

La calidad de la atención educativa que reciben los menores residentes con sus madres en los centros penitenciarios españoles

Jesús M. JIMÉNEZ MORAGO
Universidad de Sevilla

Resumen

Como parte de una investigación cuyo objetivo era estudiar el desarrollo de los niños que residen con sus madres en centros penitenciarios hasta los 3 años, se evaluó la calidad de la atención educativa de las escuelas infantiles en el interior de las cuatro Unidades de Madres dependientes de la administración penitenciaria estatal. El instrumento empleado fue la *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS), de Harms, Cryer y Clifford. Los datos revelan que la calidad de la atención educativa varía notablemente de unos centros a otros: mientras en unos casos la puntuación media puede considerarse aceptable (4 sobre un máximo de 7), en otros resulta claramente insuficiente (2,2). Los aspectos que resultan mejor valorados son la interacción en el aula y las actividades de lenguaje; por su parte, los que reciben una puntuación más baja se refieren a las rutinas de cuidados personales y a las actividades de aprendizaje. Finalmente, se comparan estas puntuaciones con las de las escuelas infantiles públicas del exterior y se realizan algunas sugerencias para mejorar las condiciones en las que se ofrecen estos programas, así como la calidad de la atención educativa que reciben estos niños y niñas.

Palabras clave: programas educativos, evaluación de la calidad de guarderías, contextos de desarrollo, niños en prisión.

Abstract

In the wider context of a investigation whose objective was to study the development of children who live with their mothers in penitentiary centres up until three-years-old, an evaluation was carried out of the quality of educational attention offered by nursery schools within the four mothers and baby units who depend on state penitentiary administration. The instrument used was the *Infant/Toddler*

Environment Rating Scale (Harm, Cryer, & Clifford, 1990). The data reveal that the quality of educational attention notably varies from one centre to another: while in some cases the average score can be considered acceptable (4 of a possible of 7), in others it is clearly insufficient (2,2). The aspects more highly scored were classroom interaction and language activities; on the other hand, the lowest scores were for personal care routines and learning activities. Finally these punctuations are compared with those of external public nursery schools and some suggestions are made to improve the quality and conditions in which these programs are offered to the children.

Key words: educational programs, child care quality's assessment, developmental contexts, children in prison.

Un aspecto frecuentemente olvidado de la realidad de las mujeres que cada vez en mayor número cumplen condena en prisión es que, en porcentajes que oscilan entre el 57 y el 80 por ciento en los diferentes estudios y países, la mayoría de ellas son madres (Caddle & Crisp, 1997; Johnston & Gabel, 1995; Mumola, 2000; Subdirección General de Sanidad Penitenciaria, 1994). Su

encarcelamiento, más aún que el de los propios padres, es un acontecimiento enormemente desestabilizador tanto para los niños pequeños como para la familia en su conjunto (Baunach, 1985; Bloom & Steinhart, 1993; Hale, 1988; Jaffé, Pons & Rey, 1997). Además, el cumplimiento de la condena en prisión por parte de mujeres en esta situación suscita cuestiones legales, penales, sociales y éticas

a las que la sociedad parece no haber encontrado aún una respuesta satisfactoria.

Una forma de hacer frente a esta situación es permitir que los hijos pequeños de estas mujeres residan durante un tiempo determinado con sus madres en los dispositivos penitenciarios. Así, a pesar del debate planteado, hoy día es una realidad la presencia de niños con sus madres dentro de prisión en la mayoría de los países. Dejando a un lado las condiciones de reclusión (régimen, visitas, salidas, contactos familiares, etc..) y los servicios específicos (pediátricos, guarderías, programas, etc..) que ofrecen a madres y niños los centros penitenciarios en los distintos países, las diferencias más notables se refieren a la edad en la que los pequeños pueden permanecer junto a sus madres que en general oscila entre los 18 meses y los 6 o 7 años, siendo el grupo más numeroso el compuesto por los países donde pueden estar hasta la edad de 3 años (*Alliance of NGOs*, 1987; Caddle, 1998).

En España, las mujeres condenadas con hijos pequeños tienen la posibilidad ser acompañadas por sus hijos en los dispositivos penitenciarios especialmente previstos para este propósito hasta la edad de tres años. En el momento de realizar la presente investigación había cuatro unidades de madres dependientes de la administración estatal: dos de ellas situadas en la provincia de Madrid (Madrid I y Madrid II), una tercera en un pueblo cercano a la ciudad de Sevilla y, por último, la cuarta en una población cercana a Valencia. Estas unidades de madres son dispositivos de régimen cerrado, situados en módulos separados arquitectónicamente del resto de la cárcel, que disponen de guarderías y servicios de pediatría.

Debido a la práctica inexistencia de estudios empíricos en España sobre las condiciones de vida y de desarrollo de los niños en tales centros, se llevó a cabo una investigación de ámbito nacional financiada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Jiménez, 2002; Jiménez & Palacios, 1998). En términos generales, nuestros datos coinciden con los de trabajos e investigaciones anteriores en describir el contexto penitenciario como un contexto caracterizado por importantes restricciones en los desplazamientos, en la disponibilidad materiales y juguetes, así como en la variedad de las actividades diarias y de las experiencias sociales (Birtsch & Rosenkranz, 1988; Catan, 1988, 1992; Catan & Lloyd, 1989; Gabel & Girard, 1995; Giménez-Salinas, 1988, Jaffe, Pons & Rey, 1997). En este entorno, los horarios son muy estables y las actividades muy predecibles para madres e hijos. Para estos últimos, los espacios donde se desarrolla su vida cotidiana son la habitación, los espacios comunes (salones y patios) y, para los mayores de 4 ó 6 meses, la guardería. Las únicas excepciones a esta regla son las visitas que de vez en cuando puedan recibir de sus familiares o las actividades y las excursiones que realizan los niños con la colaboración de personal voluntario.

Pero, además de las limitaciones que se derivan de los déficits estructurales que presenta la prisión como contexto de desarrollo, nuestros datos ponen de relieve que la calidad de la estimulación que depende de la propia madre en la intimidad de las celdas y que fue evaluado a través de la escala HOME (Caldwell & Bradley, 1984) resulta, en términos generales, extraordinariamente baja (25,7).

En estas circunstancias, la mirada se dirige a la calidad de la estimulación que reciben en las guarderías a las que asisten en el interior de los centros, que podría cumplir un papel compensador de incuestionable importancia en su desarrollo (Andersson, 1989; Broberg, Wessels, Lamb & Hwang, 1997; Caughy, DiPietro & Strobino, 1994; Ladd & Price, 1987; McCartney, 1984; Tramontana, Hooper & Selzer, 1988). Sin duda, un aspecto crucial en relación a este papel compensador se refiere a la conexión que pueda existir entre el escenario educativo familiar y el contexto educativo en la escuela infantil. Aunque en principio lo más deseable es cierta continuidad entre ambos (Bronfenbrenner, 1979, 1985; Laosa, 1982), parece demostrado que las diferencias entre los contextos escolares y los familiares no se relacionan necesariamente con resultados negativos en los niños: por el contrario, son los niños que proceden de contextos familiares más desfavorecidos los que más se benefician de las discrepancias entre sus contextos de desarrollo (Kontos, 1992). Así, aunque algunos autores han puesto de manifiesto la falta de sintonía entre la ideas de las madres y las de los profesores (Oliva & Palacios, 1997) o, por ejemplo, el diferente uso del lenguaje (Bernstein, 1961), parece claro es que ambos contextos tienen sus propias características diferenciadoras (Clarke-Stewart, 1991) y que, en determinadas circunstancias, la influencia de la escuela puede tener un efecto compensatorio sobre el desarrollo del niño.

Por esta razón, y con el objetivo de obtener una medida general de la calidad de la atención educativa en las guarderías de los centros penitenciarios, se utilizó la escala ITERS (Harms, Cryer & Clifford, 1990) durante la visita a las diferentes unidades de madres. Además, y con la intención de contrastar la evaluación de estos centros, se seleccionaron cuatro escuelas infantiles en el exterior dependientes del Instituto Andaluz de Servicios Sociales (IASS) situadas en Sevilla y su provincia. Dos de estas guarderías de referencia estaban ubicadas en la misma localidad donde se ubica el centro penitenciario y a ellas asistían los pequeños de la unidad de madres a partir de los 18 meses. Las otras dos guarderías estaban situadas en sendos barrios de la ciudad de Sevilla con un marcado perfil social de dificultad.

Aunque la mayor parte de los padres y de los educadores consideran que las guarderías deben formar parte de la vida cotidiana de niños y niñas pequeños, lo cierto es que en nuestro país todavía existe un notable déficit de investigación que ayude a establecer los criterios de calidad que deben inspirar las características y el funcionamiento de

estos centros y de los programas educativos que en ellos se desarrollan. Un reflejo de esta realidad es que hasta el momento presente no existían en nuestro país investigaciones que utilizaran la escala ITERS. Ello es debido, en parte, a que la mayor parte de las investigaciones que se han centrado en el periodo preescolar, lo han hecho con niños que como mínimo tenían tres años, justo lo contrario que sucede en nuestro caso. Sin embargo, la continuidad que se observa entre la escala ITERS (0-30 meses) y la escala ECERS (36 años) de Harms y Clifford (1980) quizás nos pueda ayudar a situar los datos de nuestra investigación en el contexto más amplio de la calidad de la educación infantil en nuestro país. Así, por ejemplo, en un estudio en el que se compara la calidad de la atención educativa en 5 países europeos (Tietze, Cryer, Bairrao, Palacios & Wetzel, 1996), los datos españoles en el nivel de 36 años indican que el 71% de las aulas evaluadas obtienen una puntuación media entre 3 y 5 puntos, mientras que el 14% de las aulas estudiadas puntúan de manera inadecuada (entre 1-3). Sin embargo, en un estudio realizado en la provincia de Sevilla en 59 aulas de niños de 5 años, Lera (1996) observó una media de 3,59 en los centros públicos, constatando que sólo el 29% de esas aulas superaba los niveles mínimos de calidad.

En contraste, los datos de evaluación de escuelas infantiles con la escala ITERS en Estados Unidos ofrecen un panorama bastante más favorable (Ontai, Hinrichs, Beard & Wilcox, 2002). Así en una evaluación anterior a su inclusión en un programa de mejora la puntuación media de las guarderías participantes en el programa Early Head Start era de 4,41 y su rango en las diferentes subescalas de la prueba oscilaba entre 4,66 (rutinas de cuidado personal) y 3,95 (actividades de aprendizaje). Una vez terminada la intervención en estas guarderías la puntuación media se había elevado hasta 5,06 y el rango de puntuaciones en las subescalas oscilaba entre 5,56 (rutinas de cuidado personal) y 4,08 (necesidades de los adultos).

Por su parte, la utilización de ITERS en algunos países de nuestro entorno (Petrogiannis & Melhuish, 1996) permitió la identificación de algunas aulas en las que la atención educativa podía considerarse inadecuada o mínima, pero, en conjunto, las puntuaciones medias obtenidas se sitúan en valores que pueden considerarse bajos (3,5), poniendo de manifiesto que la subescala mejor evaluada es la de interacciones en el aula. Más recientemente, Petrogiannis (2002) ha llegado a establecer una clara relación entre la calidad de los programas educativos infantiles evaluados con ITERS y algunos de los principales parámetros evolutivos en niños pequeños.

Así pues, el trabajo que se expone a continuación tiene como objetivo estudiar los principales parámetros de la atención educativa que reciben estos niños en las escuelas infantiles que se ubican en el interior de los centros penitenciarios y establecer los niveles de calidad de la atención educativa en tales centros.

Metodo

Sujetos

Como obliga la normativa penitenciaria actualmente vigente en España, cada una de las cuatro unidades de madres dispone de su guardería infantil atendida por personal especializado. Estas escuelas infantiles están dentro de los propios límites del centro penitenciario y son atendidas por técnicos especialistas en jardín de infancia. La dotación de material, así como su renovación periódica corre de cuenta de las aportaciones de asociaciones no-gubernamentales que trabajan en el ámbito penitenciario.

De los 109 niños que residían en las unidades de madres en el momento de realizar la investigación, sólo 75 asistieron a las guarderías de los centros penitenciarios en los días en los que se realizaron las observaciones. Ello es debido, a parte de las bajas debidas a enfermedad, a que los niños de las unidades de madres empiezan asistir a la escuela infantil a partir de los 4 o los 6 meses dependiendo de los distintos centros penitenciarios. Además, debe tenerse en cuenta que los niños que residen en el centro penitenciario de Sevilla y Madrid I asisten a escuelas infantiles públicas cercanas a partir de 18 meses en el primer centro y los 2 años en el segundo.

Por lo que se refiere a algunos de los rasgos más característicos de estos niños, podemos decir que la mayor parte de ellos (63,7%) nacieron estando su madre internada en prisión, que el 54,3% eran niñas y que su edad promedio es algo superior a 16 meses (16:3). Aunque la atención al parto y la salud de los niños está en todo momento bajo supervisión médica, el 13,4% de los partos de estas mujeres fue prematuro oscilando entre las 32 y las 34 semanas, siendo las incidencias de salud más notables entre los pequeños los trastornos nutricionales y gástricos (anemia, reflujo, etc,...) que afectan al 2% y la elevada prevalencia de algunas enfermedades víricas como el VIH+ (9,4%) y la hepatitis (7,9%).

Por su parte, a las cuatro escuelas públicas infantiles que se tomaron como referencia en el exterior (centros dependientes del Instituto Andaluz de Servicios Sociales –IASS–) asistían niños y niñas de edades comprendidas entre 1 y 3 años. Estos centros fueron evaluados de forma que la puntuación obtenida en cada una de ellos se sumó y se promedió para obtener una referencia general de calidad exterior.

Durante las observaciones realizadas, el número de niños en las aulas de las guarderías de las unidades de madres de los centros penitenciarios osciló entre 7 y 13, mientras que en los centros dependientes del IASS fue algo superior (8-15). Por su parte, la media de la *ratio* adulto-niño fue 1:7 en los centros penitenciarios y 1:10 en los centros dependientes de la administración pública de Andalucía.

Instrumentos

Como ya se ha dicho, para evaluar la calidad de la atención educativa en este estudio utilizó la *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (Harms, Cryer y Clifford, 1990). Este instrumento es una adaptación de *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) (Harms & Clifford, 1980) diseñado para proporcionar una visión general y también por aspectos detallados de la calidad de la atención que reciben los niños hasta 30 meses en escuelas infantiles. Para definir los estándares de calidad los autores recurrieron tanto a los datos provenientes de la investigación como a las ideas y al conocimiento práctico de los educadores. ITERS se fundamenta en una concepción amplia de contexto educativo que incluye la organización del espacio, las interacciones, las actividades, los horarios de los niños y la necesidades de los padres y del personal del centro. Además, la definición de calidad en ITERS es consistente con los criterios de calidad de programas de primera infancia establecidos por diversos organismos como la *National Academy of Early Childhood Programs* (NAEYC, 1984).

En la presente investigación, las observaciones fueron realizadas por dos investigadoras especialmente formadas en el uso de la escala. La escala ITERS se aplica mediante observación a un grupo o clase cada vez y se compone de 35 ítems organizados en 7 subescalas que miden diferentes aspectos de la atención educativa que reciben los niños. La tabla 1 muestra las 7 subescalas y los 35 ítems que componen ITERS.

Como puede verse, cada subescala se compone a su vez de varios elementos (ítems) que pueden ser evaluados con ayuda de una lista de descriptores exhaustivamente definidos. Cada uno de estos ítems pueden ser puntuados de 1 a 7, lo que permite obtener puntuaciones globales y también por aspectos específicos. Para obtener la puntuación global, se suma la puntuación obtenida en cada subescala y se divide por el número total de ítems valorados en la prueba. Ello da lugar a una puntuación que refleja la calidad de la atención educativa impartida, que será tanto más positiva cuanto más se aproxime a 7 y tanto más negativa cuanto más se acerque a 1. No obstante, la prueba proporciona un índice de calidad de carácter cualitativo que considera cuatro categorías y que califica a las puntuaciones que pueden obtenerse según su proximidad a cada una de ellas: inadecuada (1), mínima (3), buena (5) y, por último, excelente (7).

Según los autores (Harms, Cryer & Clifford, 1990), la fiabilidad entre observadores en el conjunto de la escala es 0.84, variando según las diferentes subescalas entre 0.58 y 0.89. El coeficiente de correlación de Spearman en las pruebas de fiabilidad de test-retest se eleva para el conjunto de la escala a 0.79, mientras que su variación en las distintas subescalas oscila entre 0.58 y 0.76. Por su parte, el nivel de consistencia interna de la escala puede considerarse alto ya que el *alfa* de Cronbach se eleva a 0.83. En el

presente trabajo, las tasas de acuerdo entre observadores oscilaron entre el 63% y el 87%.

En lo referente a la validez, los estudios realizados parecen mostrar que ITERS supera con claridad las pruebas de validez interna y externa (Harms, Cryer & Clifford, 1990). En este último aspecto, los autores informan de elevadas tasas de acuerdo (83%) entre la evaluación de expertos y las puntuaciones de ITERS. Además, la comparación de ITERS con otros siete instrumentos de evaluación ampliamente usados puso de relieve el 82% de los ítems de ITERS estaban incluidos en otros instrumentos, mientras que una media de 75% de los ítems de esas otras pruebas estaban cubiertos por ITERS, lo que sugiere que es un instrumento válido para medir la calidad de la atención educativa en la primera infancia.

Resultados

Descripción de los espacios educativos en el interior de las Unidades de Madres de los centros penitenciarios

A excepción de la unidad de madres de Valencia, cuya escuela infantil se sitúa en la planta baja de un módulo de servicios, el resto de los centros dispone de una escuela infantil en un edificio aparte. En este aspecto, destacan las instalaciones de Madrid I y, muy especialmente, las de Madrid II. En este último caso, la escuela infantil es moderna y dispone de espacios y equipamientos diseñados para las necesidades de niños y educadores. Por el contrario, en el caso de Sevilla y Valencia la escuela infantil se ubica en dependencias diseñadas para otros usos y posteriormente adaptadas al uso educativo, razón por la cual escasea el espacio interior cuyo reparto obedece, a todas luces, a diferente propósito.

Por lo que se refiere a los espacios exteriores, todos los centros disponen de un patio exterior con instalaciones infantiles de juego normalmente situado junto a la escuela infantil y utilizado en horario escolar. Entre el equipamiento fijo más frecuente en estos patios están columpios, toboganes, balancines y escalas infantiles. Algunos centros (Madrid I y Madrid II) disponen de una pequeña piscina infantil que funciona durante el verano. Por lo que se refiere al equipamiento de juego, es frecuente el uso de aros o neumáticos, arena o tierra, casas de juguete, triciclos, pelotas, etc... Dentro de las limitaciones que ofrecen los centros penitenciarios (aparatosos cerramientos), puede decirse que los patios infantiles de Sevilla y Madrid I resultan más acogedores debido principalmente a la falta de pavimentación y a la presencia de árboles y jardines.

La calidad de la atención educativa

Los datos de la escala ITERS ponen claramente de manifiesto que existen muy importantes diferencias de calidad en la atención educativa que se ofrece en los

distintos centros estudiados. Como muestra de ello valga la comparación entre las puntuaciones obtenidas por las escuelas infantiles de los cuatro centros penitenciarios y las de las guarderías del IASS que aparece en la figura 1.

Tabla 1. Subescalas e ítems de la *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS).

<p>1. Mobiliario y materiales para el niño</p> <p>1) Mobiliario para las rutinas de cuidado (cambios, alimentación y sueño, armarios para las cosas del niño,...).</p> <p>2) Mobiliario para actividades de aprendizaje (adecuación del tamaño, conservación,...).</p> <p>3) Mobiliario para relax y el confort (cojines, moquetas, colchonetas).</p> <p>4) Disposición de la sala (organización del espacio en clase,...).</p> <p>5) Material expuesto para los niños/as (móviles, posters, fotografías, dibujos, etc,..)</p> <p>2. Rutinas de cuidado personal</p> <p>6) Recibimiento y despedida.</p> <p>7) Comidas y tentempiés.</p> <p>8) Siesta.</p> <p>9) Cambio de pañales y aseo.</p> <p>10) Cuidado personal.</p> <p>11) Condiciones higiénicas del centro y promoción de la salud.</p> <p>12) Información sanitaria sobre los niños y planes de emergencia sanitaria.</p> <p>13) Condiciones de seguridad en el centro y prevención de accidentes.</p> <p>14) Planes de actuación y evacuación ante emergencias.</p> <p>3. Escuchar y hablar</p> <p>15) Uso informal del lenguaje.</p> <p>16) Disponibilidad de libros y fotografías.</p> <p>4. Actividades de aprendizaje</p> <p>17) Coordinación óculo-manual (materiales y actividades).</p> <p>18) Juego y actividad física (materiales y actividades).</p> <p>19) Actividades plásticas.</p> <p>20) Música y movimiento.</p> <p>21) Material de construcción.</p> <p>22) Juego simbólico.</p> <p>23) Juegos con arena y agua.</p> <p>24) Atención a la diversidad cultural o étnica.</p> <p>5. Interacción en el aula</p> <p>25) Interacción entre iguales.</p> <p>26) Interacción entre el cuidador y el niño/a.</p> <p>27) Disciplina.</p> <p>6. Estructura del programa</p> <p>28) Programa de actividades diarias.</p> <p>29) Supervisión diaria de las actividades.</p> <p>30) Cooperación del personal.</p> <p>31) Adaptaciones para niños con necesidades especiales.</p> <p>7. Necesidades de los adultos</p> <p>32) Necesidades personales de los adultos.</p> <p>33) Oportunidades para desarrollo profesional.</p> <p>34) Área de encuentro de los adultos.</p> <p>35) Atención a los padres.</p>

Como puede verse en la figura 1, en términos generales los centros que puntúan mejor en la escala son Madrid I y Madrid II. En ambos casos, la puntuación obtenida se sitúa en valores medios (4 y 3,85, respectivamente), por lo que la calidad de la atención educativa que reciben los niños de esos centros está por encima de los mínimos de calidad exigibles aunque, sin duda, podría mejorar en algunos aspectos específicos a los que nos referiremos más adelante. Algo parecido podría decirse de los centros del IASS evaluados, que se sitúan ligeramente por debajo de estas puntuaciones (3,57). Por el contrario, los centros de Sevilla y Valencia aparecen con puntuaciones notablemente más baja (2,31 y 2,26 respectivamente), lo que indica que la atención educativa de los niños residentes en esos centros es claramente mejorable en la mayor parte de los aspectos evaluados por ITERS. Aunque la comparación global de las puntuaciones de las guarderías de los centros penitenciarios (3,03 puntos de media, con una desviación típica de 0.88) y de las que dependen del Instituto Andaluz de Servicios Sociales (3,57 de media y una desviación de 0.48), resulte ligeramente favorable éstas últimas, parece claro que ello es debido a las grandes diferencias de

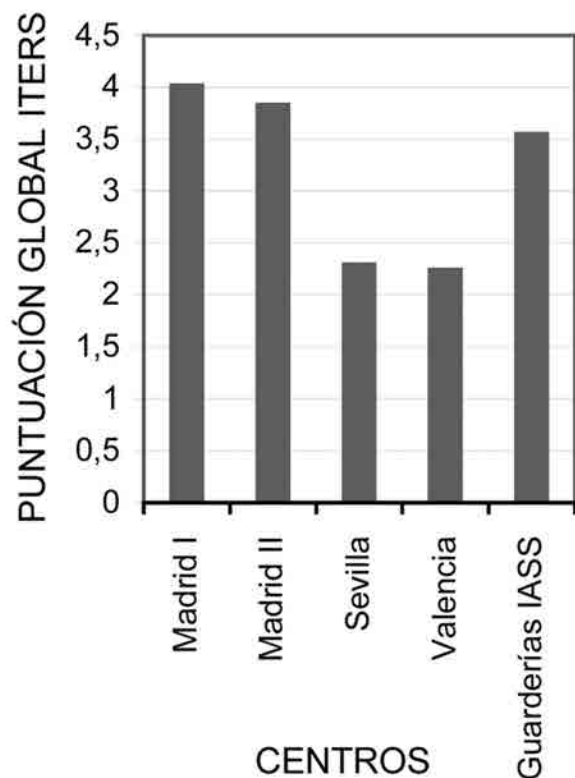


Figura 1. Puntuación global de ITERS en las escuelas infantiles de las Unidades de Madres de los centros penitenciarios y en una muestra de guarderías infantiles dependientes del Instituto Andaluz de Servicios Sociales.

calidad que pueden observarse en las guarderías de los dispositivos penitenciarios de madres.

Cuando entramos en el análisis detallado de las puntuaciones obtenidas en los diferentes aspectos evaluados, observamos que también existen importantes diferencias entre unos centros y otros (ver figura 2). Las más notables distancias se refieren fundamentalmente a la realización de actividades y encuentros destinados a promover la interacción entre los niños, y entre éstos y la profesora (de una puntuación mínima de 2,3 a una máxima de 5,6), al uso informal del lenguaje (de 2,5 a 5,5) y, en tercer lugar, al mobiliario y el material disponible para el niño (de 2,2 a 4,6). Otro aspecto en los que es posible apreciar diferencias, aunque algo menores (inferiores a 2 puntos), es la evaluación de la programación educativa de las guarderías.

Por otra parte, a pesar de las diferencias entre los centros estudiados, el aspecto que resulta globalmente mejor evaluado es precisamente el de las interacciones en el aula (4,4 puntos de media), seguido del uso informal del lenguaje (3,7), del mobiliario y el material infantil (3,6)

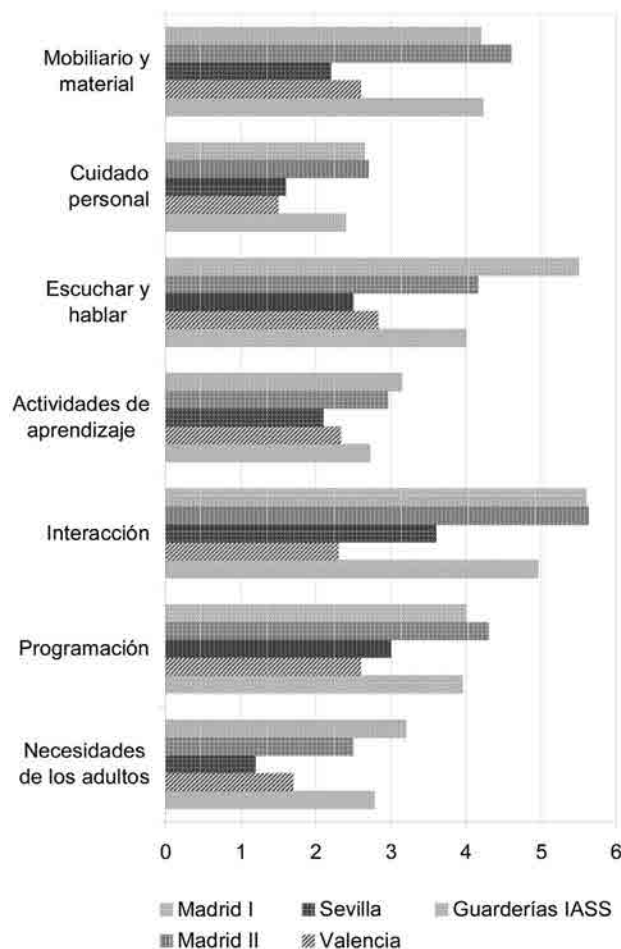


Figura 2. Puntuación en las subescalas de ITERS en las escuelas infantiles de las Unidades de Madres de los centros penitenciarios y en las guarderías dependientes del IASS.

y la programación educativa (3,6). Por el contrario, los aspectos que reciben puntuaciones menos favorables y donde más homogeneidad muestran los datos de los centros evaluados son las rutinas de cuidados personales (2,2 de promedio), las necesidades de los adultos (2,3) y la realización de actividades de aprendizaje (2,6).

Discusión y conclusiones

El presente estudio es el primero en nuestro país que aborda la atención educativa en el interior de las unidades de madres de los centros penitenciarios. Antes de entrar en consideraciones más detalladas de la evaluación llevada a cabo, debemos poner de manifiesto que esta atención no se ofrece en las mismas condiciones en todos los centros. Uno de los aspectos más llamativos es que la edad a la que los menores ingresan en la escuela infantil es diferente en unos centros y otros (a partir de los 4 ó 6 meses en las del interior y de los 18 ó 24 en las exteriores). De la misma manera, mientras en unos centros los niños tienen la oportunidad de asistir a escuelas infantiles en el exterior, en otros centros no existe esta posibilidad (Madrid II y Valencia). Dos son las cuestiones que subyacen en el fondo de estas diferencias: por un lado, la lejanía de los núcleos de población y el aislamiento en el que se ubican los centros penitenciarios y, por otro, el rechazo social que, en algunos casos, han despertado las medidas de integración de estos pequeños. Por lo que se refiere a espacios e infraestructuras de estas escuelas infantiles, existen, como hemos visto, muy notables diferencias entre unas y otras. Estas diferencias tienen que ver con las limitaciones de espacios y equipamientos derivadas del uso y adaptación de determinadas instalaciones que no fueron diseñadas para ser escuelas infantiles (Sevilla y Valencia).

La calidad de la atención educativa

El presente trabajo ha puesto de manifiesto que lo que se encuentra en las escuelas infantiles de los centros penitenciarios no siempre es alentador ni permite abrigar grandes esperanzas respecto a la compensación de las deficiencias ligadas a la pobreza de estimulación que reciben los niños y niñas en la relación con sus madres, ni a las limitaciones estructurales y funcionales de los dispositivos penitenciarios. Nuestros datos muestran que existen diferencias muy notables en cuanto a la calidad de la atención educativa dispensada en el interior de las unidades de madres y, que incluso en los centros mejor valorados, aún debe recorrerse un largo camino para que pueda considerarse buena. Como hemos podido ver, globalmente valoradas, las escuelas infantiles en las que se ofrece una atención educativa de mayor calidad son las de Madrid I y Madrid II. Por el contrario, en los centros de Sevilla y Valencia la atención educativa es claramente mejorable en la mayor parte de los aspectos evaluados.

Tampoco en los aspectos de carácter estructural la observación resulta más favorable, tanto la ratio como el tamaño de los grupos parecen estar, tanto en las guarderías de las unidades de madres como en las del IASS, por encima de lo aconsejado en estas edades por las investigaciones y los expertos, que establecen ratios que van de 1:3 a 1:5, según los diferentes estudios y países (Petrogiannis & Melhuish, 1996; Van der Eyken, Osborn & Butler, 1984).

Parece claro que el aspecto que en todas las escuelas infantiles estudiadas resulta mejor valorado es el de las interacciones en el aula lo que es consistente con los datos de otras investigaciones hechas en nuestro país (Lera, 1996; Tietze, Cryer, Bairrao, Palacios & Wetzel, 1996). En términos generales, parece que entre los niños y la educadora el contacto suele ser empático, cálido y positivo y, a pesar del control ejercido, los pequeños pueden elegir libremente sus agrupamientos y desplazamientos. En un segundo plano, también resulta favorablemente evaluado el uso informal del lenguaje a través de actividades de escuchar y hablar, el mobiliario y el material a disposición de los niños y la programación educativa. En el otro polo, todo parece indicar que las subescalas que obtienen una puntuación más baja en todos los centros y niveles son las rutinas de cuidados personales y las necesidades de los adultos. En el primer caso, las bajas puntuaciones tienen que ver por un lado con la falta de hábitos higiénicos en las rutinas de aseo y en los cambios de pañales y, por otro, con lo exigente de las condiciones de salud y seguridad de la prueba. Además, la valoración resulta inadecuada debido a que esta subescala incluye cuestiones como el recibimiento y la despedida que no puede valorarse positivamente ya que, en la mayoría de los centros penitenciarios las madres no pueden llevar a los pequeños a la guardería, manteniendo muy escasos contactos con las educadoras. En el segundo caso, está claro que en lo referente a las necesidades de los adultos la evaluación no resulta positiva debido en gran medida a la falta de espacios dotados adecuadamente para celebrar las reuniones y encuentros de los educadores y también para recibir a las madres, a la falta de contactos entre educadoras y madres a la que ya hemos aludido y, finalmente, por la total ausencia de actividades de formación y promoción entre el personal de estas guarderías. Por último, aunque parece claro que en las escuelas infantiles estudiadas debe avanzarse mucho en el desarrollo de actividades de aprendizaje, el hecho de que este aspecto no resulte valorado más favorablemente es debido, en parte, a las diferencias que existen entre unos centros y otros (particularmente, Madrid I y Madrid II frente al resto) y a que la presencia de bebés en las aulas de ingreso de los centros (a partir de los 4 o los 6 meses) limita la realización de actividades plásticas, musicales y determinado tipo de juegos, etc.

Un aspecto interesante de los datos tiene que ver con la variabilidad de las puntuaciones en las distintas subescalas. Globalmente considerados, parece claro que los

aspectos de la calidad de la atención educativa que resultan mejor valorados son también aquellos en los que existen diferencias más considerables entre las guarderías de los distintos centros penitenciarios. No debemos pasar por alto, por lo tanto, la enorme distancia que separa, por ejemplo, a la escuela infantil de Madrid II de la de Valencia en materia de interacciones (5,63 y 2,3, respectivamente) o la de Madrid I y Sevilla en actividades de lenguaje (5,5 y 2,5, respectivamente). Por otro lado, resulta llamativo el hecho de que los aspectos en los que la evaluación es más desfavorable sea precisamente aquellos en los que las diferencias entre los distintos centros son menores, lo que resulta particularmente cierto en el caso de las actividades de aprendizaje y en el de las rutinas de cuidados personales. Ello nos conduce a plantear la necesidad de emprender mejoras de carácter global en algunos centros con el objetivo de alcanzar los niveles mínimos aceptables, mientras que en otros, cuya evaluación puede considerarse en términos generales más positiva, debe plantearse una estrategia de intervención dirigida a mejorar la calidad de la atención en algunas áreas específicas.

Es evidente, a juzgar por los datos de la presente investigación, que la comparación global de la calidad de las escuelas infantiles de los centros penitenciarios frente a las del Instituto Andaluz de Servicios Sociales (IASS) resulta engañosa debido a lo heterogéneo de la situación de la atención educativa en los dispositivos penitenciarios. Si bien es cierto que la calidad de la atención educativa en las guarderías del sistema público de referencia, donde estos niños podrían asistir si estuvieran viviendo con sus familias es, en términos generales, ligeramente inferior a la que ofrecen las mejores escuelas infantiles de las unidades de madres, debe tenerse en cuenta que todos los centros dependientes del IASS obtuvieron puntuaciones superiores a tres y, por lo tanto, por encima de los niveles mínimos de calidad, siendo las diferencias entre unos y otros muy reducidas. Así pues, en primer lugar, es evidente que también las escuelas infantiles del sistema público deben emprender mejoras de carácter general, pero sobre todo de carácter específico en materia de rutinas de cuidados personales, actividades de aprendizaje y necesidades de los adultos, y, en segundo lugar, también parece claro que en el actual estado de cosas el sistema público está en condiciones de ofrecer una atención educativa que tiende garantizar niveles mínimos de calidad, algo que no parece garantizado en todas las escuelas infantiles de los centros penitenciarios.

No debemos olvidar, en cualquier caso, la importancia que tienen las guarderías del dispositivo público por ser los centros externos a los que asisten los niños residentes en unidades de madres. Es evidente que desde el punto de vista de su futura integración y del enriquecimiento de sus experiencias sociales la asistencia de estos niños a guarderías que se encuentran en el exterior y a la que asisten niños que viven normalmente con sus familias es positivo.

Sería, por lo tanto, deseable que se extendiera a todas las unidades de madres, aunque ello no debería suponer descuidar la calidad de la atención educativa que se pudiera seguir ofreciendo en los dispositivos penitenciarios.

En lo que se refiere a situación de nuestros datos en un contexto de calidad más amplio, la principal conclusión que puede extraerse a la luz de las muy escasas investigaciones que existen en nuestro país es que el panorama de calidad que se observa en las guarderías de los centros penitenciarios (y en los centros dependientes del IASS) no resulta muy diferente del que se observa en el conjunto de la educación infantil en España (Lera, 1996; Tietze, Cryer, Bairrao, Palacios & Wetzell, 1996) y en algunos países europeos (Petrogiannis, 2002; Petrogiannis & Melhuish, 1996), lo que contrasta claramente con los datos provenientes de las recientes evaluaciones llevadas a cabo en guarderías norteamericanas (Ontai, Hinrichs, Beard & Wilcox, 2002).

En términos generales, parece claro que el panorama en nuestro ámbito está dominado por dos cuestiones principales: la necesidad de mejorar los bajos niveles de calidad ofrecida en estos programas y los importantes contrastes que aún siguen apreciándose entre diferentes centros que no alcanzan los niveles mínimos de calidad exigibles.

En resumen, para a mejorar la atención educativa que actualmente reciben estos niños en el interior de los centros penitenciarios de mujeres, parece necesario introducir un principio que tienda a armonizar la atención que se ofrece en los diferentes centros, pero también las condiciones en las que esta atención se ofrece (edades, guarderías exteriores, etc). A nuestro juicio, esto podría implicar, en primer lugar, la mejora de las instalaciones y la dotación de recursos materiales en algunos centros, la supervisión educativa de los objetivos y las actividades que se desarrollan en todas las guarderías y, por último, el estudio de las condiciones en las que debe integrarse a los niños en escuelas infantiles externas. En segundo lugar, debería asegurarse que el personal de los centros acceda a actividades de formación que les permitan una renovación permanente de intereses y conocimientos.

Referencias

Alliance of Non-Governmental Organization on Crime Prevention and Criminal Justice (1987). *Children in Prison with their Mothers*. Nueva York: Alliance of NGOs on Crime Prevention and Criminal Justice.

Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.

Baunach, P. (1985). *Mothers in Prison*. New Brunswick: Transaction Books.

Bernstein, B. (1961). Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. En A. H. Hasley, J. Floud, & C. A. Anderson (Eds.), *Education, Economy and Society*. Nueva York: Free Press.

Birtsch, V., & Rosenkranz, J. (1988). *Mütter und Kinder im Gefängnis*. Munich: Verlag.

Bloom, B., & Steinhart, D. (1993). *Why Punish The Children? A Reappraisal of the Children of Incarcerated Mothers in America*. San Francisco: National Council on Crime and Delinquency.

Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E., & Hwang, C. P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33 (1), 62-69.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.

Caddle, D. (1998). *Age limits for babies in prison: Some lessons from abroad (Research Findings, 80)*. Londres: Home Office Research and Statistics Directorate.

Caddle, D., & Crisp, D. (1997). *Mothers in Prison (Research Findings, 38)*. Londres: Home Office Research and Statistics Directorate.

Caldwell, B. M., & Bradley, R. A. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock,: University of Arkansas, College of Education.

Catan, L. (1988). *The Development of Young Children in HMP Mother and Baby Units (Working Papers In Psychology)*. Sussex: University of Sussex.

Catan, L. (1992). Infants with Mothers in Prison. En R. Shaw (Ed.), *Prisoners' Children. What are the Issues?* Londres: Routledge.

Catan, L., & Lloyd, B. (1989). *Habitats, Play and Social Experience of Young Children in Prison Mother and Baby Units*. Swindon: Economic and Social Research Council.

Caughy, M., Dipietro, J., & Strobino, D. (1994). Day-care participation as protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development*, 65, 457-471.

Clarke-Stewart, K. A. (1991). A home is not a school: The effects of child care on children's development. *Journal of Social Issues*, 47, 105-123.

Gabel, K., & Girard, D. (1995). Long-term care nurseries in prisons: A descriptive study. En K. Gabel, & D. Johnston (Eds.), *Children of Incarcerated Parents* (págs. 237-254). Nueva York: Lexington Books.

Giménez-Salinas, E. (1988). *Influencia del medi penitenciari sobre el desenvolupament psicológic de l'infant*. Barcelona: Centre d'Estudis i Formació. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

Hale, D. C. (1988). The Impact of Mother's Incarceration on the Family System: Research and Recommendation. *Marriage and Family Review*, 1(12), 143-154.

Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *The Early Childhood Environment Rating Scale*. Nueva York: Teachers College Press.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS)*. Nueva York: Teachers College Press.

Jaffé, Ph., Pons, F., & Rey, H. (1997). *Children Imprisoned with their Mothers: Psychological Implications*. En S. Redondo, V. Garrido, J. Pérez, & R. Barberet (Eds.), *Advances in Psychology and Law: International Contributions* (págs. 399-407). Berlín: Walter de Gruyter.

Jiménez, J.M. (2002). Niños y madres en prisión: escenarios de desarrollo familiares y escolares en los centros

- penitenciarios españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 183-194.
- Jiménez, J., & Palacios, J. (1998). *Niños y madres en prisión. Desarrollo psicobiológico de los niños residentes en centros penitenciarios*. Madrid: Ministerio del Interior y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Johnston, D., & Gabel, K. (1995). Incarcerated Parents. En Gabel, K., & Johnston D. (Eds.). *Children of Incarcerated Parents* (págs. 3-20). Nueva York: Lexington Books.
- Kontos, S. (1992). The Role of Continuity and Context in Children's Relationships with Nonparental Adults. En R. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Others Adults in Children's Lives*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Laosa, L. M. (1982). School, occupation, culture and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, 74, 791-827.
- Lera, M. J. (1996). Education under five in Spain: A study of preschool classes in Seville. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 139-150.
- Mccartney, K. (1984). Effect of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development. *Developmental Psychology*, 20 (2), 244-260.
- Mumola, C.J. (2000). *Incarcerated Parents and their Children. (Report No. Ncj182335)*. Washington: U.S. Department of Justice.
- National Association for the Education of Young Children (1984). *Accreditation Criteria and Procedures*. Washington: NAEYC.
- Oliva, A., & Palacios, J. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 61-67.
- Ontai, L., Hinrichs, S., Beard, M., & Wilcox, B. (2002). Improving Child Care Quality in Early Head Start Programs: A Partnership Model. *Infant Mental Health Journal*, 23, 48-61.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek Day Care Centres' Quality, Caregivers' Behaviour and Children's Development. *International Journal of Early Years Education*, 10, 137-148.
- Petrogiannis, K., & Melhuish, E. C. (1996). Aspects of Quality in Greek Day Care Centres. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 177-191.
- Subdirección General de Sanidad Penitenciaria (1994). *Situación socio-sanitaria de la población que ha ingresado en prisión en 1993*. Madrid: Ministerio de Justicia e Interior.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of Observed Process Quality in Early Childhood, in Early Child Care, and Education Programs in Five Countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475.
- Tramontana, M., Hooper, S., & Selzer, S. C. (1988). Research on the preschool prediction of later academic achievement: A review. *Developmental Review*, 8, 89-146.
- Van Der Eyken, W., Osborn, A., & Butler, N. (1984). Preschooling in Britain. A National Study of Individual Provision for Under Five's in England, Scotland and Wales. *Early Child Development and Care*, 17, 79-122.