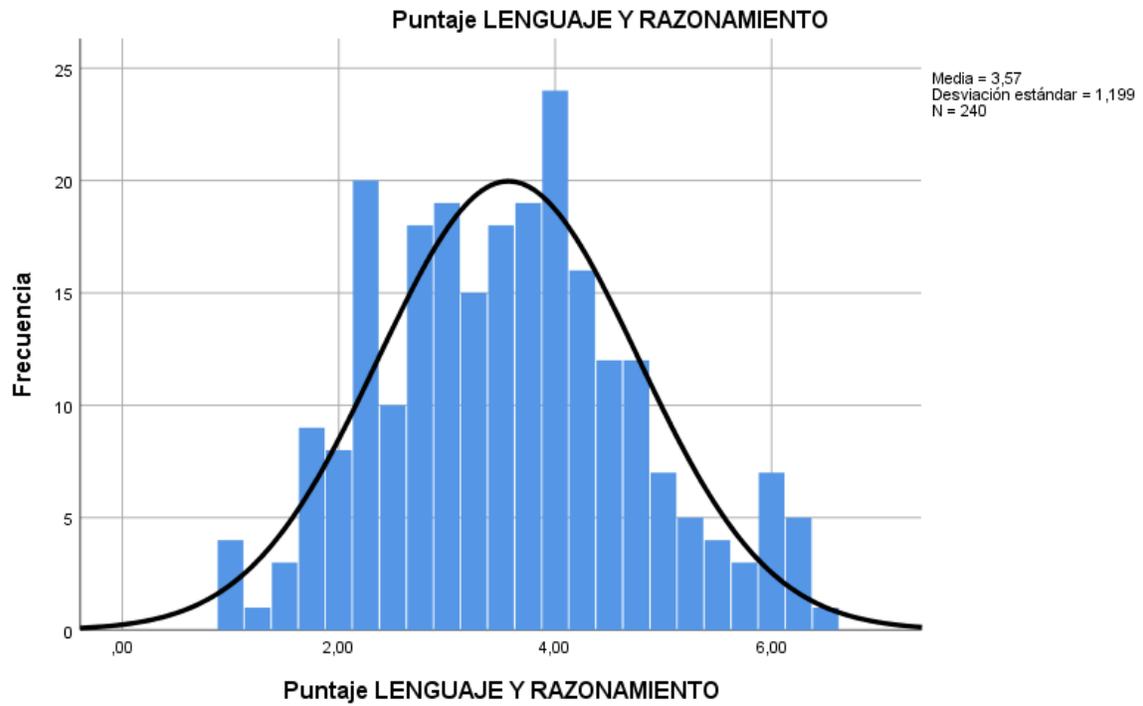
2. Sub escala Espacio y Muebles



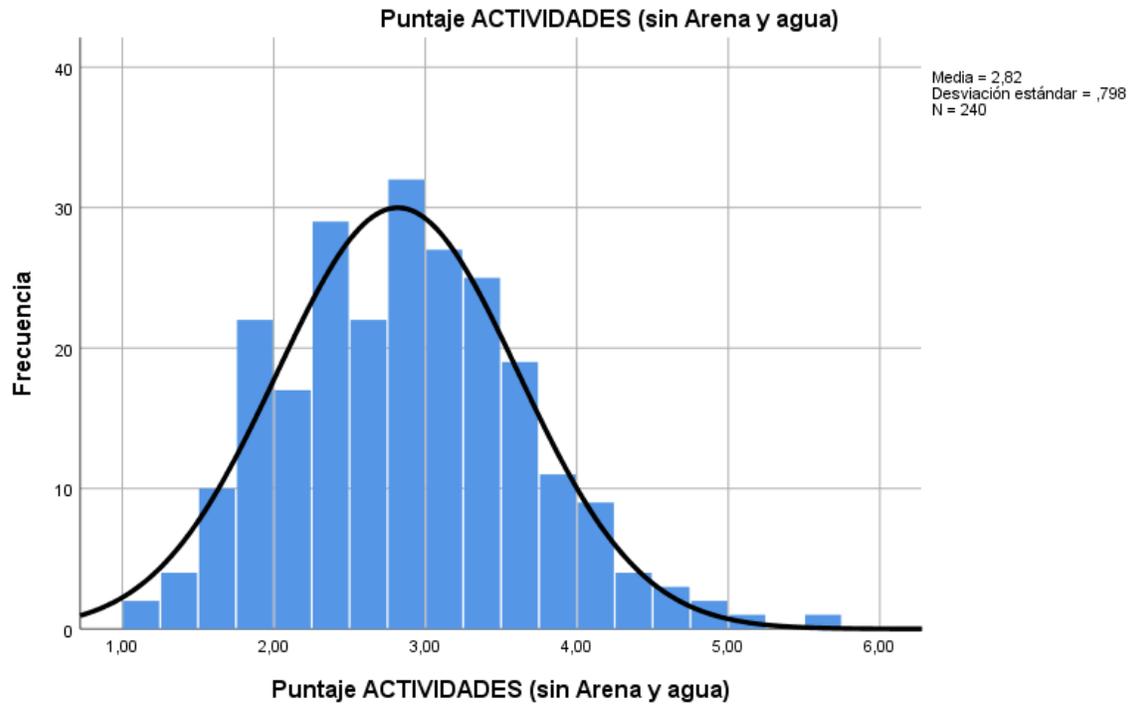
3. Sub escala Rutinas de Cuidado



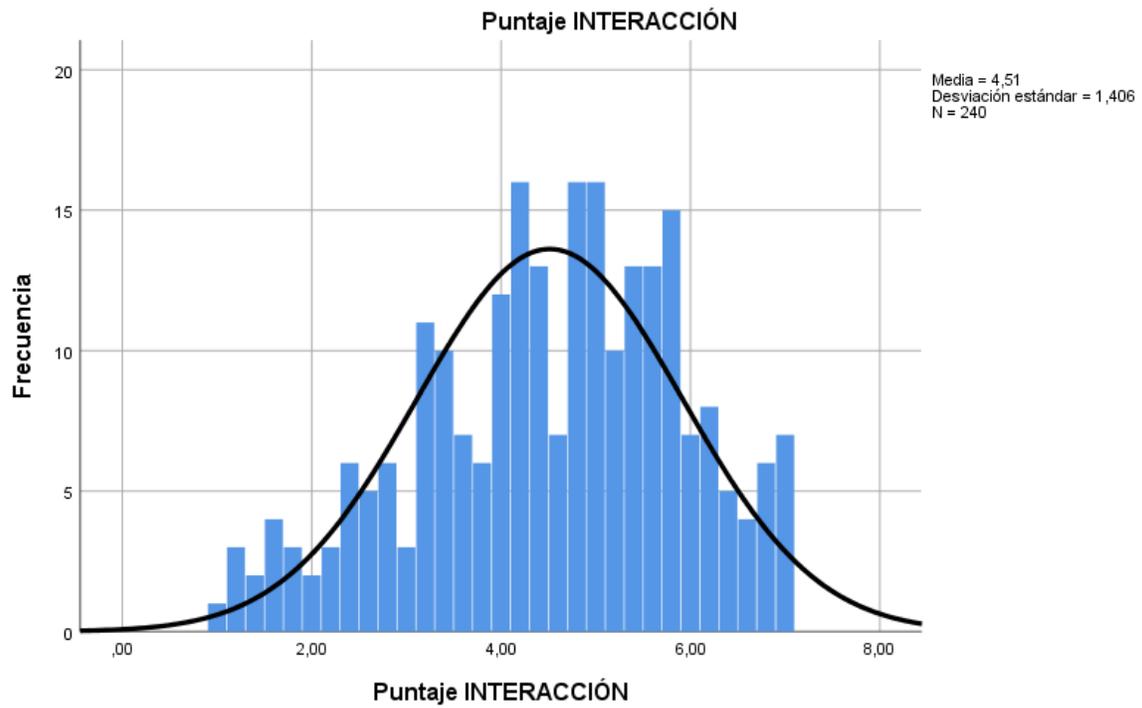
4. Sub escala Lenguaje y Razonamiento



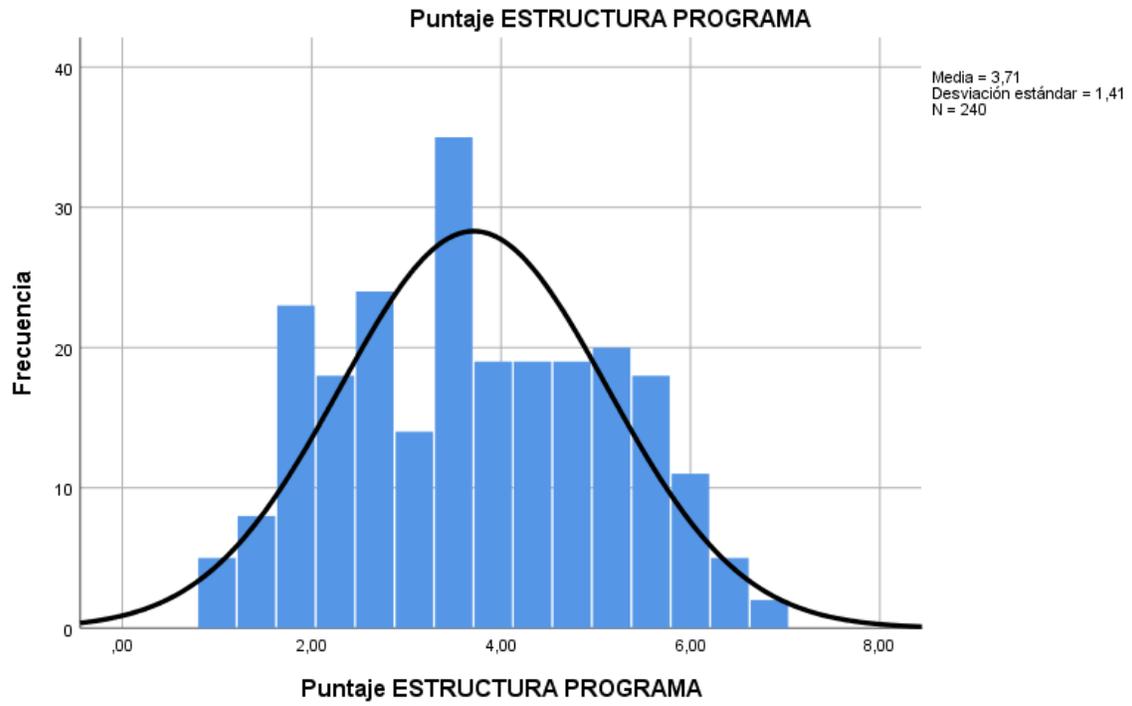
5. Sub escala Actividades



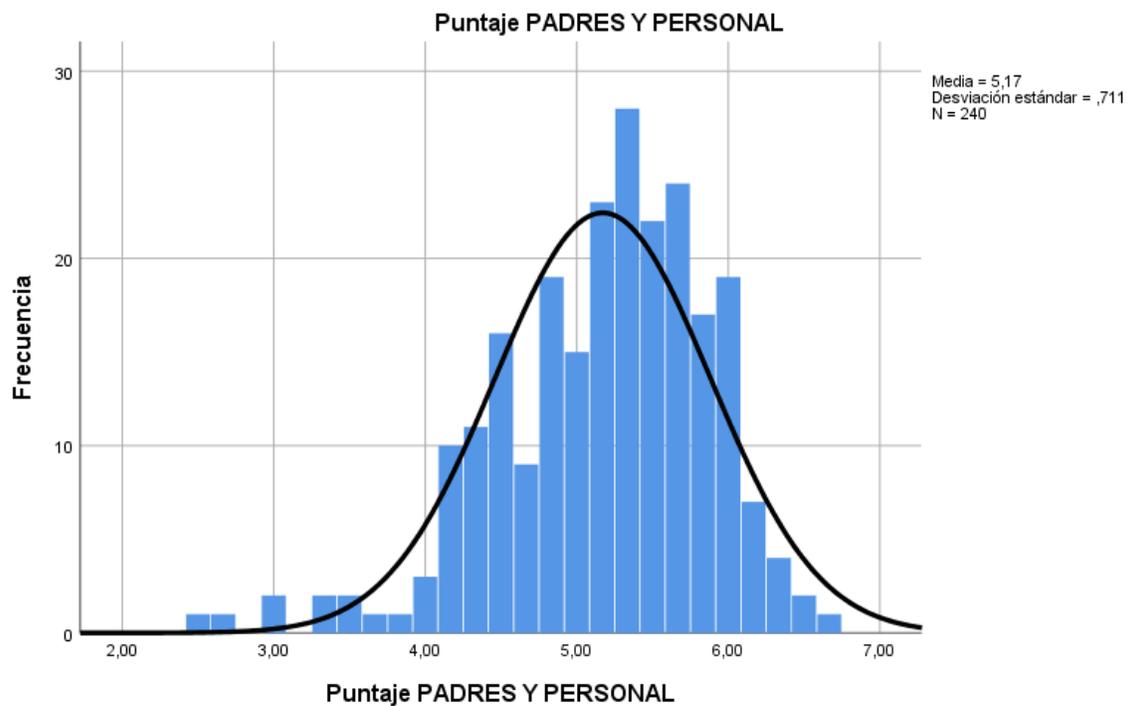
6. Sub escala Interacción



7. Sub escala Estructura del Programa



8. Sub escala Padres y Personal



Anexo 13- Items

Resultados Escala ITERS para cada sub escala y sus ítems

Escala/ítem	Puntaje
Espacio y muebles	
1. Espacio interior	5,0
2. Muebles para cuidado rutinario	5,1
3. Previsiones para relajamiento y confort	3,5
4. Organización de la sala	4,7
5. Exhibiciones	3,8
Rutinas de cuidado	
6. Recibimiento y despedida	4,9
7. Comidas y meriendas	2,7
8. Siesta	1,6
9. Pañales y baño	2,3
10. Prácticas de salud	2,4
11. Prácticas de seguridad	4,2

Escuchar y hablar	
12. Entender el lenguaje	5,0
13. Utilizar el lenguaje	4,8
14. Libros	2,6
Actividades	
15. Motricidad fina	3,8
16. Juego físico activo	3,5
17. Arte	4,3
18. Música y movimiento	3,8
19. Bloques	2,7
20. Juego dramático	3,6
21. Arena y agua	N/A
22. Naturaleza y ciencias	2,8
23. Uso televisores	3,1
24. Diversidad	2,4
Interacción	
25. Supervisión juego y aprendizaje	5,2
26. Interacción entre los niños	5,1
27. Interacción entre el personal y los niños	5,6
28. Disciplina	4,7
Estructura del Programa	
29. Horario	4,4
30. Juego libre	3,5
31. Juego en grupo	4,3
32. Previsiones para niños discapacitados	4,3
Padres y personal	
33. Provisiones para los padres	6,3
34. Prov. necesidades personales del personal	3,9
35. Prov. necesidades profesionales del personal	4,5
36. Interacción entre el personal	6,0

37. Continuidad del personal	4,2
38. Supervisión	6,5
39. Desarrollo profesional	4,2
ITERS	4,2

Resultados Escala ECERS para cada sub escala y sus ítems

Escala/Ítem	Puntaje
Espacio y muebles	
1. Espacio interior	3,6
2. Muebles para cuidado rutinario	4,5
3. Muebles para relajamiento y confort	2,2
4. Espacio para la privacidad	3,0
5. Organización de la sala	2,9
6. Exhibiciones	3,0
7. Espacio juego motor grueso	3,5
8. Espacio actividades motoras gruesas	3,2
Rutinas de cuidado	
9. Recibimiento y despedida	5,9
10. Comidas y meriendas	3,2
11. Siesta	1,7
12. Pañales y baño	1,8
13. Prácticas de salud	2,2
14. Prácticas de seguridad	3,1
Lenguaje y razonamiento	
15. Libros e imágenes	3,0
16. Estimulando la comunicación	3,6
17. Uso lenguaje para desarrollo habilidades de razonamiento	3,6
18. Uso informal del lenguaje	4,0

Actividades	
19. Motoras finas	2,8
20. Arte	3,3
21. Música y movimiento	3,3
22. Bloques	1,9
23. Arena y agua	N/A
24. Juego dramático	3,0
25. Naturaleza y ciencias	2,9
26. Matemáticas/números	2,8
27. Uso de televisión	2,4
28. Diversidad	2,8
Interacción	
29. Supervisión actividades motoras gruesas	4,3
30. Supervisión general de los niños	4,5
31. Disciplina	4,0
32. Interacción entre el personal y los niños	5,5
33. Interacción entre los niños	4,3
Estructura del Programa	
34. Horario	4,2
35. Juego libre	3,6
36. Tiempo en grupo	3,3
37. Previsiones para niños discapacitados	4,6
Padres y personal	
38. Provisiones para los padres	6,2
39. Prov. necesidades personales del personal	3,9
40. Prov. necesidades profesionales del personal	4,4
41. Interacción entre el personal	5,7
42. Supervisión	6,5
43. Desarrollo profesional	4,2
ECERS	3,7