

Calidad de las Interacciones entre Educadoras y Niños/as en Jardines Infantiles Públicos en Santiago

Quality of Interactions Between Preschool Teachers and Children in Toddler Classrooms of Public Childcare Centers in Santiago

María Alejandra Gebauer Greve¹ y Marigen Narea^{1, 2}

¹ Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile

² Centro de Justicia Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile

Las interacciones al interior de las salas de clase preescolares definen la calidad de la educación temprana. Este estudio describe la calidad de la interacción entre agentes educativas y sus 230 párvulos en 16 salas de clase de nivel medio menor de jardines infantiles públicos de 14 comunas de la Región Metropolitana de Chile. La calidad de interacciones de aula fue medida con el instrumento Classroom Assessment Scoring System para el nivel Toddler (CLASS-T). El análisis descriptivo de promedios indica que tanto el dominio Apoyo Emocional y Conductual como el Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje obtuvieron un nivel de calidad moderado (4,08 y 3,33 puntos, respectivamente, de un total posible de 7), siendo mayor el del primer dominio. El área más débil del segundo dominio observado fue el desarrollo del lenguaje. Usando correlación ordinal de Spearman, no se encontró correlación entre calidad de las interacciones y características de las agentes educativas, como edad, experiencia laboral, nivel educacional o estudios complementarios a su preparación inicial, y características de las aulas, como cantidad de niños/as en la sala. Este resultado entrega información sobre la calidad de las interacciones en un nivel educativo poco investigado y tiene implicancias importantes para la mejora en calidad de la educación inicial a través de un desarrollo profesional docente en primera infancia más focalizado y que diferencie entre los distintos niveles de la educación preescolar en Chile.

Palabras clave: calidad, interacciones pedagógicas, CLASS Toddler, educación preescolar, medio menor

Interactions within preschool classrooms define the quality of early education. This study describes the quality of the interactions between educational agents and their 230 toddlers in 16 lower middle level classrooms of public daycare centers located in 14 municipalities of the Metropolitan Region of Chile. The quality of classroom interactions was measured with the Classroom Assessment Scoring System for the Toddler level (CLASS-T). A descriptive analysis of means indicated that both the Emotional and Behavioral Support domain and the Commitment to Learning Support domain attained a moderate level of quality (4.08 and 3.33 points out of 7 respectively). The weakest area of the latter domain was language development. Spearman's ordinal correlation revealed that interaction quality was not correlated with either educational agent characteristics, such as age, work experience, educational level, or studies complementary to their initial education, or classroom characteristics, such as the number of children per classroom. These results shed light on interaction quality in the lower middle level of preschool education—which has received limited scholarly attention—and have implications for improving early childhood education quality through more focused professional development programs for preschool teachers which differentiate between the levels of preschool education in Chile.

Keywords: quality, teacher-student interactions, CLASS Toddler, early childhood education, lower middle level

Las intervenciones de calidad en primera infancia han demostrado efectos positivos en las habilidades conductuales, sociales y académicas de los niños/as que asisten a ellas (Burchinal et al., 2010; Camilli et al., 2010; Dearing et al., 2018; La Paro et al., 2014; Love et al., 2005). Además, la asistencia a centros de cuidado ha mostrado un impacto en la reducción de desigualdades de origen (Gertler et al., 2014; Heckman & Raut, 2016; Ruhm & Waldfogel, 2012). Todo esto hace que intervenir en la infancia temprana tenga una alta tasa de retorno económico (Cunha et al., 2006).

Marigen Narea  <https://orcid.org/0000-0001-7780-7425>

El artículo es parte de la tesis de la primera autora para Optar al Grado de Magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este estudio recibió apoyo económico de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través del proyecto ANID PIA CIE160007. No existe ningún conflicto de intereses que revelar.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Marigen Narea, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Región Metropolitana, Chile. Email: mnarea@uc.cl

Por estos motivos, países como Chile se han enfocado en desarrollar políticas públicas a favor de la educación inicial. Es así como desde el año 1990 la cobertura en educación parvularia ha ido aumentando de un 5,5% en 1990 a un 54,8% en 2019 a nivel nacional (Narea & Godoy, 2020).

El aumento de cobertura enfrenta a los chilenos a un nuevo desafío, el cual implica cambiar el foco desde el aseguramiento del acceso a la educación inicial a focalizarse en su calidad. Se sabe que los niños/as que asisten a un jardín infantil de alta calidad tienen mayores probabilidades de obtener mejores resultados educacionales y sociales que los niños/as que asisten a un jardín infantil de más baja calidad (McCartney et al., 2007; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018, Capítulo 1, pp. 13-40), lo que hace que el tema de la calidad de estos programas sea crucial.

Debido al importante aumento de cobertura de la educación inicial en Chile, al rol fundamental de la calidad de estos programas y a que en Chile existe poca evidencia de la calidad de los niveles iniciales de la educación parvularia, en este estudio se buscó describir cuál es la calidad de las interacciones dentro de 16 salas de clase del nivel medio menor. Junto con eso, analizó de qué forma las características de las agentes educativas y del aula se asocian a dicha calidad de las interacciones.

Definición de Calidad en la Educación Inicial: Calidad de Procesos y Calidad Estructural

La definición de calidad de la educación inicial ha sido discutida desde distintas perspectivas (Fenech, 2011; Pianta et al., 2020). Dentro de una noción más universal y normativa de calidad, se plantean dos conceptos principales: la calidad estructural y la calidad de proceso (Bigras et al., 2010; Blau, 2000). La primera se refiere a las características objetivas y estáticas del ambiente, entre las que se encuentra el tamaño del grupo, el número de niñas/os por adulto y las características del educador, entre otras (López Boo et al., 2016). En definitiva, la calidad estructural se refiere a la presencia o ausencia de aquellos recursos que facilitan las interacciones en un entorno de cuidado (Thomason & La Paro 2013).

La calidad de proceso se define por indicadores tales como las interacciones entre las niñas/os y sus cuidadores, la relación entre niños/as y el comportamiento de los cuidadores (Burchinal, 2018; Hamre, 2014; Hamre et al., 2013; Orrego & Sánchez, 2019). Dentro de estos indicadores, la calidad de las interacciones en el aula entre adultos y niños/as es fundamental para que los niños y niñas logren aprender (Sabol & Pianta, 2012).

Existe una crítica importante sobre la medición de calidad y en particular sobre evaluar de forma universal y estandarizada las interacciones niñas/os-adulto. La crítica apunta a que un criterio estándar puede entenderse como un medio para emitir juicios sobre lo que es bueno o correcto (Dahlberg et al., 2007; Dahlberg & Moss, 2005). En este sentido, una comprensión de lo que será considerado como una interacción promotora del desarrollo debiera ser entendida de modo contextualizado y reconociendo la diversidad que hay en las aulas (Morelli et al., 2018; Moss, 2016).

Teniendo en cuenta que hay diversas formas de entender la calidad de las interacciones en el aula, para este estudio se utilizó el *teaching through interactions framework* (Hamre et al., 2013). Este marco, basado en evidencia empírica y teórica, propone tres dominios para analizar las interacciones entre agentes educativos y niños/as: Apoyo Emocional, Apoyo Instruccional y Organización de Aula. A partir de este marco se ha generado un instrumento denominado Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2008), el cual, a través de una pauta observacional, califica la calidad de estas interacciones en una escala de 1 a 7 puntos, siendo 7 el mejor nivel de desempeño. En este estudio se utilizó la versión Classroom Assessment System Scoring para el nivel Toddler (CLASS-T), que es para menores de 3 años y que distingue solo dos dominios: Apoyo Emocional y Conductual y Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje (La Paro et al., 2012).

Relación entre Calidad de Interacciones de Aula y Características de las Educadoras y de las Aulas

Se ha estudiado cómo las características de los agentes educativos y las aulas (calidad estructural) se relacionan con el nivel de calidad de las interacciones de las aulas a nivel inicial (calidad de procesos; Castle et al., 2016). Las características del aula no han mostrado resultados consistentes (Schleicher, 2019). Por un lado, algunos estudios plantean que el tamaño del grupo se asociaría inversamente con la calidad de las interacciones del aula (Burchinal et al., 2002; de Schipper et al., 2007). Además, la razón niños/adulto influiría inversamente en la calidad del aula (Perlman et al., 2017). Otra forma de verlo es que cuando hay

más niños/as por adulto, decrecería el nivel de calidad de interacciones de aula (LoCasale-Crouch et al., 2007). Pero, por otro lado, algunas investigaciones muestran que la razón niños/ adulto y el tamaño de aula no se asocian con el nivel de calidad de las interacciones en las aulas (Pianta et al., 2005; Slot et al., 2015).

En cuanto a las características de las educadoras, la evidencia tampoco es consistente. Existen estudios en los que no se ha encontrado una asociación entre nivel educativo de la educadora y calidad de los procesos en el aula (Early et al., 2006; LoCasale-Crouch et al., 2007). Por el contrario, en otros contextos fuera de Estados Unidos, sí se ha encontrado que el nivel educativo o grado de educación inicial de la educadora es determinante para la calidad de interacciones en el aula (Castle et al., 2016; Hu et al., 2016; Slot et al., 2015).

Debido a esta evidencia poco consistente, es relevante analizar qué relación existe entre la calidad de las interacciones y las variables de calidad estructural (las características de las agentes educativas y del aula) en Chile.

Calidad en Educación Inicial en el Nivel Medio Menor (Toddler)

Los estudios internacionales de calidad en el nivel medio menor de educación inicial son recientes y escasos. En Estados Unidos, Thomason y La Paro (2009), usando el instrumento CLASS, estudiaron salas de clase de niños/as entre 15 y 36 meses de edad, encontrando niveles de calidad de las interacciones moderados y bajos, con puntajes entre 4,43 y 1,91 (en una escala de 1 a 7). Además, indagaron sobre correlaciones entre los niveles de calidad de proceso y variables estructurales de las educadoras, encontrando que a mayor nivel educacional, grupos pequeños y menos niños/as por educador en la sala de clases, mayor es el nivel de calidad de las interacciones en el aula. En cambio, la edad de las agentes educativas, raza y años de experiencia no estaban correlacionados con la calidad de las interacciones (Thomason & La Paro, 2009). Asimismo, La Paro, et al. (2014), utilizando CLASS-T en 93 salas de clase de jardines infantiles, encontraron que estas aulas se encontraban en un rango de calidad moderado en el dominio Apoyo Emocional y Conductual y bajo en el dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje.

Finalmente, en el único estudio —según conocimiento de las autoras— que utiliza CLASS-T fuera de Estados Unidos se encuentra que, tanto en Polonia como en Holanda, se obtiene un nivel moderado-alto en Soporte Emocional y un nivel moderado-bajo en Apoyo al Aprendizaje (Wysłowska & Slot, 2020).

Tanto en los estudios con niños/as menores de 3 años (La Paro et al., 2014; Thomason & La Paro, 2009; Wysłowska & Slot, 2020) como en los estudios que utilizan CLASS para niños/as más grandes, el desempeño en los tres dominios de interacciones de aula no es homogéneo. Por lo general, el componente Apoyo Instruccional alcanza niveles más bajos que Apoyo Emocional (Hu et al., 2016; Leyva et al., 2015; Treviño et al., 2013).

Si bien en Chile se han realizado estudios para determinar la calidad de la interacción entre agentes educativas y niños/as en los niveles de prekínder y kínder (Treviño et al., 2013; Yoshikawa et al., 2015), no existe evidencia sobre la calidad de las salas de clase de niños/as menores de 4 años. Debido a esto, este estudio es relevante, ya que exploró un rango etario donde no hay evidencia de lo que ocurre con la calidad de procesos y estructural en la educación inicial en el país.

Sistema de Educación Inicial en Chile

El sistema de educación parvularia en Chile se compone de tres niveles, cada uno dividido en dos ciclos (Ministerio de Educación, 2020). El primer nivel es el nivel de *Sala Cuna*, que está compuesto por la sala cuna menor (del nacimiento al año) y la sala cuna mayor (de 1 a 2 años). La tasa de matrícula de este nivel es del 20%. El segundo nivel es el *Nivel Medio*, que se divide en medio menor (2 a 3 años) y medio mayor (3 a 4 años). La tasa de matrícula de este nivel es de un 49%. Finalmente, el tercer nivel es el de *Transición*, dividido en prekínder (de 4 a 5 años) y kínder (de 5 a 6 años), con una matrícula del 92%.

En los últimos años, Chile ha logrado avances significativos en la estructura institucional de la educación parvularia. En 2015 se creó, dentro del Ministerio de Educación, la Subsecretaría de Educación Parvularia, con la misión de diseñar, coordinar y gestionar políticas educativas para niños/as desde el nacimiento hasta los 6 años (Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, 2015). Además, se creó la Superintendencia de Educación Parvularia para velar por el cumplimiento de la normativa que rige en este nivel educativo. Hasta 2015, en Chile no existían estándares claros en cuanto a los requisitos operativos de

los programas de educación inicial (Narea & Godoy, 2020). Por último, en estos últimos años la Agencia para la Calidad de la Educación comenzó a crear un sistema de evaluación para la educación inicial para dimensionar el cumplimiento de los estándares de calidad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). Todos estos cambios deberían ayudar a mejorar la calidad de la educación inicial.

En cuanto a los indicadores de calidad estructural, los equipos pedagógicos en educación inicial deben estar compuestos por educadoras de educación parvularia, con el título de educación superior correspondiente, y por asistentes de aula, con titulación técnica no profesional o educación secundaria superior en el área de educación parvularia. El Decreto N° 315 establece el coeficiente técnico por nivel, señalando que para el nivel medio menor debe haber una educadora de párvulos por cada 32 niños/as y una técnica de párvulos por cada 25 niños/as (Orrego & Sánchez, 2019). Además, esta normativa también define el tamaño del grupo curso, siendo para nivel medio un máximo de 32 niños/as por sala (Orrego & Sánchez, 2019).

En cuanto a la calidad de las aulas de educación parvularia, estas se caracterizan por ser poco estructuradas y por dedicar un bajo porcentaje del tiempo a actividades instruccionales (Strasser et al., 2009). A continuación, se presentan algunos de los estudios desarrollados en Chile sobre calidad de la educación parvularia.

Estudios de Calidad de la Educación Inicial en Chile

La mayoría de la información sobre calidad en Chile es sobre niños/as que asisten a prekínder y kínder. Villalón et al. (2002) evaluaron la calidad estructural y de proceso en 120 centros de distintos tipos que atendían a niños/as de 4 años y más. Midieron calidad de las interacciones con la Early Childhood Environment Rating Scale. El resultado indicó que la calidad educativa promedio de los centros era mínima.

Leyva et al. (2015), al evaluar el programa Un Buen Comienzo con el instrumento CLASS, reportan en la evaluación de la línea base que los niveles de calidad de las interacciones eran bajos, indicando un puntaje bajo en Apoyo Instruccional (1,74 puntos), y un puntaje moderado en Apoyo Emocional y Organización de Aula (4,63 y 4,14 respectivamente). A partir de los datos de evaluación del programa Un Buen Comienzo, Treviño et al. (2013) plantean que, en comparación a otros países, la calidad de las aulas chilenas se encuentra en el mismo rango moderado que en Estados Unidos y Finlandia.

Existen algunos estudios no tan recientes en Chile que han medido calidad de la educación parvularia en niños y niñas menores de 3 años. Estos estudios no han utilizados el instrumento CLASS sino otros. Herrera et al. (2005) evaluaron 63 centros que atendían niños/as menores de 3 años con la Infant and Toddler Environment Rating Scale. Este estudio encontró que las prácticas en el aula tendían a ser de calidad mediocre, lo que significa que los niños/as que asistían a los centros tenían oportunidades limitadas de aprendizaje y estimulación. En definitiva, el 68% de las salas de clase de medio menor y mayor presentaron un nivel bajo o inadecuado de calidad.

Por otro lado, Seguel et al. (2012) evaluaron 42 salas cuna menores y encontraron que la calidad global de las prácticas pedagógicas era buena en más de la mitad de las salas y aceptable en el resto. La mayoría de las aulas contaba con un adecuado espacio educativo y con personal que fomentaba un vínculo con los niños/as.

La Presente Investigación

La presente investigación buscó ampliar la literatura sobre calidad de la educación parvularia en niños/as menores de 3 años en Chile. En primer lugar, midió las interacciones que se dan en una muestra de párvulos y agentes educativas de niveles medios de jardines infantiles públicos. En segundo lugar, indagó sobre la asociación de esta calidad de las interacciones con variables estructurales de las agentes educativas y del aula. En ese sentido, este estudio es un aporte a la investigación en educación inicial, ya que mide por primera vez la calidad de procesos en el nivel medio menor de jardines infantiles, a través de la observación y análisis de la calidad de la interacción entre agentes educativas y párvulos.

Método

Participantes

En este estudio se usó una muestra no probabilística por conveniencia, que buscaba poder tener jardines preescolares de todas las zonas de la Región Metropolitana. Es así como participaron en este estudio 230 niños/as (entre 2 y 3 años) y 48 agentes educativas (32 técnicas en educación parvularia y 16 educadoras de párvulos) pertenecientes a 16 salas de clase de nivel medio menor de 16 jardines infantiles de dependencia pública de 14 comunas de la Región Metropolitana, Chile. Se esperaba representar a las distintas zonas de la Región Metropolitana y es por lo que seis de las 16 salas cuna pertenecen al sector norte de la región: comunas de Huechuraba, Recoleta (norte), Las Condes, Ñuñoa (nororiente), Renca y Quinta Normal (norponiente). Los otros 10 jardines infantiles pertenecen al sur de la región: comunas de La Granja, San Ramón, La Pintana, San Joaquín, San Miguel (sur), La Florida, Estación Central y Puente Alto (suroriente).

Variables e Instrumentos

Calidad de Interacciones de Aula

La calidad de las interacciones de aula fue medida a través del instrumento **Classroom Assessment System for Toddler** (CLASS-T; La Paro et al., 2012). Este es un instrumento diseñado por La Paro et al. (2004) y deriva del modelo *teaching through interaction* de los mismos autores. La versión CLASS-T fue adaptada para la población norteamericana por Thomason y La Paro (2009), para ser usada en las salas de clase que atienden niños/as entre 15 y 36 meses de edad (Toddler). Para realizar esta calificación, el instrumento analiza dos dominios: Apoyo Emocional y Conductual y Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje ($\alpha = 0,92$). El dominio Apoyo Emocional y Conductual está compuesto por cinco dimensiones: Clima Positivo, Clima Negativo, Sensibilidad Docente, Consideración de la Perspectiva del Niño/a y Guía del Comportamiento. El dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje ($\alpha = 0,86$) se compone de tres dimensiones: Facilitación del Aprendizaje y el Desarrollo, Calidad de la Retroalimentación y Modelaje del Lenguaje. El modelo de dos factores para CLASS-T ha mostrado un buen ajuste (La Paro et al., 2014).

El dominio Apoyo Emocional y Conductual se enfoca en la conexión emocional entre los docentes y los niños/as e incluye la respuesta del docente hacia los párvulos y la atención por su desarrollo y necesidades individuales. Además, analiza el grado en que las actividades e interacciones que ocurren en la sala de clase refleja los intereses de los niños/as y promueve su autonomía y el uso de métodos efectivos para prevenir y reorientar problemas conductuales.

Por su parte, el dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje considera la habilidad de los docentes para facilitar las rutinas, materiales y actividades de la sala de clase de manera de favorecer el aprendizaje y oportunidades de desarrollo de los niños/as. Además, considera el uso de técnicas de estimulación y facilitación del desarrollo del lenguaje, de manera de promover el mismo en los niños/as (La Paro et al., 2014).

La calificación final de cada dominio se obtiene del promedio de los puntajes de las dimensiones que lo conforman. A través de la observación de cuatro segmentos de 20 minutos de observación grabados en video, el observador califica las conductas observadas en puntajes: entre 1 y 2 corresponden a un rango de calidad *bajo*, entre 3 y 5, *moderado* y entre 6 y 7, *alto*. Las estimaciones de confiabilidad en la muestra de este estudio para los dominios fueron buenas. El dominio Apoyo Emocional y Conductual ($\alpha = 0,75$), y el dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje ($\alpha = 0,85$), demostraron consistencia con otros estudios (Thomason & La Paro, 2009).

Medidas de Calidad Estructural

Las variables de calidad estructural se obtuvieron mediante un cuestionario de autoaplicación elaborado para este estudio que completaron las educadoras y técnicas en párvulo y la observación en las salas de clase del estudio. De este cuestionario se obtuvo la edad de las agentes educativas (educadoras de párvulos y técnicas en atención de párvulos). Esta variable fue codificada en cuatro categorías: (1) *menor de 24 años*, (2) *entre 25 y 35 años*, (3) *entre 36 y 45 años* y (4) *entre 46 y 60 años*. Además, se recolectó la experiencia laboral que tenían las agentes educativas específicamente con niños/as de 3 años y menores.

Esta variable fue codificada en cuatro categorías: (1) *menos de 1 año*, (2) *entre 1 y 5 años*, (3) *entre 6 y 10 años* y (4) *más de 10 años*.

Por otro lado, se obtuvo el nivel educacional de la agente educativa, que se refiere al tipo de establecimiento educacional donde obtuvieron sus títulos de estudio. Esta variable fue codificada en tres categorías: (1) *educación técnica*, (2) *instituto profesional* y (3) *universidad*. Por último, se preguntó si las agentes educativas cuentan o no con estudios complementarios a su preparación inicial. Para esta variable se contó con una respuesta dicotómica y se codificó en dos categorías: (1) *sí* o (2) *no*.

Los indicadores de calidad estructural de la sala de clase que se obtuvieron fueron el número de niños y niñas al momento de realizar la observación de la sala de clase y la razón o proporción niños/adulto. Esta variable corresponde al número de niños/as dividido por el número de agentes educativas presentes al momento de realizar la observación.

Procedimiento

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La encargada de estudios y prácticas de la Dirección Regional Metropolitana de la Junta Nacional de Jardines Infantiles autorizó esta investigación en jardines infantiles de esta institución y entregó un listado con algunos jardines infantiles que cumplían con los requisitos. Luego, se tomó contacto con los jardines infantiles que aceptaron participar en la investigación, realizándose dos visitas a cada uno. En la primera visita se entregaron documentos de consentimiento informado a los padres para que autorizaran la participación de los niños/as en el estudio y en la segunda visita se realizaron las filmaciones. La recolección de datos se llevó a cabo entre mayo y junio de 2017.

Para la medición y codificación de la calidad de la interacción de aula, se observó y registró una jornada de 2 horas y 30 minutos en cada aula. Esta observación fue segmentada en cuatro segmentos de 20 minutos cada uno. El criterio para elegir estos segmentos se basa en el manual de CLASS (Pianta et al., 2008). Cada segmento debía contar con los siguientes criterios: (a) debían ser 20 minutos continuos sin interrupción, (b) los segmentos debían incluir tiempo instruccional y no instruccional, (c) los segmentos incluían distintos momentos de la jornada escolar y (d) en todo momento debía haber al menos cinco niños/as y un adulto (educadora o asistente técnica) presentes (Leyva et al., 2015).

Luego de observar estos cuatro segmentos de 20 minutos elegidos, las codificadoras que realizaron la certificación oficial del instrumento CLASS-T, realizaron su evaluación. Para asegurar la confiabilidad de la codificación realizada, se solicitó la participación de un par evaluador, con quien se tuvo un acuerdo promedio del 83%.

Análisis de los Datos

Para calcular la calidad de las interacciones entre las agentes educativas y los niños/as se utilizó el manual de codificación de CLASS-T. Las puntuaciones obtenidas por dimensión se promediaron para establecer los puntajes por dominio y, a su vez, estos puntajes se promediaron para obtener el puntaje total por aula. Para establecer la diferencia entre los dominios se realizó una prueba de T-Student.

Con la finalidad de identificar si el nivel de calidad que se obtuvo tiene alguna relación con las variables estructurales de las agentes educativas y del grupo de niños/as se realizó un análisis correlacional ordinal de Spearman. El análisis fue realizado en el programa estadístico R Studio en su versión 3.4.0. (R Core Team, 2020).

Resultados

Descripción de la Calidad Estructural: Características de las Agentes Educativas y Sala de Clase

En la Tabla 1 se observa una descripción de las características de las agentes educativas que participaron de este estudio. En cuanto a la edad de las agentes educativas, el mayor porcentaje tenía entre 25 y 45. Por otra parte, un total de cinco agentes educativas tenían menos de 24 años.

En cuanto a experiencia con niños/as menores de 3 años, el porcentaje mayor de las participantes tenía entre 1 y 5 años o más de 10 años de experiencia.

Tabla 1
Variables Estructurales de las Agentes Educativas

Variable	Categoría	Técnica en atención de párvulos	Educadora de párvulos	Total	Porcentaje
Edad	Menor de 24 años	4	1	5	10,4
	Entre 25 y 35 años	10	6	16	33,3
	Entre 36 y 45 años	10	6	16	33,3
	Entre 46 y 60 años	8	3	11	22,9
Experiencia con niños/as menores de 3 años	Menos de 1 año	0	1	1	2,1
	Entre 1 y 5 años	10	7	17	35,4
	Entre 6 y 10 años	10	3	13	27,1
	Más de 10 años	12	5	17	35,4
Nivel educacional	Educación técnica	29	0	29	60,4
	Instituto profesional	1	6	7	14,6
	Universidad	2	10	12	25,0
Otros estudios en el área	Sí	1	8	9	18,8
	No	31	8	39	81,3
<i>n</i>		32	16	48	100,0

Además, la mayoría de las técnicas en educación de párvulo obtuvo su título en un centro de estudio de nivel técnico medio (liceo técnico o centro educacional) y la mayoría de las educadoras de párvulos, en una universidad. Por último, el 18,8% de las agentes educativas declara tener otros estudios en el área de la educación inicial. Los estudios complementarios declarados por las educadoras de párvulos son: diplomados en buen trato, psicopedagogía, especialización en primera infancia, trastornos específicos del lenguaje y psicología en etapa temprana. En cuanto a las técnicas en atención de párvulos solo una expresó tener estudios complementarios.

Descripción de la Calidad de Proceso: Las Interacciones en las Salas de Clase Observadas

En la Figura 1 se describen los puntajes de calidad de las interacciones que cada una de las aulas observadas obtuvo en cuanto a calidad total y en cada uno de los dominios medidos por el CLASS-T. El promedio de calidad de la muestra es de 3,7 puntos (0,27), lo que indica que el rango de calidad de la interacción que se da entre agentes educativas y párvulos se ubica en uno moderado. Ambos dominios, Apoyo Emocional y Conductual y Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje, se ubican dentro del rango de calidad moderado (4,08 (0,29) y 3,33 (0,46) puntos, respectivamente). Cabe destacar que en la mayoría de las salas de clase observadas el dominio Apoyo Emocional y Conductual obtiene puntajes más altos, en comparación al dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje (en 14 de las 16 salas observadas). Al comparar las medias de la calidad del dominio Apoyo Emocional y Conductual con la media de calidad del dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje, la diferencia de 0,75 puntos ($p < 0,001$) es estadísticamente significativa.

En la Figura 2 se detallan los puntajes obtenidos en cada una de las dimensiones que conforman tanto el dominio Apoyo Emocional y Conductual como el dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje. En el dominio Apoyo Emocional y Conductual, tres de las cinco dimensiones que lo conforman se ubican en el rango moderado en su nivel alto: Guía del Comportamiento, Sensibilidad Docente y Clima Positivo.

En relación al dominio Apoyo Emocional y Conductual, el puntaje de la dimensión Clima Negativo debe ser leído de manera inversa (La Paro et al., 2012). Es decir, este puntaje indica que en las salas de clase, las agentes educativas no mostraron afectos negativos, irritabilidad, rabia o rudeza. Además, para establecer control en el grupo curso las agentes educativas no gritan ni maltratan. Por último, se observa poca o ninguna negatividad por parte de los niños/as y, si hay una disputa o frustración entre estos, la situación es corta y no se intensifica.

Figura 1

Puntajes Obtenidos en el Dominio Apoyo Emocional y Conductual, Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje y Calidad Total por Aula (n = 16)

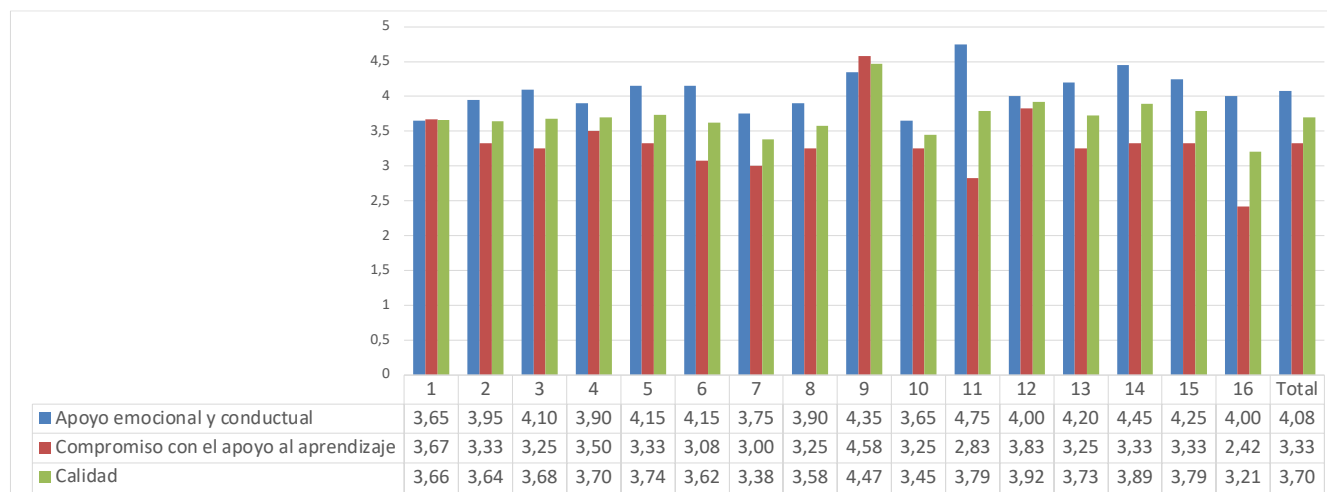
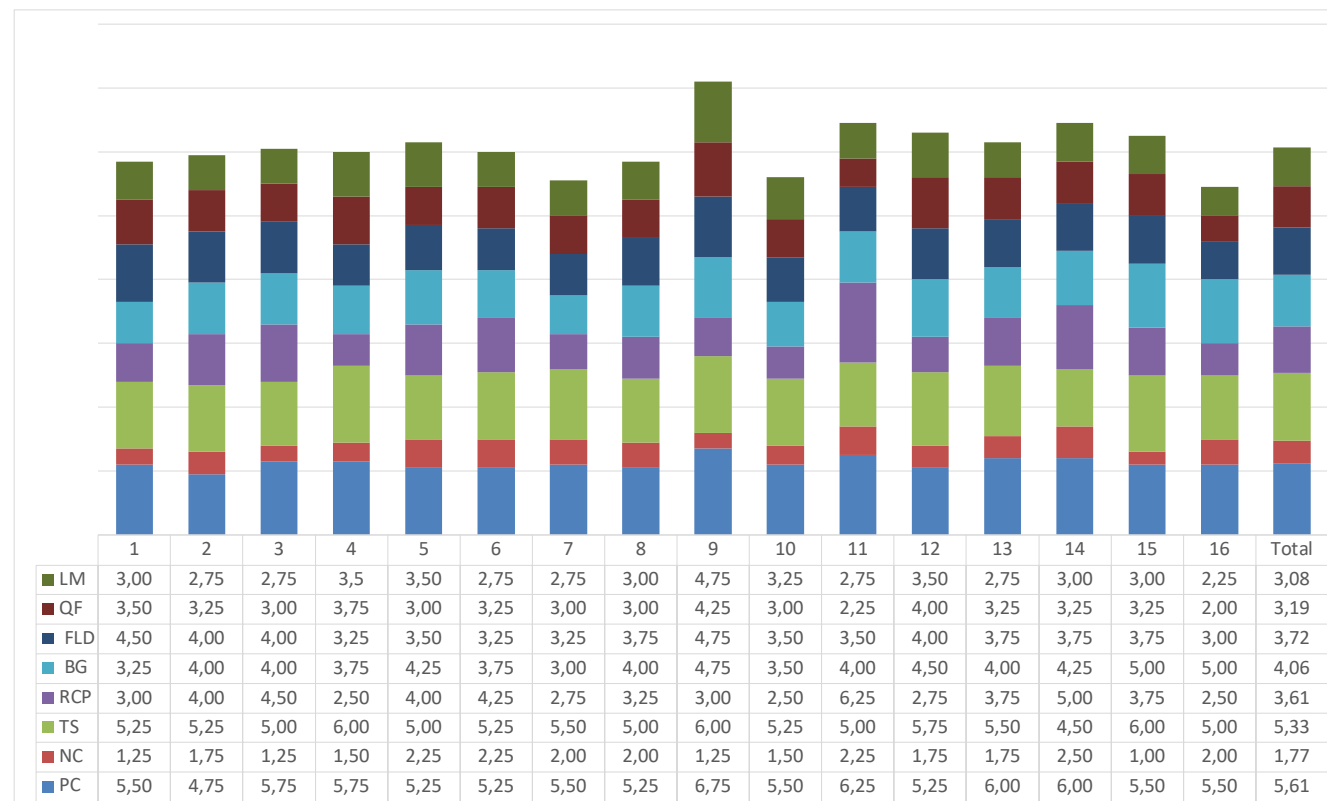


Figura 2

Puntaje Asignado en Cada Una de las Dimensiones del CLASS-T, Según Sala Observada



Nota. Dimensiones del dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje: LM = Modelaje del Lenguaje, QF = Calidad de la Retroalimentación, FLD = Facilitación del Aprendizaje y el Desarrollo. Dimensiones del dominio Apoyo Emocional y Conductual: BG = Guía del Comportamiento, RCP = Consideración de la Perspectiva del Niño/a, TS = Sensibilidad Docente, NC = Clima Negativo, PC = Clima Positivo.

Al analizar descriptivamente en más detalle la variabilidad entre salas de clase, se observa que en tres de las cinco dimensiones del dominio Apoyo Emocional y Conductual se observan salas de clase cuyos mayores puntajes se ubican en el rango alto: Clima Negativo (es decir, ausencia del mismo), Sensibilidad Docente y Consideración de la Perspectiva del Niño/a.

Otro aspecto que destaca es lo que ocurre con los puntajes de la dimensión Consideración de la Perspectiva del Niño/a (correspondiente el dominio Apoyo Conductual y Emocional), la cual, de entre todas las dimensiones del instrumento, presenta los puntajes con mayores fluctuaciones: existen 3,75 puntos de diferencia entre las salas de clase que obtuvieron el mayor y menor puntaje, es decir, los puntajes en esta dimensión fluctúan entre el rango alto y en el rango bajo.

Por otra parte, en la Figura 2 se observa que las tres dimensiones que conforman el dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje, es decir, Modelaje del Lenguaje, Calidad de la Retroalimentación y Facilitación del Aprendizaje y Desarrollo se ubican dentro del rango moderado en su nivel bajo. El área más débil observada en las aulas es el desarrollo del lenguaje en niños y niñas. En la mayoría de las aulas no se observó una estimulación y facilitación sistemática que promoviera el lenguaje en los niños/as. Además, no siempre se observaron rutinas, materiales y actividades de la sala de clase que facilitara el aprendizaje y oportunidades de desarrollo de los niños/as.

Asociación entre el Nivel de Calidad de la Interacción Agente Educativa y Niños/as y Variables Estructurales de las Agentes Educativas y del Grupo de Niños/as

A continuación se presentan los resultados del segundo objetivo de este estudio que era analizar la asociación entre la calidad de la interacción en las salas de clase y variables estructurales de las agentes educativas y del grupo de niños/as. Estas variables estructurales son: edad de las agentes educativas, años de experiencia, capacitación en aspectos específicos de la educación inicial, cantidad de niños/as por sala de clase y la razón o proporción entre niños/as y agentes educativas en el aula.

En la Tabla 2 se muestran los coeficientes de correlación que se obtienen del análisis realizado entre las variables estructurales de las agentes educativas y del grupo de niños/as y las variables de procesos: Calidad de la interacción total, dominio Apoyo Conductual y Emocional y dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje.

En la Tabla 2 se puede observar que ni el nivel de calidad de la interacción total ni el nivel de calidad del dominio Apoyo Emocional y Conductual y del dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje están asociados a las características de las agentes educativas o a las características estructurales de las salas de clase observadas, con excepción del nivel de la calidad total con el nivel educacional de las educadoras de párvulos.

Por otra parte, se presentan correlaciones directas entre calidad total de las interacciones y Apoyo Emocional y Conductual y Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje. Este resultado era esperable, ya que el puntaje de calidad total de las interacciones obtenidas por CLASS-T es el promedio de los puntajes obtenidos en sus dos dominios.

Se observan algunas correlaciones entre otras variables que resultan interesantes de destacar. La experiencia de las técnicas y la cantidad de niños/as en sala de clases se asocian directamente, observándose que a mayor experiencia de las técnicas en educación de párvulos hay mayor cantidad de niños/as en la sala de clases. También se observa que hay una correlación inversa entre la edad de la educadora de párvulos y su experiencia con niños/as menores de 3 años. Esto puede tener relación con que las educadoras de más edad más bien tienen una especialización genérica en preescolar o estudios complementarios y que hace menos tiempo que han empezado a trabajar con niños/as menores de 3 años. Ello se corrobora en parte al observar que a mayor edad de las técnicas más son los estudios complementarios que tienen.

Tabla 2

Correlaciones entre Características de las Agentes Educativas, Características de las Salas de Clase y los Dominios Apoyo Emocional y Conductual y Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje y el Promedio de Calidad Obtenido en el CLASS-T

	AEC	CCA	Calidad total	Niños/as	Razon	Edad T	Edad E	Exp. T	Exp. E	NET	NEE	OET	OEE
AEC	–												
CCA	0,17	–											
Calidad total	0,70***	0,78**	–										
Niños/as	0,08	-0,13	-0,02	–									
Razón	0,04	-0,01	0,01	0,01	–								
Edad técnica	0,14	-0,21	-0,08	0,03	0,08	–							
Edad educ.	-0,20	-0,05	-0,21	-0,41	-0,62	-0,03	–						
Exp. T	-0,11	-0,08	-0,15	0,65**	0,64	-0,13	0,12	–					
Exp. E	0,24	-0,06	0,10	-0,17	0,01	0,13	-0,55**	-0,30	–				
NET	-0,12	-0,09	-0,09	-0,31	-0,52	0,09	0,07	-0,35	-0,14	–			
NEE	0,40	0,35	0,54*	0,28	0,35	-0,07	-0,13	0,33	-0,27	-0,40	–		
OET	0,18	0,28	0,20	-0,12	0,07	0,60**	0,22	-0,19	-0,15	-0,05	-0,10	–	
OEE	0,20	-0,03	0,03	0,04	0,06	0,18	0,36	0,09	-0,26	-0,11	0,16	0,37	–

Nota. Correlaciones r_s de Spearman ($n = 16$). AEC: Apoyo Emocional y Conductual, CCA: Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje, Calidad total: promedio de calidad de la interacción obtenido de la muestra, Niños/as: cantidad de niños/as en la sala de clases, Razón: relación entre la cantidad de niños/as y agentes educativas en la sala de clases, Edad T: edad de las técnicas en atención de párvulos, Edad E: edad de las educadoras de párvulos, Exp. T: experiencia de las técnicas en atención de párvulos con niños/as menores de 3 años, Exp. E: experiencia de las educadoras de párvulos con niños/as menores de 3 años, NET: Nivel educacional de las técnicas en atención de párvulos, NEE: Nivel educacional de las educadoras de párvulos, OET: otros estudios complementarios que hayan realizado las técnicas en atención de párvulos, OEE: otros estudios complementarios que hayan realizado las educadoras de párvulos. *** $p = 0,001$, ** $p = 0,01$, * $p = 0,05$.

Discusión

Este estudio busca ser un aporte a la medición de la calidad de las interacciones en edades tempranas. El nivel de calidad total de las interacciones observadas corresponde a un rango moderado con un puntaje de 3,7. El dominio Apoyo Emocional y Conductual obtuvo 4,1 puntos y el dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje y el Desarrollo obtuvo 3,3 puntos. Esto implica que el primer dominio obtiene un nivel moderado medio de calidad y el segundo dominio, un nivel moderado bajo.

Que el nivel de calidad obtenido en el dominio Apoyo Emocional sea mayor al obtenido en el dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje es una tendencia, tanto en estudios internacionales (La Paro et al., 2014; Thomason & La Paro, 2009) como en los estudios nacionales en los niveles prekínder y kínder (Leyva et al., 2015; Yoshikawa et al., 2015). Lo interesante en este caso es que la diferencia entre dominios en el nivel medio menor es menor que las encontradas tanto en Estados Unidos como en los niveles mayores en Chile.

En estudios previos en Chile, en los niveles prekínder y kínder se observó que el dominio relacionado al aprendizaje alcanzó un rango bajo de calidad (1,75). Es necesario seguir investigando y midiendo la calidad de las interacciones en muestras de aulas representativas a nivel nacional, pero los resultados del presente estudio sugieren que quizás los niveles medios de educación inicial podrían presentar niveles más altos en Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje que los niveles de niños/as mayores.

Sin duda, queda mucho por mejorar, aun cuando los niveles de calidad de las interacciones en el nivel medio menor en el dominio Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje logra un nivel moderado de calidad: existen dimensiones como el Modelaje del Lenguaje o Calidad de la Retroalimentación que obtienen los niveles más bajos (moderado-bajo).

Solo se observa una correlación entre la calidad de la interacción y las características de las agentes educativas (calidad estructural): a mayor nivel educativo de las educadoras hay un mayor nivel de calidad de las interacciones totales en el aula. Esto esta en línea con la literatura internacional (Lin & Magnuson, 2018; Slot et al., 2015) y muestra la importancia de la formación profesional de las educadoras de párvulo.

No se observaron correlaciones entre la calidad de la interacción y otras variables de calidad estructural. Estos resultados pueden estar influidos por una de las limitaciones de este estudio, cual es el tamaño de la muestra. Esto podría estar generando un error estadístico de tipo II, que llevaría a suponer que no existen correlaciones entre los factores cuando en realidad sí las hay (Fernández & Díaz, 2001). Este es un tema importante a seguir investigando, ya que existen estudios que señalan que variables estructurales del aula, como el tamaño del curso o la proporción niños/adulto estarían asociadas a la calidad de las interacciones (Mortensen & Barnett, 2015; Perlman et al., 2017). Al igual, hay estudios que establecen que algunas características de las agentes educativas, como edad, experiencia, formación y oportunidades de crecimiento profesional, determinarían resultados de calidad de las interacciones en el aula (Lin & Magnuson, 2018; Slot et al., 2015; Thomason & La Paro, 2009).

Implicancias Educativas

Hay experiencias previas en Chile que sugieren que iniciativas de formación continua y programas pueden producir mejoras en la calidad de las interacciones educadora-niño, pero hasta el momento estas iniciativas solo han abarcado los niveles de prekínder y kínder (Yoshikawa et al., 2015). Además, estas iniciativas también muestran la dificultad de mejorar la calidad de las interacciones dentro del aula. Aun cuando se cuente con una intervención de calidad, la mayoría de las aulas intervenidas se mantiene en un bajo nivel de calidad (Torres et al., en prensa). Es necesario seguir indagando sobre programas de acompañamiento (Brunsek et al., 2020) u otro tipo de intervenciones, como comunidades de aprendizaje (Powell & Diamond, 2013), que permitan ir mejorando la calidad de las interacciones, especialmente el apoyo al aprendizaje en la educación inicial.

Este estudio utilizó el instrumento CLASS en su versión Toddler. Este instrumento puede ser utilizado con el fin de retroalimentar y mejorar las prácticas educativas en las salas de clase de educación parvularia. CLASS-T puede convertirse en una guía valiosa a utilizar en la práctica educativa como método de retroalimentación, tanto para educadoras como para técnicas, como una estrategia de mejoramiento de sus prácticas en el aula.

Este estudio evidenció la gran diversidad en el nivel de calidad de las interacciones en las aulas medio menor y entrega información valiosa sobre las debilidades y fortalezas que se observan en cada aula. Esto

permite pensar que es posible usar esta información e instrumento para potenciar la calidad de las interacciones de aula, a través de la formación continua. Esto puede ser un recurso de apoyo sustentable en el tiempo para educadoras y asistentes técnicas en las aulas de nivel medio menor en contextos vulnerables en Chile.

Limitaciones

En relación con las limitaciones del estudio, es posible señalar que la principal limitación se relaciona con el tamaño de la muestra obtenida para el desarrollo de la investigación. Es muy probable que no encontrar correlaciones entre las variables de calidad de proceso y variables de calidad estructural se deba a que el tamaño pequeño de la muestra provoca una disminución del poder estadístico del estudio y el tamaño del efecto (Fernández & Díaz, 2001). Lamentablemente, no fue posible obtener una muestra de mayor tamaño, debido a los tiempos acotados con que se contó para realizar la toma de muestra y la dificultad de encontrar jardines infantiles que accedieran a participar del estudio.

Futuras investigaciones

Este estudio es un puntapié inicial para futuras investigaciones que continúen esta línea de investigación sobre la calidad de la educación inicial. Esta investigación se podría ampliar, indagando sobre las diferencias en calidad entre las prácticas educativas de jardines infantiles privados y públicos. Además, se podría profundizar en la manera de desarrollar estrategias efectivas y acordes a la realidad chilena para capacitar a educadoras y técnicas.

En el último tiempo, el Estado chileno se ha enfocado en el aumento de cobertura y acceso universal a la educación inicial, pero se hace necesario un análisis más profundo sobre su calidad. La evidencia indica que los programas de educación de alta calidad son los que han mostrado tener un impacto positivo en niños y niñas (Burger, 2010; Camilli et al., 2010; Dearing et al., 2018), por lo que la calidad que reciban durante su primera infancia será la que les permitirá alcanzar su máximo potencial.

Este estudio sugiere que existe un espacio importante para la mejora de la calidad en el nivel medio menor. Para alcanzar una educación inicial de calidad se necesita una formación inicial docente y planes de perfeccionamiento que permitan ir avanzando en el aumento de cobertura, pero con calidad.

Referencias

- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. & Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150. <https://doi.org/10.1007/s10566-009-9088-4>
- Blau, D. M. (2000). The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4(3), 136-148. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_3
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N. & Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217-248. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003>
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620. <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=15440>
- Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Stubblefield, J., Laurin, D. & Pearce, N. (2016). Teacher-child interactions in early head start classrooms: Associations with teacher characteristics. *Early Education and Development*, 27(2), 259-274. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102017>
- Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales, Ley 20.835, Poder Legislativo de Chile, Ministerio de Educación (2015). <http://bcn.cl/2fbpo>
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. En E. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*, (Vol. 1, pp. 697-812). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)01012-9](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)01012-9)
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203980583>

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2ª ed.). Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203966150>
- Dearing, E., Zachrisson, H. D., Mykletun, A. & Toppelberg, C. O. (2018). Estimating the consequences of Norway's national scale-up of early childhood education and care (beginning in infancy) for early language skills. *AERA Open*, 4(1), Artículo 8. <https://doi.org/10.1177/2332858418756598>
- de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. E. (2007). Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 312-326. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.004>
- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., Howes, C. & Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 174-195. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.004>
- Fenech, M. (2011). An analysis of the conceptualisation of 'quality' in early childhood education and care empirical research: Promoting 'blind spots' as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 102-117. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.2.102>
- Fernández, P. & Díaz, P. (2001). Significación estadística y relevancia clínica. *Cadernos de Atención Primaria*, 8, 191-195. https://www.fisterra.com/mbe/investiga/signi_estadi/signi_estadisti2.pdf
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., Chang, S. M. & Grantham-McGregor, S. (2014). Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science*, 344(6187), 998-1001. <https://doi.org/10.1126/science.1251178>
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223-230. <https://doi.org/10.1111/cdep.12090>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Heckman, J. J., & Raut, L. K. (2016). Intergenerational long-term effects of preschool-structural estimates from a discrete dynamic programming model. *Journal of Econometrics*, 191(1), 164-175. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2015.10.001>
- 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. <https://doi.org/10.1080/09669760500048253>
- Hu, B. Y., Fan, X., LoCasale-Crouch, J., Chen, L. & Yang, N. (2016). Profiles of teacher-child interactions in Chinese kindergarten classrooms and the associated teacher and program features. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.002>
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Manual Toddler*. Paul H. Brookes.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. <https://doi.org/10.1086/499760>
- La Paro, K. M., Williamson, A. C. & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875-893. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883586>
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>
- Lin, Y. -C. & Magnuson, K. A. (2018). Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 215-227. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.003>
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.05.001>
- López Boo, F., Araujo, M. C. & Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?: guía de herramientas*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Chazan-Cohen, R., Tarullo, L. B., Brady-Smith, C., Fuligni, A. S., Schochet, P. Z., Paulsell, D. & Vogel, C. (2005). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41(6), 885-901. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.885>
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A. & Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5-6), 411-426. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.06.010>
- Ministerio de Educación. (2020). *Base de datos resumen de matrícula parvularia por EE* [Conjunto de datos]. Gobierno de Chile. <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20523/bases-de-datos-resumen-de-matricula-parvularia-por-ee/>
- Morelli, G., Quinn, N., Chaudhary, N., Vicedo, M., Rosabal-Coto, M., Keller, H., Murray, M., Gottlieb, A., Scheidecker, G. & Takada, A. (2018). Ethical challenges of parenting interventions in low- to middle-income countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/0022022117746241>
- Mortensen, J. A. & Barnett, M. A. (2015). Teacher-child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.985878>
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>
- Narea, M. & Godoy, F. (2020). *Overview of early childhood education (Chile)*. Bloomsbury Education and Childhood Studies. <https://doi.org/10.5040/9781350996526.0011>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*. <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- Orrego, V. & Sánchez, M. J. (2019). *Educación parvularia en Chile: estado del arte y desafíos. Una propuesta de Elige Educar*. Elige Educar. https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Elige-Educar.-Educacion-parvularia-en-Chile_VF-2.pdf
- Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E. & Shah, P. S. (2017). Child-staff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, 12(1), e0170256. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170256>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Nguyen, T. (2020). Measuring and improving quality in early care and education. *Early Childhood*

- Research Quarterly*, 51, 285-287. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.013>
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System*. Paul H. Brookes.
- Powell, D. R. & Diamond, K. E. (2013). Studying the implementation of coaching-based professional development. En T. Halle, A. Metz & I. Martinez-Beck (Eds.), *Applying implementation science in early childhood programs and systems* (pp. 97-116). Paul H. Brookes.
- R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Ruhm, C. & Waldfogel, J. (2012). Long-term effects of early childhood care and education. *Nordic Economic Policy Review*, 1, 23-51. <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:702820/FULLTEXT01.pdf>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Schleicher, A. (14-15 de marzo de 2019). *Helping our youngest to learn and grow: Políticas for early learning* [Colección de informes]. 9th International Summit on the Teaching Profession, Helsinki, Finlandia. <https://doi.org/10.1787/9789264313873-en>
- Seguel, X., Edwards, M., Hurtado, M., Bañados, J., Covarrubias, M., Wormald, A., de Amesti, A., Chadwick, M., Galaz, H. & Sánchez, A. (2012). ¿Qué efecto tiene asistir a sala cuna y jardín infantil desde los tres meses hasta los cuatro años de edad? Estudio longitudinal en la Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Psykhé*, 21(2), 87-104. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.547>
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J. & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Strasser, K., Lissi, M. R. & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé*, 18(1), 85-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Trayectorias, avances y desafíos de la educación parvularia en Chile: análisis y balance de la política pública 2014-2018*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Trayectorias-avances-y-desaf%C3%ADos.pdf>
- Thomason, A. C. & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304. <https://doi.org/10.1080/10409280902773351>
- Thomason, A. C. & La Paro, K. M. (2013). Teachers' commitment to the field and teacher-child interactions in center-based child care for toddlers and three-year-olds. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 227-234. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0539-4>
- Torres, E., Narea, M. & Mendive, S. (2021). Cambio en la calidad de las interacciones pedagógicas en educación infantil tras un programa de desarrollo profesional. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1972699>
- Treviño, E., Toledo, G. & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.4>
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. O. & Mathiesen, M. E. (2002). Quality of Chilean early childhood education from an international perspective. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/09669760220114845>
- Wysłowska, O. & Slot, P. L. (2020). Structural and process quality in early childhood education and care provisions in Poland and the Netherlands: A cross-national study using cluster analysis. *Early Education and Development*, 31(4), 524-540. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1734908>
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., Gomez, C. J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N. & Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>

Fecha de recepción: 8 de octubre de 2020.

Fecha de aceptación: 29 de enero de 2021.