

Artículo

01

**Alta calidad de las interacciones en aulas de jardines infantiles JUNJI de administración directa:** una oportunidad para el desarrollo integral de la infancia en el país





# Alta calidad de las interacciones en aulas de jardines infantiles JUNJI de administración directa: una oportunidad para el desarrollo integral de la infancia en el país

Ernesto Treviño<sup>1</sup>, Carla Muñoz<sup>2</sup>, Alonso González<sup>3</sup> y Alexis Contreras<sup>4</sup>

## Resumen

El presente estudio tiene dos objetivos: a) describir la calidad de las interacciones de aula en los niveles Medio Menor y Medio Mayor de los jardines infantiles de la JUNJI de administración directa en las regiones de Tarapacá y Arica y Parinacota; y b) proponer estrategias para la mejora continua de estas interacciones a nivel territorial. Los resultados de este estudio son alentadores porque denotan una alta calidad de las interacciones de aula en 27% de las aulas de nivel Medio Menor y 42% de las de Medio Mayor analizadas. En base a los principios de mejora continua se propone implementar modelos genuinos de colaboración que expandan estas capacidades, donde los actores locales sean los protagonistas y no las autoridades centrales ni los organismos de control burocrático. Esto requiere políticas y programas específicos que apunten a diseminar estas capacidades mediante modelos de colaboración para el aprendizaje a nivel institucional y territorial. Se trata de una oportunidad de mejora latente para potenciar las prácticas existentes y el desarrollo infantil integral, y así llegar a ser un modelo de calidad en Educación Parvularia inicial para el mundo sin necesidad de importar prácticas de otros lugares.

## Palabras clave:

INTERACCIONES DE AULA, MEJORA CONTINUA, DESARROLLO PROFESIONAL, DESARROLLO INTEGRAL.

1 Profesor asociado, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y director CENTRE UC, ernesto.trevino@uc.cl.

2 Investigadora CENTRE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile, clmunoz1@uc.cl.

3 Investigador CENTRE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile, aagonza8@uc.cl.

4 Investigador CENTRE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile, alexis.contreras@uc.cl.



## Introducción

El derecho a una educación de calidad se materializa en las interacciones cotidianas en las aulas entre educadoras, técnicas en Educación Parvularia, niñas y niños. Chile, como la mayoría de los países que aspira al desarrollo, ha hecho esfuerzos sostenidos por mejorar el acceso y la calidad de la Educación Parvularia (Bachelet, 2013; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2016). Es justamente el acceso a la Educación Parvularia de calidad la que ha mostrado efectos sostenidos en el tiempo que mejoran las perspectivas educativas, de inserción laboral, participación social y familiar de las personas en el largo plazo (Heckman, Moon, Pinto, Savelyev, & Yavitz, 2010). Estos hallazgos científicos relativamente recientes, coinciden con las perspectivas del diseño de la política de Educación Parvularia en Chile, la que ha priorizado la atención a niños y niñas provenientes de familias de bajos ingresos desde la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2018).

El presente artículo tiene como objetivo exponer los principales resultados del estudio asociado al proyecto de formación en “Mejora de interacciones en el aula para apoyar el desarrollo de lenguaje en Educación Parvularia” realizado para la JUNJI por parte del Centro para la Transformación Educativa de la Pontificia Universidad Católica – CENTRE UC, el cual recolectó datos de las regiones de Tarapacá y Arica y Parinacota. Se utilizó el protocolo de observación de interacciones de aula CLASS (Classroom Assessment Scoring System), validado a nivel internacional y nacional. Para ello, se presentan los resultados de la línea de base que se usó como insumo para co-construir una red de mejora de las interacciones entre los equipos pedagógicos y directivos de los jardines infantiles participantes.

Más allá de describir los resultados del estudio, el artículo plantea como argumento central que en los jardines infantiles de Chile, basados en los resultados de las regiones de Tarapacá y Arica y Parinacota, existen capacidades pedagógicas para promover un desarrollo integral de niños y niñas. Esto no implica que el desafío de calidad esté



superado, sino que existen importantes porcentajes de aulas en los jardines infantiles de la JUNJI donde se observan interacciones de alta calidad. Asimismo, el estudio se plantea la pregunta de cómo avanzar para aprovechar y expandir esas capacidades instaladas para que se constituyan en una sólida base para el desarrollo integral de los niños y niñas de todo el país. Ahora bien, la Educación Parvularia puede y debe mejorar su calidad, pero es necesario que se hagan esfuerzos también para mejorar la calidad de las interacciones en la Educación Básica y Media. También es indispensable fortalecer las políticas sociales y de vivienda para que más familias puedan criar a sus hijos e hijas en condiciones apropiadas para fomentar su desarrollo. Reconociendo la necesidad de este enfoque intersectorial y centrado en los niños y niñas como sujetos de derecho, enseguida se presentan los resultados del estudio sobre calidad de las interacciones en jardines infantiles de la JUNJI de Tarapacá.

El artículo se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, se presentan los antecedentes teóricos de los que se desprende esta investigación. Luego, se describen los objetivos del estudio y la metodología. En tercer lugar, se presentan los principales resultados. Por último, se incluye un apartado de conclusiones y recomendaciones.

## Antecedentes teóricos

En este apartado se presentan los antecedentes de la investigación que relevan la importancia de la mejora de las interacciones pedagógicas en la Educación Parvularia y cómo éstas se asocian a mayores niveles de desarrollo de los niños y niñas en este nivel educativo. Asimismo, y como base para el planteamiento de las conclusiones y recomendaciones, se revisan antecedentes teóricos respecto a la metodología de mejora continua y su utilidad en la construcción de capacidades a través de redes de colaboración al interior y entre jardines infantiles como vía para el fortalecimiento de la calidad de la Educación Parvularia.

## Importancia de las interacciones pedagógicas en el desarrollo integral de niños y niñas

La literatura ha demostrado extensamente que el aprendizaje de los niños y niñas está fuertemente influenciado por las interacciones entre educadoras y estudiantes, por el tipo de experiencias educativas mediadas por la educadora y por las características del comportamiento del adulto, las cuales son predictivas de una gama de habilidades académicas tempranas, comportamiento social y autorregulación (Britto et al, 2017; Treviño, Toledo y Gemp, 2013; Pianta, Hamre, Downer, Burchinal, Williford, LoCasale-Crouch, Howes, La Paro y Scott-Little, 2017; Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo, & Schady, 2016).

A partir del trabajo de autores como Piaget, Vygotsky, y de quienes han continuado con su legado y visión, se ha obtenido la confirmación del valor de la interacción social para el aprendizaje, ya se trate de una interacción entre personas en un mismo nivel de entendimiento o entre quienes se ajustan más a los roles de profesor y estudiante (Mercer y Littleton 2016). En esta co-construcción de significados, es el adulto quien guía las comprensiones de los alumnos y alumnas, teniendo en mente una intencionalidad más o menos consciente, según la cual, el adulto “andamia” la comprensión de los estudiantes. En este sentido, Rosemberg y Menti (2013), al referir

la importancia del estudio de las interacciones de los docentes para el desarrollo del vocabulario de los niños señalan:

“...que es precisamente la adyacencia entre las intervenciones del adulto y la del niño, aquello que promueve el desarrollo del lenguaje infantil. (...) las intervenciones del adulto *se tejen* con las del niño, ofreciendo una interpretación posible a lo que el niño quiere decir, al mismo tiempo que le muestran las formas lingüísticas adultas que se emplean en la comunidad.” (p. 255)

El aula es el contexto donde se desarrolla la mayor parte de las interacciones, cuyos aspectos emocionales, instrumentales y psicológicos, son esenciales para promover el aprendizaje. Las relaciones entre estudiantes y docentes, siendo éstos los principales organizadores de la experiencia, son quizás el ingrediente más importante para promover el desarrollo positivo de los estudiantes (Pianta, Hamre y Allen 2012). Desde la perspectiva del desarrollo socioemocional de los niños, niñas y adolescentes, el rol que pueden jugar los profesores cobra central relevancia, tanto estableciendo vínculos directos con sus estudiantes como favoreciendo vínculos positivos entre estudiantes y con su entorno (Berger, Alamos y Milicic 2016).

A pesar de esta evidencia internacional, las investigaciones en Chile dan cuenta de que el tipo de prácticas docentes en el país se caracteriza por una organización mecánica del aula, un buen ambiente de clase y debilidades asociadas al protagonismo y participación de los estudiantes, así como bajos niveles de apoyo pedagógico para el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y baja calidad de la retroalimentación, entre otras (Treviño, Toledo y Gempp, 2013; Concha, Treviño, Varela, Romo, Arratia, Garrido y Arias, 2010; Rosas, Cortés, Bravo, Medina y Cárdenas, 2005; Araya, 2007).

Treviño, Varas, Godoy & Martínez (2016) realizan una revisión de los estudios que indagan sobre la calidad de las prácticas e interacciones pedagógicas que ocurren en el aula. El principal hallazgo sobre la estructura de la enseñanza en las aulas en Chile, a partir del uso del instrumento CLASS, muestra que, en promedio, los docentes organizan bien sus clases, generando un buen ambiente, con una estructura clara de las clases con un “inicio”, “desarrollo” y “cierre”, y con un uso prioritario en la realización de actividades pedagógicas. En segundo lugar, los estudios señalan que las clases chilenas se caracterizan por centrarse en los docentes, siendo éstos quienes predominan en el habla, utilizando entre un 50% y 70% de la clase, lo cual refleja el bajo protagonismo y participación de los estudiantes. Por último, los estudios develan un bajo nivel de desafío cognitivo en las actividades realizadas en el aula, ya que se dedica poco tiempo a preguntas que impliquen algún juicio valorativo o interacciones argumentativas, sino que el diálogo se da a nivel conceptual y predominan las respuestas basadas en la repetición (Concha y Howard 2016).

En términos de interacciones de aula en Educación Parvularia es necesario que en ellas se contemplen aspectos de apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico (Pianta, Lo Paro y Hamre, 2008). Las interacciones en el aula se pueden advertir a través de estas dimensiones, y los estudios en Chile muestran que el apoyo emocional en la Educación Parvularia es en general alto, que las interacciones en términos de organización del aula alcanzan niveles intermedios a altos, y los de apoyo pedagógico son bajos, usando el instrumento CLASS, que se explica más adelante, como referencia (Treviño, Aguirre y Varela, 2018; Treviño, Varela, Romo, y Núñez, 2015; Treviño, Toledo y Gempp, 2013).



Respecto a los hallazgos en los niveles de prekínder (que correspondería a nivel Medio Mayor en Chile dada la edad de los niños) y kínder a nivel internacional usando el instrumento CLASS, se ha encontrado que en aulas de Medio Mayor estadounidenses los promedios de Apoyo Emocional y Organización de aula son de nivel medio alto y el Apoyo Pedagógico alcanza un promedio de nivel bajo (Hamre, Hatfield, Pianta y Jamil, 2014). En otro estudio en 11 estados de Estados Unidos, se encontraron resultados similares, lo que da cuenta que el dominio de Apoyo Pedagógico es en general el más desafiante en Educación Parvularia (Burchinal, Vandergrift, Pianta y Mashburn, 2010). En este estudio se determinó que el umbral que las aulas deben traspasar para conseguir mejores resultados de aprendizaje en los niños y niñas en este dominio es de 3,25 para las aulas de nivel Medio Mayor (Burchinal et al, 2010). Este umbral aún no se ha determinado con exactitud en el nivel Medio Menor, pero usamos esta cifra (3,25 en Apoyo Pedagógico) como referencia para calificar los resultados de este nivel dado que estudios recientes sugieren que éste es un umbral aplicable para este nivel (Schmerse, 2020; Thorpe et al., 2020; Whittaker et al., 2020).

En términos comparativos, en Chile se ha observado que las aulas han obtenido puntajes promedio similares en los mismos dominios, donde si bien Apoyo Emocional y Organización del Aula logran niveles medios, Apoyo Pedagógico se mantiene como el dominio más desafiante (Yoshikawa, Leyva, Snow, Treviño, Barata, Weiland, Gómez y Moreno, 2015; Treviño, Romo y Godoy, 2015).

En el caso de los resultados para el nivel Medio Menor (que corresponde al nivel Toddler del instrumento CLASS) se registran aún escasos estudios internacionales y nacionales. En el caso chileno, sólo se cuenta con la evidencia de un estudio, correspondiente a una tesis de investigación (Gebauer, 2018) que entrega luces sobre el nivel Medio Menor de la Educación Parvularia. Los estudios internacionales en Holanda y Estados Unidos en los niveles Medio Menor de la Educación Parvularia muestran que Apoyo Emocional y Conductual alcanzan resultados medios altos y Apoyo Activo para el Aprendizaje alcanza desempeños medios bajos (que corresponde a los dos dominios de esta versión). Finalmente, en Chile, la tesis de Gebauer (2018) presenta los datos obtenidos en 16 aulas de nivel Medio Menor de la Región Metropolitana, donde se observa que la muestra de este estudio alcanza un puntaje medio para Apoyo Emocional y Conductual y medio bajo en Apoyo Activo del Aprendizaje.

Todos estos hallazgos indican que conseguir niveles razonables de calidad en las interacciones pedagógicas es complejo, aunque en ocasiones pequeños cambios pueden ser significativos, específicamente, en los dominios y dimensiones del instrumento CLASS asociados al aprendizaje y al apoyo pedagógico, que son los que presentan menores resultados tanto a nivel nacional como internacional.

### **Mejora de las interacciones: de un aula, a un jardín, a una red de colaboración territorial**

La mejora de las interacciones en el aula a escala es un desafío para cualquier sistema educativo, ya sea local, regional o nacional. En este sentido, además de identificar los aspectos que componen las interacciones de calidad, en este artículo se esbozan los principios de mejora continua que pueden sustanciar la creación de redes de colaboración para la mejora de las interacciones. Éstas pueden integrar desde

equipos de un jardín infantil hasta redes territoriales de los mismos. La mejora continua puede apalancar la construcción de capacidades en los territorios, con un método que aligera la pesada carga de la frustración y abre innumerables oportunidades para la innovación y el aprendizaje de los equipos de los jardines infantiles y, a la postre, para los niños y niñas a quienes atienden.

La literatura da cuenta de que el desafío de los docentes en torno a las prácticas es doble, pues requiere tanto mejora como diversificación para generar aprendizajes significativos (Ibáñez, 2011). La evidencia muestra que existe la necesidad de proporcionarles un acompañamiento continuo para lograr la mejora (Stein y Wang, 1988; Ávalos 2007). La metodología de mejora continua ofrece un entorno de confianza para la colaboración en el que se permite la emergencia de nuevas ideas respecto a la educación, que ofrece la oportunidad de aprender y desaprender prácticas en el aula y de deconstruir las creencias que son cuestionadas en el marco del cambio, creando respuestas prácticas y emocionales positivas que lleven a la innovación (Stoll, Harris, & Handscomb, 2012).

En la actualidad, los expertos consideran que la adquisición de conocimientos y herramientas por parte de un docente debe ser un proceso continuo y sostenido durante toda su carrera. Según Christopher Day (citado por Ávalos, 2007, p. 78):

“Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños/as, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente.”

En los procesos de acompañamiento en busca de mejorar las interacciones pueden vislumbrarse, al menos, dos enfoques (Treviño, Romo y Godoy, 2015). El primero corresponde a un modelo tradicional, caracterizado por centrarse en el profesor y en la transmisión de información a éste, asumiendo que el proceso de aprendizaje es individual y conduce a un cambio inmediato en su práctica y en su capacidad de aplicar este nuevo aprendizaje en distintos contextos. Sin embargo, la investigación demuestra que este modelo de cascada no opera así en la práctica (Girvan, Conneely y Tangney, 2016, Guskey, 2002). Este modelo tradicional corresponde a programas prescriptivos que dictan al docente, desde el nivel “experto”, qué y cómo debe enseñar (Treviño, Romo y Godoy, 2015). El segundo enfoque contempla a los docentes como participantes activos en su propio aprendizaje, alentados a través de la práctica reflexiva (Girvan, Conneely y Tangney, 2016). Los programas que adhieren a este enfoque asumen una lógica de corresponsabilidad, donde el programa es capaz de proveer oportunidades para la co-construcción de alternativas pedagógicas con el fin de resolver los desafíos que tanto los educadores como los niños enfrentan en las aulas (Treviño, Romo y Godoy, 2015). Es justamente este último enfoque el más promisorio en cuanto a desarrollar habilidades complejas para enfrentar los desafíos de la enseñanza y promover el desarrollo integral de las niñas y los niños.

La mejora continua es un enfoque que apunta hacia el aprendizaje continuo en un contexto determinado, con miras a mejorar sus procesos y resultados. Se trata de un término integrador de múltiples disciplinas, que en su esencia pretende combinar la



evidencia científica (publicaciones, experimentos aleatorios y otros) y/o experiencial (observación y experimentación en un contexto local), con el objetivo de mejorar resultados a través de una mejor implementación de soluciones que cierren las brechas existentes de desempeño a nivel individual y sistémico.

La mejora continua puede considerarse como un método para transformar la evidencia científica en cambios en la práctica que estén alineados al contexto. Vale decir, esto no se logra necesariamente en una primera fase, sino que se realiza continuamente a través de aproximaciones sucesivas.

La investigación sobre desarrollo profesional docente, por su parte, identifica la retroalimentación sobre el desempeño en aula como una estrategia exitosa para cambiar y mejorar las prácticas docentes (Snyder et al., 2012). La retroalimentación sobre el desempeño implica usar la información sobre las interacciones del docente en aula para ofrecer retroalimentación específica. Ahora bien, la literatura ha identificado prácticas relacionadas con resultados positivos para los niños y niñas y se han articulado conjuntos de prácticas genéricas, pero sigue existiendo una brecha significativa entre la investigación y la práctica, en particular en torno a la Educación Parvularia (Dunst y Trivette, 2009; Hebbeler, Spiker y Kahn, 2012), aunque ésta ha empezado acortarse recientemente (Leyva, et al, 2015).

Las formas tradicionales de formación continua, como talleres, seminarios y conferencias, pueden ser efectivas para aumentar la conciencia de los docentes sobre sus prácticas, pero existe un reconocimiento creciente de que éstas son insuficientes para cambiar las prácticas pedagógicas en base a evidencia empírica. El uso de la planificación, la observación, la acción (andamiaje, juego de roles, asistencia), la práctica reflexiva y la retroalimentación son elementos esenciales para la experiencia





de mejoramiento, a través del acompañamiento y el trabajo colaborativo (Conroy, Sutherland, Vo, Carr y Ogston, 2014; Hemmeter, Snyder, Kinder, & Artman, 2011; Rush & Shelden, 2011; Shannon, Snyder, & McLaughlin, 2015; Snyder et al., 2011). Por otro lado, los programas que apoyan el trabajo cotidiano de los equipos educativos mediante estrategias pedagógicas basadas en evidencia y acompañamiento *in situ* muestran resultados más promisorios (Dickinson, 2011).

En el caso de la formación implementada por la JUNJI, ésta se sustenta en el modelo de trabajo colaborativo llamado *Breakthrough series* (BTS) desarrollado por el *Institute for Healthcare Improvement* (IHI). Este modelo ayuda a propiciar el apoyo mutuo entre iguales, desde una estructura relacional, lo que ha demostrado ser un ingrediente fundamental para la transformación de los sistemas. Este modelo fue creado en 1991 por IHI como una de sus mayores vías para el aprendizaje colaborativo en busca de mejorar los cuidados en salud ayudando a generar el cambio. Este modelo ha reportado resultados positivos tanto en el área de salud como en el ámbito educacional (IHI, 2004). Específicamente, ha sido usado exitosamente en intervenciones enfocadas en mejorar el desarrollo integral y del lenguaje de los párvulos a través de la mejora de las prácticas y la colaboración implementadas en Chile (Treviño, Aguirre y Varela, 2018).

A continuación, se revisan los resultados de la línea de base de la evaluación del proyecto de formación mencionado. Es importante considerar que los datos de desempeño en interacciones de aula son aquellos que se observan antes de implementar la formación y que, como se ve más adelante, dan cuenta de que en Chile tenemos capacidades instaladas para promover una mejora generalizada en la calidad de las interacciones en Educación Parvularia. Al parecer, lo que nos hace falta es implementar modelos genuinos de colaboración para la mejora, donde los actores locales sean los protagonistas y no las autoridades centrales ni los organismos de control burocrático.

## Metodología

Uno de los objetivos de este artículo es describir los resultados de la línea de base de la evaluación de interacciones de aula en jardines infantiles de la JUNJI de administración directa de las regiones de Arica y Parinacota; y Tarapacá, implementadas a través de observaciones de aula usando el instrumento CLASS.

Para desarrollar la evaluación, se utilizó un instrumento que mide la efectividad de interacciones pedagógicas, Classroom Assessment Scoring System (CLASS™) de Pianta, La Paro y Hamre (2008), desarrollado en la Fundación Teachstone. El instrumento tiene por objetivo medir las interacciones de aula que tienen un efecto positivo en el desarrollo de los niños y niñas. Para este estudio se utilizaron pautas asociadas a dos niveles, Toddler (Medio Menor) para los rangos de 15 meses a 3 años y PK-K (Medio Mayor).

Para utilizar este instrumento se realizaron 52 grabaciones de aula. Cada una de las grabaciones corresponde a la documentación de una jornada completa de clases, de 4 horas pedagógicas, abarcando las unidades educativas que formarán parte del grupo que recibió la capacitación, como aquellas que actuaron como grupo de diagnóstico.



A continuación, se muestran los dominios y dimensiones para ambas versiones del instrumento:

### Dominios y dimensiones CLASS nivel Toddler (Medio Menor)

Dominio apoyo emocional y conductual	Dominio apoyo comprometido para el aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima positivo</li> <li>• Clima negativo</li> <li>• Consideración por la perspectiva de los niños</li> <li>• Guía de comportamiento</li> <li>• Sensibilidad de la educadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitación del aprendizaje y desarrollo</li> <li>• Calidad de la retroalimentación</li> <li>• Modelaje lingüístico</li> </ul>

(Pianta, Paro, & Hamre, 2008)

### Dominios y dimensiones CLASS nivel Pre-K y K (Medio Mayor)

Dominio apoyo emocional	Dominio organización del aula	Dominio apoyo pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima positivo</li> <li>• Clima negativo</li> <li>• Sensibilidad de la educadora</li> <li>• Consideración por la perspectiva de los niños</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de la conducta</li> <li>• Productividad</li> <li>• Formatos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de conceptos</li> <li>• Calidad de la retroalimentación</li> <li>• Modelaje lingüístico</li> </ul>

(Pianta, Paro, & Hamre, 2008)

Por último, el manual del instrumento describe indicadores y conductas observables para cada una de las dimensiones, las cuales puntúan en una escala de 1 al 7 en números enteros, según la calidad y frecuencia de las prácticas pedagógicas. El promedio simple de esta puntuación por dimensión permite obtener el puntaje de cada dominio.

### Descripción de la muestra

La muestra del estudio consistió en 26 aulas de nivel Medio Menor y 26 de nivel Medio Mayor, correspondientes a jardines infantiles de la JUNJI de administración directa en las regiones de Arica y Parinacota, y Tarapacá.

## Confiabilidad de codificación

El equipo certificado en observación y codificación CLASS hizo una doble codificación del 20% de la muestra total de videos para asegurar la confiabilidad de los puntajes. Para ello se realizó un análisis de concordancia entre los codificadores, estudiado mediante el índice de Kappa (Cerdeja y Villarroel, 2008). Este índice alcanzó niveles cercanos a 1 lo que, de acuerdo a Landis y Koch (1977), da cuenta de una consistencia casi perfecta, pues está va en un rango entre 0,81 a 1.

## Resultados

El análisis de las interacciones de aula usando el instrumento CLASS en sus versiones Toddler y PK-K en los jardines infantiles de la JUNJI de administración directa en las regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá muestran resultados promisorios en comparación con estudios internacionales.

Vale la pena recordar que la pauta CLASS tiene una escala que va de 1 a 7. En este caso, los valores 1 y 2 representan valores bajos; los valores 3, 4 y 5 se consideran de medio bajo a medio alto; y los valores 6 y 7 se consideran altos. Sin embargo, en el caso de Apoyo Pedagógico en PK-K se ha visto que puntuaciones de 3,25 se relacionan con resultados en el desarrollo de los niños y niñas (Burchinal et al, 2010). Este mismo nivel se usa como umbral para el caso del nivel Medio Menor porque la investigación reciente sugiere un umbral similar para este nivel (Schmerse, 2020; Thorpe et al., 2020; Whittaker et al., 2020).

En relación con los hallazgos del nivel Medio Mayor (Toddler) en CLASS se observa que se alcanzan niveles medios altos en el dominio de Apoyo Emocional y Conductual y se observa que el aula que obtiene el puntaje más bajo alcanza 3,9 (ver Tabla 1). Esto quiere decir que el aula con el desempeño más bajo tiene un nivel medio en este dominio. De lo anterior se concluye que en el dominio emocional existe una base sólida para promover el desarrollo infantil en términos de las interacciones de aula, pero existen oportunidades de mejora como se verá más adelante.

Los resultados sobre Apoyo Activo al Aprendizaje muestran un promedio relativamente bajo de 2,68. Sin embargo, el rango de esta variable va de 1,75 a 3,42, y tiene una alta desviación estándar. Esto quiere decir que hay una alta variabilidad entre aulas, lo que requiere de análisis más pormenorizados que se presentan a continuación.

**TABLA 1: RESULTADOS CLASS TODDLER (MEDIO MENOR)**

Dominios CLASS Toddler	Promedio	Mínimo	Máximo	D. E.
Apoyo emocional y conductual	5,11	3,90	6,05	0,56
Apoyo activo del aprendizaje	2,68	1,75	3,42	0,45
Total	3,89	2,83	4,57	0,44

Al analizar las dimensiones del Apoyo Emocional y Conductual, en la Tabla 2, se puede apreciar que las dimensiones de Guiar la Conducta y Consideración hacia la Perspectiva de los Niños están en torno a 4,5 o por debajo de ese rasero. En el caso



del Clima Negativo se encuentra un valor bajo, lo que indica que prácticamente no existen episodios de negatividad en el aula.

Ahora bien, las prácticas para guiar la conducta y considerar la perspectiva de los niños tienen un amplio margen de mejora. De hecho, hay aulas que alcanzan los máximos de 5,75 y 6, respectivamente. Esto implica que se requieren estrategias para tomar en cuenta las opiniones e intereses de los niños y niñas con mayor intensidad durante las interacciones y también estrategias más variadas y consistentes para guiar la conducta. De esta manera, se podrían mejorar las interacciones en el dominio de Apoyo Emocional y Conductual, siempre considerando que se encuentran en un nivel medio-alto. Además, esto se podría lograr a través de acciones de colaboración para el aprendizaje entre educadoras y técnicos de los mismos jardines infantiles de las regiones evaluadas, pues en algunos de ellos se observan interacciones de alta calidad en este ámbito.

**TABLA 2: RESULTADOS CLASS TODDLER APOYO EMOCIONAL Y CONDUCTUAL (MEDIO MENOR)**

Dimensiones de Apoyo Emocional y Conductual	Promedio	Mínimo	Máximo	D. E.
Clima positivo	4,74	3,25	6,00	0,74
Clima negativo	1,17	1,00	2,25	0,33
Sensibilidad de la educadora	5,13	3,50	6,25	0,71
Consideración hacia la perspectiva de niños y niñas	4,50	2,50	6,00	0,92
Guiar la conducta	4,36	3,25	5,75	0,68

El dominio de Apoyo Activo al Aprendizaje, como se indicó anteriormente, es más exigente en cuanto al desempeño en las interacciones, y el promedio de este dominio es 2,68. Sin embargo, como se observa en la Tabla 3, es claro que las dimensiones de Calidad de la Retroalimentación y el Modelar el Lenguaje tienen un amplio margen de mejora. Incluso más, dentro de la misma muestra de equipos educativos de aula de las regiones evaluadas se registran puntajes de 3,5 en cada una de estas dimensiones. Esto quiere decir que existen las capacidades instaladas en los jardines infantiles como para propiciar una mejora, siempre que ésta se base en la colaboración específica para promover el desempeño en estas dimensiones.

**TABLA 3: RESULTADOS CLASS TODDLER APOYO ACTIVO AL APRENDIZAJE (MEDIO MENOR)**

Dimensiones de Apoyo Activo al Aprendizaje	Promedio	Mínimo	Máximo	D. E.
Facilitar el aprendizaje y el desarrollo	3,31	2,50	4,00	0,41
Calidad de la retroalimentación	2,27	1,25	3,50	0,50
Modelar el lenguaje	2,45	1,25	3,50	0,69

Vale la pena mencionar que, de acuerdo a la literatura, un nivel de 3,25 en Apoyo Pedagógico para el nivel Medio Mayor se asocia con mejores resultados en el desarrollo social y cognitivo de los niños (Burchinal et al, 2010), lo que coincide con hallazgos recientes relativos al nivel Medio Menor (Schmerse, 2020; Thorpe et al., 2020; Whittaker et al., 2020). Ahora bien, en la muestra de los jardines infantiles evaluados con CLASS Toddler, un 27% de las aulas alcanzó resultados iguales o mayores a 3 en la dimensión de Apoyo Activo al Aprendizaje. De aquí que se puede inferir que en la red de jardines infantiles de la JUNJI de administración directa de las regiones mencionadas están las

capacidades ya instaladas para promover una mejora mediante una red colaborativa. Ahora bien, se requieren políticas y programas específicos que apunten a diseminar estas capacidades mediante modelos de colaboración para el aprendizaje a nivel institucional y territorial. Se trata de una oportunidad de mejora latente.

Los hallazgos del nivel Medio Mayor, de acuerdo al CLASS PK-K, también son alentadores en cuanto al desempeño en las interacciones de aula y su distribución en los territorios (ver Tabla 4). En la evaluación de los niveles Medios Mayores se observan resultados medios-altos en Apoyo Emocional y Organización del Aula. En el dominio de Apoyo Pedagógico, el más demandante en términos de interacciones, el promedio (2,8) de las aulas bordea el 3, que está muy cerca de alcanzar el umbral de 3,25 necesario para promover el desarrollo integral de los estudiantes. Incluso más, el máximo valor en Apoyo Pedagógico es de 3,58, lo que implica que existe una oportunidad de mejora asible en el corto plazo si se implementan las estrategias adecuadas para el crecimiento de capacidades en las comunidades educativas. Más que requerir conocimientos teóricos, se necesita la facilitación del aprendizaje colaborativo y el acompañamiento de la práctica para nutrir el desempeño en las interacciones positivas en el aula.

**TABLA 4: RESULTADOS CLASS PK-K (MEDIO MAYOR)**

Dominios CLASS PK-K	Promedio	Mínimo	Máximo	D. E.
Apoyo emocional	5,48	4,06	6,50	0,61
Organización de aula	4,91	3,08	6,25	0,81
Apoyo pedagógico	2,81	1,83	3,58	0,59
CLASS General	4,40	3,08	5,33	0,60

En el caso de las interacciones, en el nivel Medio Mayor (CLASS PK-K) el análisis específico del dominio de Apoyo Pedagógico se presenta en la Tabla 5. En primer lugar, se puede observar que Modelar el Lenguaje y la Calidad de la Retroalimentación tienen puntuaciones promedio cercanas a 3 puntos, y destacan máximos de 4 y 4,25 respectivamente. Así, en ambas dimensiones, se está muy cerca del umbral de 3,25 identificado por la literatura como de alto impacto en el desarrollo infantil. Aún más, sus puntajes máximos indican que existen ya interacciones en las aulas analizadas con el potencial de generar impactos sostenidos en el desarrollo integral de los niños y niñas. Por este motivo, es indispensable aprovechar esas capacidades instaladas para diseminar la mejora en los territorios. Como se señaló anteriormente, no es necesario importar prácticas de otros lugares, sino potenciar las que ya existen y fortalecerlas en la red de jardines infantiles.

En contraposición, la dimensión de Desarrollo de Conceptos alcanza 2,49 puntos, siendo su valor máximo 3,5. Esto implica que la introducción de nuevos conceptos, la conexión de los mismos con los conocimientos y experiencias de vida de los niños y niñas, y el proceso de diálogo en el aula para que éstos se conviertan en aprendizajes significativos tienen importantes espacios para la mejora. Es probable que esto se pueda fortalecer con una combinación de mejor planificación y el desarrollo de estrategias centradas en permitir el protagonismo de los niños con la facilitación de los equipos educativos de aula. Nuevamente, en este dominio se observa un puntaje máximo de 3,5, lo que indica que entre las aulas analizadas existen ya prácticas de excelente calidad para el desarrollo de conceptos. Son esos equipos educativos de



aula los que podrían apoyar a otras aulas y jardines infantiles para promover una mejora continua de este importante ámbito para el desarrollo infantil, en especial con la población atendida por estos centros educativos.

**TABLA 5: RESULTADOS CLASS PK-K APOYO PEDAGÓGICO (MEDIO MAYOR)**

Dimensiones Apoyo Pedagógico	Promedio	Mínimo	Máximo	D. E.
Desarrollo de conceptos	2,49	1,25	3,50	0,60
Calidad de la retroalimentación	2,90	1,75	4,25	0,78
Modelaje lingüístico	3,04	2,00	4,00	0,55

En el caso del nivel Medio Mayor se observa que 42% de las aulas analizadas obtiene una puntuación igual o superior a 3,25 en el dominio de Apoyo Pedagógico. Esto quiere decir que en casi la mitad de las aulas del estudio se dan prácticas de alto impacto para el desarrollo infantil. De aquí se infiere que existe un gran potencial para promover la mejora de las prácticas en toda la red de aulas y jardines infantiles, mediante procesos de colaboración para mejorar las interacciones en este dominio específico.

## Conclusión

Los resultados del presente estudio, que incluyó a jardines infantiles de la JUNJI de administración directa en las regiones de Tarapacá y Arica y Parinacota, son alentadores en cuanto a que muestran un enorme potencial de las interacciones entre equipos de educativos de aula y niños para promover el desarrollo infantil.

En primer lugar, se advierte que las aulas de niveles Medio Menor y Medio Mayor analizadas presentan interacciones con altos niveles de apoyo emocional. Sin duda, se trata de un escenario positivo y sólido, puesto que en esas aulas hay un alto grado de preocupación por el área socioemocional y la respuesta efectiva a las necesidades individuales de los niños y las niñas.

Para promover el desarrollo infantil es clave que los adultos respondan de forma sensible en sus interacciones a las necesidades de los niños y niñas (Center on the Developing Child at Harvard University, 2012). Particularmente, las investigaciones asocian la presencia de un apoyo emocional alto en aula al desarrollo de habilidades prosociales y autorregulatorias en niños y niñas (LoCasale-Crouch, Vitiello, Hasbrouck, Cruz Aguayo, Schodt, Hamre, Kraft-Sayre, Melo, Pianta & Romo, 2016; Johnson, Seidenfeld, Izard, & Kobab, 2013; Williford, Vick Whittaker, Vitiello, & Downer, 2013). Más aún, también se asocia con la mitigación de problemas conductuales de niños y niñas y la disminución del estrés infantil (Hatfield, Hestenes, Kinter-Duffy, & O'Brien, 2013). Esto último es relevante, considerando que la crisis socio-sanitaria ocurrida por la pandemia de COVID-19 ha impactado a nivel físico, socioemocional y cognitivo a niños y niñas, con consecuencias que pueden ser profundas sin un manejo e intervención adecuada, en especial para los niños y niñas en situación de vulnerabilidad (CEPAL-UNESCO, 2020; Azevedo, Hasan, Goldemberg, Iqbal, y Geven, 2020; Guerrero, 2020; Yoshikawa, Wuermli, Britto, Dreyer, Leckman, Lye, y Stein, 2020; UNICEF, 2020; OECD, 2020; Devercelli y Humphry, 2020; CEPAL, 2020). Es por esto

que resulta de vital importancia potenciar aún más las competencias de desarrollo emocional de las educadoras que se evidenciaron en este estudio.

En segundo lugar, los resultados dan cuenta de que 27% de las aulas de nivel Medio Menor y 40% de nivel Medio Mayor obtienen resultados sólidos en apoyo pedagógico, lo que muestra que existe una capacidad instalada que podría diseminarse entre aulas para mejorar sustantivamente las prácticas. De hecho, los resultados promedio de apoyo pedagógico son bajos, pero dentro de ese promedio se encuentran estos grandes bolsones de esperanza en estos porcentajes de aulas que muestran altos resultados. Ahora bien, los resultados de otros estudios en Chile muestran que el apoyo pedagógico alcanza valores bajos en contraste con el resto de los dominios de práctica (Treviño, Toledo y Gempp, 2013; Treviño, Donoso y Molina, 2013; Yoshikawa, Leyva, Snow, Treviño, Barata, Weiland, Gómez y Moreno, 2015). Sin embargo, el análisis más refinado de los datos da cuenta de que existe actualmente el potencial para transformar las prácticas de forma generalizada en todas las aulas. Para ello se requieren esquemas de aprendizaje colaborativo que mejoren las interacciones con una lógica continua y sostenida en el tiempo. La evidencia de los estudios asociados a mejorar las interacciones efectivas sugiere que intervenciones en las habilidades de docentes, como procesos de formación colaborativos y con retroalimentación, aportan en mejorar la calidad de las interacciones entre educadoras y niños y niñas (Lo Casale-Crouch et al, 2016; Fox, Hemmeter, Snyder, Binder, & Clarke, 2011; Hamre et al., 2012; Yoshikawa et al., 2015).

A partir de la recopilación de estudios realizada por Lo Casale-Crouch et al (2016), se concluye que los procesos formativos más efectivos para mejorar las interacciones proporcionan retroalimentación específica para mejorar las prácticas y se basan en evidencia empírica y experiencias que aborden el desarrollo de habilidades en niños y niñas. Esto se alinea con lo presentado anteriormente en los antecedentes teóricos (Girvan, Conneely y Tangney, 2016; Conroy, Sutherland, Vo, Carr y Ogston, 2014; Hemmeter, Snyder, Kinder, & Artman, 2011; Rush & Sheldon, 2011; Shannon, Snyder, & McLaughlin, 2015; Treviño, Aguirre y Varela, 2018), donde se evidencia que los modelos de formación y desarrollo docente con un enfoque en la mejora conducen a experiencias formativas docentes que se enmarcan en un proceso continuo, con metodologías donde se mezcle la evidencia científica y cambios en la práctica, bajo una lógica de corresponsabilidad, donde la práctica reflexiva y la retroalimentación y el trabajo colaborativo son elementos fundamentales para el mejoramiento efectivo de prácticas en el aula.

Los resultados de este estudio son alentadores porque denotan una alta calidad de las interacciones de aula en una importante proporción de las aulas analizadas. Se trata, además, de aulas que atienden a población de escasos recursos y esparcidas también en ambientes rurales. Esto implica que en Chile existen las capacidades para llegar a tener una educación inicial que sea modelo para el mundo, si se aplican políticas y programas consistentes con la mejora de las interacciones a lo largo del país y por periodos de tiempo suficientes de forma tal que logren ser parte de la cultura institucional. De todas maneras, es necesario resaltar que, junto con la educación inicial, las políticas de primera infancia deben apoyar integralmente el desarrollo infantil, para potenciar las oportunidades de construir un futuro más promisorio para los niños y niñas de Chile. 🌻



## Referencias bibliográficas

Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teaching quality and learning outcomes in kindergarten. *Quarterly Journal of Economics*, 1415–1453. doi:10.1093/qje/qjw016.

Araya, R. (2007). *Saber pedagógico y conocimiento de la disciplina matemática en profesores de educación general básica*. Recuperado de [http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/INFORME\\_FINAL\\_FONIDE\\_Araya\\_UCHILE.pdf](http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/INFORME_FINAL_FONIDE_Araya_UCHILE.pdf).

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. The World Bank.

Bachelet, M. (2013). Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018. Santiago. Retrieved from <http://michellebachelet.cl/programa/>.

Berger, C., Alamos, P., & Milicic, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: La perspectiva del apego escolar. En J. Manzi, & M. García, *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*. (págs. 383-411). Santiago : Ediciones Universidad Católica de Chile.

Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... & MacMillan, H. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102.

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.

Center on the Developing Child at Harvard University (2012). *The science of neglect: The persistent absence of responsive care disrupts the developing brain: Working Paper 12*. Recuperado de: <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2012/05/The-Science-of-Neglect-The-Persistent-Absence-of-Responsive-Care-Disrupts-the-Developing-Brain.pdf>.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020), “América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales”, *Informe Especial COVID-19*, Nº 1, Santiago.

CEPAL-UNESCO, 2020. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>.

Concha, S., Treviño, E., Varela, C., Romo, F., Arratia, A., Garrido, M. y Arias, R. (2010). *Evaluación de estrategias de desarrollo profesional LEM y ECBI*. Santiago, Chile: [Trabajo no publicado].



Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S., & Ogston, P. L. (2014). Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 81–92.

Devercelli, A. E., & Humphry, E. V. (2020). *Investing in the Early Years During COVID-19* (No. 147664, pp. 1-4). The World Bank.

Dickinson, D. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool, *Science*, 333, 964-967.

Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Using research evidence to inform and evaluate early childhood intervention practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 40–52.

Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. P., & Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 178-192.

Gebauer, M.A (2018) Calidad de las Interacciones entre agentes educativas y niños/as que asisten a nivel Medio Menor en jardines infantiles públicos de la Región Metropolitana, y su relación con características de las agentes educativas y de las aulas. Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como requisito para optar al grado académico de Magister en Psicología Educacional. Recuperada de: <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/22291/Tesis%20Magister%20Psicologi%CC%81a%20Educativa%20Ma.%20Alejandra%20Gebauer%20Greve.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129-139.

Guerrero, G. (2021). *Impacto de la COVID-19 en los niños y niñas menores de seis años en América Latina y el Caribe. Mapeo de encuestas en curso y sistematización de lecciones aprendidas*. El Diálogo Interamericano, UNICEF.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J. L., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49 (1), 88-123. doi: 10.3102/0002831211434596.

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child development*, 85(3), 1257-1274.

Hatfield, B. E., Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V., & O'Brien, M. (2013). Classroom emotional support predicts differences in preschool children's cortisol and alpha-amylase levels. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (2), 347-356. doi:10.1016/j.ecresq.2012.08.001.



Hebbeler, K., Spiker, D., & Kahn, L. (2012). Individuals with Disabilities Education Act's early childhood programs: Powerful vision and pesky details. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 199–207.

Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of public Economics*, 94(1-2), 114-128.

Hemmeter, M. L., Snyder, P., Kinder, K., & Artman, K. (2011). Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 96–109.

Ibáñez-Salgado, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y educadores*, 14(3).

Improvement, I. f. H. (2004). "The Breakthrough Series: IHI's Collaborative Model for Achieving Breakthrough Improvement". *Diabetes Spectrum*, 17(2).

Johnson, S. R., Seidenfeld, A. M., Izard, C. E., & Kobak, R. (2013). Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers? *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 282-290. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.07.003.

JUNJI (2018) Contribución de la JUNJI a la Educación Parvularia en Chile [La Evolución Curricular]. Ediciones JUNJI: Chile. Recuperado de: <https://junji.gob.cl/wp-content/uploads/2018/11/Cuaderno-de-educaci%C3%B3n-inicial-11-Gerda-Veas-A..pdf>.

Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Trevino, 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>.

LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Aguayo, Y. C., Schodt, S. C., Hamre, B., ... & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1).

Mercer, N., & Littleton, K. (2016). ¿Cómo promueve la interacción el aprendizaje y el desarrollo? En J. Manzo, & M. R. García, *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes* (págs. 33-58). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

OECD. (2020). Combatting COVID-19's effect on children. Disponible en: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children-2e1f3b2f/>.

Pianta, R. C., La Paro, K., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. *En Handbook of research on student engagement* (págs. 365-386). Springer US.

Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., Williford, A., Locasale-Crouch, J., ... & Scott-Little, C. (2017). Early childhood professional development: Coaching and coursework effects on indicators of children's school readiness. *Early Education and Development, 28*(8), 956-975.

Rosas, R., Cortés, F., Bravo, T., Medina, L. y Cárdenas, L. (2005). *Evaluación integral de la estrategia de asesoría a la escuela para la implementación de LEM - Informe Final - Escuela de Psicología, PUC*. Santiago, Chile: Autores.

Rosemberg, C., & Menti, A. (2013). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. En M. C. P Paoloni, *Cuestiones de Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (págs. 251-285). La Laguna (Tenerife): Sociedad Latina de Comunicación Social.

Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2011). *The coaching handbook*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.

Schmerse, D. (2020). Preschool Quality Effects on Learning Behavior and Later Achievement in Germany: Moderation by Socioeconomic Status. *Child Development, 91*(6), 2237–2254. <https://doi.org/10.1111/CDEV.13357>.

Shannon, D., Snyder, P., & McLaughlin, T. (2015). Preschool teachers' insights about web-based self-coaching versus onsite expert coaching. *Professional Development in Education, 41*, 290–309.

Snyder, P., Hemmeter, M. L., Artman Meeker, K., Kinder, K., Pasia, C., & McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants & Young Children, 25*, 188–21.

Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education, 4*(2), 171-187.

Stoll, L., Harris, A., & Handscomb, G. (2012). Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims from research. *Nottingham, UK: National College for School Leadership*.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2016). Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad. Recuperado de: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/02/HOJA-DERUTA-PDF-VERSIÓN-2017.pdf>.

Thorpe, K., Rankin, P., Beatton, T., Houen, S., Sandi, M., Siraj, I., & Staton, S. (2020). The when and what of measuring ECE quality: Analysis of variation in the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) across the ECE day. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 274–286. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2020.05.003>.

Treviño, E., Aguirre, E., & Varela, C. (Eds.). (2018). *Un Buen Comienzo para los niños de Chile*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

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.



Treviño, E., Varas, L., Godoy, F., & Martínez, M. (2016). ¿Qué caracteriza a las interacciones pedagógicas de las escuelas efectivas chilenas? Una aproximación exploratoria. En J. Manzi, & M. García, *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*. (págs. 185-220). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Treviño, E., Varela, C., Romo, F., & Núñez, V. (2015). Presencia de lenguaje académico en las educadoras de párvulos y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños. *Calidad en la educación*, (43), 137-168.

Treviño, E.; Romo, F.; Godoy, F. (2015). "Construcción de capacidades profesionales en Educación Parvularia: Evidencia de Un Buen Comienzo". En Elacqua, G., Cortázar, A. & Calvo, E.: "Educación: el escenario pre-reforma" (E-Book). Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales. Capítulo 1.

UNICEF. (2020). Policy brief: the impact of COVID-19 on children. New York: United Nations Children's Fund.

Whittaker, J. V., Kinzie, M. B., Vitiello, V., DeCoster, J., Mulcahy, C., & Barton, E. A. (2020). Impacts of an Early Childhood Mathematics and Science Intervention on Teaching Practices and Child Outcomes. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1710884>, 13(2), 177–212. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1710884>.

Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162-187.

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M., Weiland, C., ... & 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.

Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., ... & Stein, A. (2020). Effects of the global coronavirus disease-2019 pandemic on early childhood development: short-and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of pediatrics*, 223, 188-193.