

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Análisis de prácticas pedagógicas, con foco en la calidad de las interacciones en aulas de infantil

Marcela Bertoglio Salazar y Marisela Piñango De González  
Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

*Recibido: 10 de abril 2024 - Revisado: 01 de julio 2024 - Aceptado: 12 de agosto 2024*

---

### RESUMEN

---

La calidad de los ambientes de aprendizaje se encuentra fuertemente influida por el tipo de interacciones que ocurren al interior de aulas de educación infantil, en tanto estas impactan en el desarrollo de habilidades. En tal sentido, la fuerte demanda por establecer mejoras en el sistema educativo chileno, obliga a focalizar la mirada en las prácticas docentes que guían los procesos de enseñanza aprendizaje. El objetivo de esta investigación fue analizar la calidad de las interacciones de educadoras de párvulos en aulas de nivel medio mayor y prekínder de un centro educativo. Se aplicó el instrumento de Observación de clases Teach ECE en las dimensiones *Cultura del aula*, *Aprendizaje guiado* y *Habilidades socioemocionales*. Los resultados mostraron que la dimensión con interacciones de mejor calidad se ubica en la dimensión *Cultura de aula*, las interacciones de menor calidad se observaron en la dimensión *Habilidades socioemocionales*, dado que se evidencia una escasa participación espontánea de los niños/as durante la experiencia de aprendizaje y bajo nivel en las interacciones entre pares. Las educadoras coinciden acerca de la importancia de la comunicación y de las interacciones positivas que contribuyan al clima de aula y con respecto a la calidad de las interacciones que apuntan al desarrollo de nuevos conceptos, se evidencian fuertes diferencias entre las salas observadas. Los resultados de este estudio abren un espacio de discusión en torno a las dinámicas que se desarrollan al interior de las aulas de infantil y entrega insumos claves para el trabajo con educadoras en formación.

*Palabras claves:* Interacciones; educación infantil; ambientes de aprendizaje; observación de aulas; calidad educativa.

---

\*Correspondencia: [Marcela Bertoglio Salazar](mailto:Marcela.Bertoglio.Salazar@ucm.cl) (M. Bertoglio).



<https://orcid.org/0000-0002-3585-2591> (mbertoglio@ucm.cl).



<https://orcid.org/0000-0003-4472-2905> (mpinango@ucm.cl).

## Analysis of pedagogical practices, focusing on the quality of interactions in early childhood classrooms

---

### ABSTRACT

---

The quality of learning environments is strongly influenced by the type of interactions in early childhood classrooms, as these have an impact on the development of skills. In this sense, the strong demand for establishing improvements in the Chilean educational system makes it necessary to focus on the teaching practices that guide the teaching-learning processes. The objective of this research was to analyze the quality of the interactions of early childhood educators in middle school and prekindergarten classrooms of an educational center. The Teach ECE classroom observation instrument was applied to the dimensions Classroom culture, Guided learning and Social-emotional skills. The results showed that the dimension with the best quality interactions is in the Classroom Culture dimension, the lowest quality interactions were observed in the Socioemotional Skills dimension, given that there was little spontaneous participation of the children during the learning experience and a low level of interactions among peers. The educators agree on the importance of communication and positive interactions that contribute to the classroom climate. With respect to the quality of interactions aimed at the development of new concepts, there are strong differences between the classrooms observed. The results of this study open a space for discussion about the dynamics that develop inside the infant classrooms and provide key inputs for the work with educators in training.

*Keywords:* Interactions; early childhood education; learning environments; classroom observation; educational quality.

---

### 1. Introducción

Existe un fuerte consenso ante la idea de que los primeros años de vida suelen marcar los distintos ámbitos que involucran el desarrollo de la persona, y de qué manera esta etapa afecta la salud, el aprendizaje y la conducta social a lo largo de la vida (Dearing et al., 2018; Mustard et al., 2003).

La asistencia a un programa educativo para la primera infancia trae consigo abundantes ventajas para el desarrollo de las distintas áreas. Sin embargo, si el programa no cuenta con los estándares de calidad necesarios, puede tener efectos negativos en el proceso del desarrollo de niños y niñas (Biersteker et al., 2016; Locasale-Crouch, et al., 2016).

La calidad educativa se encuentra expresada en las prácticas docentes, interacciones que se desarrollan en el aula y el nivel de avances que alcanzan los niños/as en las distintas áreas de su desarrollo (Araujo et al., 2016; Burchinal, 2018; Hamre et al., 2013; Orrego & Sánchez, 2019). En este sentido, se ha podido comprobar que educadores/as que utilizan un lenguaje expandido al momento de retroalimentar una tarea, que plantean preguntas abiertas, que repiten y modelan la tarea, impactan positivamente en el desarrollo de distintas habilidades cognitivas de niños y niñas (Cabell et al., 2013).

Se ha demostrado que los niños que asisten a las aulas en las cuales se implementan programas educativos estructurados, es decir, que poseen rutinas definidas con experiencias

instruccionales orientadas al aprendizaje, tienen mayores oportunidades de participar en actividades que fortalecen el desarrollo del lenguaje, la alfabetización inicial y el pensamiento lógico matemático, en comparación a aquellos que asisten a aulas con una programación menos establecida y más conducente al juego libre (Fuligni et al., 2012). A su vez, las aulas que poseen rutinas estructuradas, fortalecen en mayor medida el desarrollo de conductas de autorregulación y de las funciones ejecutivas (Blair 2002; Ponitz et al., 2009).

Tales planteamientos resultan preocupantes, si se toma en consideración que la organización de la jornada en el contexto de educación infantil se encuentra fuertemente marcada por momentos no instruccionales, tales como: el saludo y bienvenida, los momentos de alimentación, de juego libre, de hábitos higiénicos entre otros, por cuanto, resulta fundamental que en dichos espacios prevalezcan interacciones dialógicas que contribuyan a la ampliación de conceptos e ideas y que por tanto, enriquezcan aquellos momentos que no poseen una intencionalidad pedagógica específica pero que poseen en sí mismos un importante potencial educativo.

En el caso particular de Chile, si bien se ha aumentado la dotación de recursos en educación inicial y se han implementado un marco de políticas públicas para satisfacer los requerimientos de cobertura y de calidad educativa de los programas (Pardo y Adlerstein, 2020), continua vigente la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas de educadoras de párvulos sobre la base de saberes pedagógicos que se encuentren consensuados y compartidos por los profesionales del área (Ibañez-Salgado, 2011). Un estudio que analizó 120 centros de educación infantil mostró que estos se movían en un rango mínimo de calidad (Burchinal et al., 2008; Villalón et al., 2002), luego de hacer observaciones de aulas de prekínder y kínder en seis regiones de Chile, concluyeron que las interacciones de la educadora que apuntan al desarrollo del ámbito socioemocional se encuentran en un nivel moderado y que aquellas que se asocian al desarrollo de habilidades específicas del aprendizaje, se encuentran en un nivel bajo (Burchinal et al., 2008). A su vez, un estudio en el que se observaron 12 aulas de educación de kindergarten, dio cuenta de que una gran parte de la jornada se encuentra dedicada a actividades no instruccionales, es decir, actividades en las cuales no se compromete un objetivo de aprendizaje (Strasser et al., 2009; Strasser et al., 2013).

Si bien educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia, coinciden fuertemente en la importancia del juego como un espacio fundamental para el desarrollo integral del niño/a y la construcción de nuevos aprendizajes, un estudio desarrollado por Grau et al. (2018) en 58 salas del primer nivel de transición, concluyó que el tiempo dedicado al juego libre es escaso, dado que existe una alta tendencia a ambientes de aprendizaje escolarizados. El exceso de escolarización en educación parvularia se refleja en la priorización de interacciones entre la educadora y los párvulos, reduciendo las oportunidades de interacción entre los niños/as, la disminución de oportunidades de juego en formato libre o guiado y la planificación de actividades con un enfoque disciplinar, muy al estilo de las asignaturas que rigen el sistema escolar y que reducen las instancias de exploración, diálogo espontáneo y movimiento (Pardo et al., 2021).

Por otra parte, en el contexto de una sociedad actual fuertemente marcada por el uso de las redes sociales, resulta cada vez más necesario la implementación de programas educativos que contribuyen a fortalecer las habilidades interpersonales, especialmente frente a tareas que requieren la resolución de problemas y la comunicación efectiva (Perez, 2007). Desde una perspectiva interpersonal, se espera que los contextos educativos ofrezcan espacios de convivencia, que permitan la construcción de herramientas útiles en la gestión de emociones, el conocimiento de uno mismo y la motivación como elemento gatillador para el aprendizaje (Perez, 2007). En tal sentido, asumir una línea de educativa con tales énfasis, requiere detenerse a pensar en cuáles son las interacciones que contribuyen de manera poderosa a poten-

ciar los espacios de aprendizaje y como estas se integran a las experiencias y actividades que se llevan a cabo durante la rutina (Pianta et al., 2009).

Debido a la importancia que han alcanzado estas interacciones entre la educadora-niño/a, desde hace más de una década se han venido definiendo marcos de interacciones que presentan una visión clara de ellas y cómo contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje favorables para el desarrollo del niño/a en las áreas que comprometen su desarrollo integral (Leyva et al., 2015; LoCasale-Crouch et al., 2016)

Pushparatnam et al. (2021a) agrupa las interacciones en el aula en tres ámbitos: 1) Cultura de aula, donde se despliegan acciones que apuntan a establecer un clima positivo, de respeto con los niños/as y atento a responder a sus necesidades; 2) Aprendizaje guiado se asocia al tipo de apoyo pedagógico que el educador propone pàrvulo en respuesta a su etapa de desarrollo, a las tareas en ejecución, a la diversidad de recursos pedagógicos que se ofrecen frente a la tarea de aprendizaje y a la conexión entre lo que se aprende y la vida cotidiana; 3) Habilidades Socioemocionales se agrupan aquellas interacciones que fomentan la autonomía y perseverancia del niño/a y que estimulan el trabajo en equipo entre los pares al compartir ideas y resolver desafíos de manera conjunta.

Tal como se aprecia en la propuesta de Pushparatnam et al. (2021a), las prácticas pedagógicas se componen de un conjunto de acciones que son lideradas principalmente por la educadora y comprenden variados aspectos, forma de comunicarse, de actuar y de mediar instancias de aprendizaje y de situaciones interpersonales. En tal sentido, las prácticas pedagógicas, son reflejo de saber hacer disciplinar y pedagógico de la educadora, del conjunto de concepciones y creencias en torno a la infancia y a su rol profesional en dicho contexto. Del mismo modo, las prácticas docentes se encuentran influidas tanto por la cultura del centro educativo, como por los intereses, motivaciones y condiciones personales de las educadoras (Martínez-Maldonado et al., 2019).

Desde tal perspectiva, mejorar la calidad educativa de los programas de educación infantil, requiere identificar y analizar las prácticas de las educadoras, a fin de constatar la calidad de las interacciones que se desarrollan al interior del aula y de qué manera estas contribuyen y fortalecen la construcción de nuevos aprendizajes. No obstante, atendiendo que las prácticas pedagógicas de los docentes son reflejo de su acervo cultural y profesional, resulta necesario complementar el análisis de ellas, en el marco de las concepciones y creencias que poseen educadoras que forman parte de un mismo centro educativo, en el contexto de una comunidad que se vincula sobre lineamientos curriculares, educativos y de convivencia común para todas ellos.

En dicha línea, el objetivo de esta investigación se enmarca en la tarea de identificar las interacciones que se desarrollan en el aula durante distintos momentos de la rutina diaria en niveles medio y de prekínder en un jardín infantil, e indagar acerca del significado que le otorgan las educadoras de pàrvulos a las interacciones en el aula.

## 2. Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo y responde a un enfoque descriptivo, el que permite poner de manifiesto las características relevantes y la estructura del fenómeno de estudio, a través de la aplicación de criterios sistemáticos que conceden la posibilidad de realizar comparaciones de sus resultados con otras fuentes (Noreña et al., 2012). Se ha optado por el método estudio de caso, dado que este método en investigación cualitativa posibilita examinar los antecedentes que ofrece el objeto de estudio, para profundizar en un tema lo que permite aproximarse a la formulación de afirmaciones en torno a la situación abordada (Stake, 2013). En la presente investigación, el estudio de caso ha permitido ilustrar el tipo de

interacciones que se desarrollan en el aula de un establecimiento educativo y los significados que las educadoras observadas atribuyen a dichas interacciones, aspectos que, si bien son propios al contexto estudiado, contribuyen a realizar proyecciones generales acerca de otros contextos educativos de similares características.

La muestra es de carácter intencionado en un jardín infantil particular pagado que atiende niños de tres a seis años en la zona centro sur de Chile. Participaron en total de seis educadoras de párvulos, cinco niveles medios mayores y una de nivel prekínder.

**Tabla 1**

*Educadoras participantes de la investigación.*

Educadoras	Nivel educativo	Título profesional	Años de servicio en el establecimiento
Educadora 1	Nivel medio mayor	Educadora de párvulos	4
Educadora 2	Nivel medio mayor	Educadora de párvulos	5
Educadora 3	Nivel medio mayor	Educadora de párvulos	3
Educadora 4	Nivel medio mayor	Educadora de párvulos	6
Educadora 5	Nivel medio mayor	Educadora de párvulos	5
Educadora 6	Prekínder	Educadora de párvulos	10

## 2.1. Instrumentos

Para responder al objetivo de la investigación, se llevó a cabo un grupo focal con educadoras de párvulos, en el cual se plantearon preguntas que orientaron el diálogo a analizar el tipo de interacciones que se desarrollan en el aula, el ámbito de aprendizaje al cual aportan y los contextos que favorecen el desarrollo de interacciones de mejor calidad. El grupo focal constituye una herramienta que posibilita identificar los significados que se construyen a partir de interacciones grupales en torno a un foco determinado (Piñeiro, 2020).

A su vez, para poder identificar las interacciones en aula durante el desarrollo de la rutina, se utilizó la Rúbrica Teach Early Child Education (ECE) descrita por Pushparatnam et al. (2021a). Este instrumento fue construido en base a investigaciones sobre interacciones en contextos educativos de primera infancia y la revisión de expertos desarrollada por el Banco Mundial seguida de pilotajes en distintos países entre el 2019 y el 2020 (Luna-Bazaldua et al., 2021; Molina et al., 2020; Pushparatnam et al., 2021b).

El Teach ECE es un instrumento de observación de aula que evalúa las interacciones que ocurren en ella a partir de indicadores verificables, organizados en elementos y comportamientos que se agrupan a lo largo de tres dimensiones (Tabla 2). La calidad de las interacciones se evaluó de acuerdo a una rúbrica de cinco puntos, que luego se trasladaron a una escala cualitativa definida en tres niveles puntos, Bajo (1-2 puntos), Medio (3 puntos) y Alto (4-5 puntos). El instrumento se validó con un panel compuesto por seis expertos, a quienes se les solicitó su opinión para ratificar que la rúbrica es capaz de dar cuenta de estas dimensiones en la sala de clases en un contexto de educación infantil en Chile. -

**Tabla 2**

*Descripción de la rúbrica Teach Early Child Education (ECE) (Pushparatnam et al., 2021a).*

<b>Dimensión</b>	<b>Elemento</b>	<b>Comportamiento</b>
Cultura del aula	Ambientes de aprendizaje	1.1 El docente trata respetuosamente a los niños.
		1.2 El docente utiliza lenguaje positivo con el niño/.
		1.3 El docente responde a las necesidades de los niños/as.
		1.4 El docente no exhibe sesgos y desafío los estereotipos e.
Expectativas de comportamiento	Expectativas de comportamiento	2.1 El docente establece expectativas claras de comportamiento para las actividades y/o rutina de la sala de clases.
		2.2 El docente reconoce el buen comportamiento de los niños/as.
		2.3 El docente redirige el mal comportamiento y se enfoca en la conducta más que en el comportamiento indeseado.
Facilitación de la clase	Facilitación de la clase	3.1 El docente articula explícitamente los objetivos de la actividad de aprendizaje.
		3.2 El docente explica conceptos y/o ofrece actividades de aprendizaje usando múltiples formas de representación.
		3.3 El docente realiza conexiones durante el día que se relacionan con otros conocimientos o con la vida cotidiana de los niños.
		3.4 El docente modela mediante la demostración o ayuda y narrando/pensando en voz alta.
Aprendizaje guiado	Verificar entendimiento	4.1 El docente usa preguntas, indicaciones u otras estrategias para determinar el nivel de entendimiento de los niños/as.
		4.2 El docente monitorea a la mayoría de los niños/as durante actividades de aprendizaje individuales/grupales, incluyendo juego libre.
		4.3 El docente ajusta su enseñanza al nivel de los niños/as.
Retroalimentación	Retroalimentación	5.1 El docente hace comentarios específicos o da indicaciones para clarificar las confusiones de los niños/as.
		5.2 El docente hace comentarios específicos o da indicaciones que ayudan a identificar los logros de los niños/as.
Pensamiento crítico	Pensamiento crítico	6.1 El docente hace preguntas abiertas.
		6.2 El docente ofrece actividades de pensamiento.
		6.3 Los niños hacen preguntas abiertas o desarrollan actividades de pensamiento.
Autonomía	Autonomía	7.1 El docente ofrece opciones a los niños/as.
		7.2 El docente ofrece oportunidades a los niños/as para que asuman roles dentro de la clase.
		7.3 Los niños se ofrecen para participar dentro de la clase.
Habilidades emocionales	Perseverancia	8.1 El docente reconoce los esfuerzos de los niños.
		8.2 El docente responde positivamente a los desafíos de los niños/as.
		8.3 El docente incentiva la planificación en el aula.
Habilidades sociales y colaborativas	Habilidades sociales y colaborativas	9.1 El docente promueve la colaboración entre los niños/as a través de las interacciones entre pares.
		9.2 El docente promueve las habilidades interpersonales de los niños/as
		9.3 Los niños/as colaboran entre sí a través de interacciones entre pares

## 2.2. Procedimiento

El trabajo de campo fue realizado por dos investigadoras previamente capacitadas para la aplicación del instrumento. Ambas investigadoras, en forma conjunta, observaron aulas durante 20 minutos, en momentos indicados por la coordinadora pedagógica del jardín infantil y las educadoras responsables de las aulas. Las observaciones se realizaron durante las rutinas de saludo y calendario, grupo pequeño y grupo grande. Luego de cada instancia de observación, las investigadoras compararon sus anotaciones para contrastar los comportamientos observados con la rúbrica del instrumento (Teach ECE). Frente a los comportamientos valorados de manera distinta por ambas investigadoras, se recurrió al protocolo del instrumento y se revisaron las conductas en base a las indicaciones que entrega el manual de aplicación del instrumento.

Posterior a las observaciones de aula se realizó el grupo focal, en el que participaron las 6 educadoras de las aulas observadas y la directora pedagógica del establecimiento, en dicha instancia se consultó acerca del tipo de interacción que se favorecen al interior del aula a partir del trabajo diario, con foco en las interacciones que propician el fortalecimiento de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades socioemocionales. El análisis del grupo focal se llevó a cabo en línea con la propuesta circular y recurrente del método Comparativo constante propuesto por [Glaser y Strauss \(2017\)](#), en el que se propone un análisis de contenido, a partir de una reducción de los datos que da paso a la elaboración de relaciones entre ellos, en un espiral que exige volver permanentemente a la fuente. En este estudio, se llevó a cabo un proceso inductivo/emergente, por cuanto las categorías emanaron de los datos que surgieron del grupo focal, las cuales resultaron ser: 1) Interacciones en el aula y 2) Competencias profesionales.

En cuanto a los aspectos éticos que se han considerado en esta investigación, se tomó el resguardo del anonimato de las participantes y la firma de un consentimiento, lo que implicó transparentar el procedimiento con las educadoras a realizar y el establecimiento educativo.

## 3. Resultados

Observación de aula. A continuación, se da cuenta de los resultados que surgieron de la observación de aulas, los cuales se presentan en base a las dimensiones que se encuentran contenidas en el instrumento aplicado (Teach ECE).

### 3.1. Dimensión Cultura del Aula

El elemento Ambiente de aprendizaje (ver Tabla 3) alcanzó un nivel Alto en las seis aulas observadas. Los comportamientos que obtuvieron calificación Alta en las seis salas fueron *El docente trata respetuosamente a los niños/as* y *El docente utiliza lenguaje positivo con los niños/as*, lo que indica que se establece un clima altamente positivo en el aula, en el que no se exhiben sesgos de género o de discapacidad.

En cuanto al elemento Expectativas Positivas de Comportamiento, el comportamiento que alcanzó nivel Bajo con mayor recurrencia corresponde a *El docente reconoce el buen comportamiento de los niños*, lo que implica que, durante la actividad en desarrollo, la educadora no señala en forma explícita algún aspecto positivo relacionado a la conducta de los niños de manera general o individual.

**Tabla 3**

*Dimensión 1. Cultura de Aula. Frecuencia de salas de clase (N=6) por categorías de calidad de comportamiento (Alto, Medio, Bajo) para cada elemento de la dimensión.*

Elemento	Alto	Medio	Bajo
<i>Ambiente de aprendizaje</i>			
1.1 El docente trata respetuosamente a los niños	6	0	0
1.2 El docente utiliza lenguaje positivo con el niño/	6	0	0
1.3 El docente responde a las necesidades de los niños/as	4	2	0
1.4 El docente no exhibe sesgos y desafía los estereotipos de género en la sala	6	0	0
<i>Expectativas de comportamiento</i>			
2.1 El docente establece expectativas claras de comportamiento para las actividades y/o rutina de la sala de clases	5	1	0
2.2 El docente reconoce el buen comportamiento de los niños/as	2	1	3
2.3 El docente redirige el mal comportamiento y se enfoca en la conducta esperada más que en el comportamiento indeseado.	5	1	0
TOTAL	34	5	3

### 3.2. Dimensión Aprendizaje Guiado

En el elemento *Facilitación de la clase* (Tabla 4), tres aulas presentan niveles altos, lo que indica que, ante un contenido nuevo, las educadoras ofrecen distintas formas de representación, realizan conexiones con la vida cotidiana, modelan o narran en voz alta la actividad en desarrollo. En las tres salas que no llegaron a un nivel Alto, se observó que las educadoras no articularon el objetivo de aprendizaje con la actividad ofrecida a los niños/as o bien esto ocurrió de manera muy débil, no ofrecieron distintas formas de representar el contenido, no modelaron ni verbalizaron en voz alta la tarea durante su desarrollo, ni tampoco ofrecieron suficientes conexiones entre el tema expuesto y la vida cotidiana.

En relación al elemento *Verificar Entendimiento*, solo dos salas alcanzaron nivel Alto. Los comportamientos que se observaron con un menor rendimiento fueron la utilización de preguntas u otras estrategias para verificar el entendimiento de los niños y la utilización de recursos o estrategias por parte del docente para ajustar la enseñanza.

Respecto al elemento *Retroalimentación*, solo una sala presenta nivel Alto, ya que en el resto de las salas no se observó que la educadora hiciera comentarios específicos o entregara indicaciones que permitieran a los niños/as identificar sus logros durante el desarrollo de una tarea, o comentarios que permitan clarificar confusiones durante el desarrollo de ella. En este elemento, se ubica el comportamiento más descendido de la dimensión, *El docente hace comentarios específicos o da indicaciones para clarificar las confusiones de los niños/as*, lo cual indica que las interacciones en el aula durante la experiencia de aprendizaje no apuntaron a monitorear los avances o las dificultades que se presentan a lo largo de su desarrollo.

En el elemento *Pensamiento Crítico*, tres salas obtienen el nivel Bajo. En estas aulas no se observaron actividades de aprendizaje que apunten al desarrollo del pensamiento y los niños no hacen preguntas ni comentarios a la educadora acerca de la tarea en desarrollo. En una de las salas se observó que la educadora no hizo preguntas abiertas a los niños durante el desarrollo de la actividad.

**Tabla 4**

*Dimensión 2. Aprendizaje Guiado. Frecuencia de salas de clase (N=6) por categorías de calidad de comportamiento (Alto, Medio, Bajo) para cada elemento de la dimensión.*

<b>Elemento</b>	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>
<i>Facilitación de la clase</i>			
3.1 El docente articula explícitamente los objetivos de la actividad de aprendizajes	3	2	1
3.2 El docente explica conceptos y/o ofrece actividades de aprendizajes usando múltiples formas de representación	4	2	0
3.3 El docente realiza conexiones durante el día que se relacionan con otros conocimientos o con las vidas cotidianas	4	1	1
3.4 El docente modela mediante la demostración o ayuda y narra pensando en voz alta	4	1	1
<i>Verificar Entendimiento</i>			
4.1 El docente usa preguntas, indicaciones u otras estrategias para determinar el nivel de entendimiento de los niños/as	2	2	2
4.2 El docente monitorea a la mayoría de los niños/as durante actividades de aprendizaje individuales/grupales, incluyendo juego libre	1	4	1
4.3 El docente ajusta su enseñanza al nivel de los niños/as.	2	2	2
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>8</b>

### **3.3. Habilidades Socioemocionales**

Esta dimensión fue la que obtuvo menor puntaje. En elemento *Autonomía*, en dos salas los comportamientos más descendidos se vincularon con la falta de opciones que el docente ofrece a los niños para enfrentar una tarea y a la falta de oportunidades para que el niño asuma de forma activa un rol durante la actividad.

En cuanto al elemento *Perseverancia*, en las salas con valoración Bajo no se observó que la educadora reconozca los esfuerzos de los niños/as al desarrollar la tarea y se observó una escasa participación de los niños al planificar la tarea. En una de las salas no se observó que la educadora planteara experiencias de aprendizaje que representen un desafío para los niños/as.

Respecto al elemento *Habilidades sociales y colaborativas*, cinco salas obtuvieron nivel Bajo, ya que no se observó la colaboración entre pares de manera espontánea ni la promoción de la interacción entre los niños, tampoco se experiencias de aprendizaje susceptibles de ser desarrolladas en forma colaborativa.

**Tabla 5**

*Dimensión 3. Habilidades Socioemocionales. Frecuencia de salas de clase (N=6) por categorías de calidad de comportamiento (Alto, Medio, Bajo) para cada elemento de la dimensión.*

<b>Elemento</b>	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>
<i>Autonomía</i>			
7.1 El docente ofrece opciones a los niños/as	4	1	1
7.2 El docente ofrece oportunidades a los niños/as para que asuman roles dentro de la clase	2	2	2
7.3 Los niños se ofrecen para participar dentro de la clase	4	1	1
<i>Perseverancia</i>			
8.2 El docente reconoce los esfuerzos de los niños	2	0	4
8.3 El docente responde positivamente a los desafíos de los niños/as	2	3	1
8.4 El docente incentiva la planificación en el aula.	3	2	1
<i>Habilidades Socioemocionales</i>			
9.1 El docente promueve la colaboración entre los niños/as a través de las interacciones entre pares	2	2	2
9.2 El docente promueve las habilidades intra o interpersonales de los niños/as	0	1	5
9.3 Los niños/as colaboran entre sí a través de interacciones entre pares	0	2	4
<b>TOTAL</b>			

Grupo Focal. Los resultados se encuentran expresados en dos dimensiones; 1) Interacciones en el aula y 2) Competencias profesionales.

#### *Dimensión: Interacciones en el aula*

Esta dimensión se encuentra compuesta por las categorías *Apoyo pedagógico* y *Desarrollo emocional*.

En cuanto a la categoría *Apoyo pedagógico*, es comprendida por las educadoras, como aquellas interacciones que contribuyen a establecer un “andamiaje” en el pensamiento del niño, para lo cual, se promueven interacciones que permitan visibilizar el pensamiento durante el ejercicio de una tarea específica. Aquello implica la formulación de preguntas que apunten a establecer relaciones de causa efecto. El momento de la rutina que se encuentra favorecido por este tipo de interacciones es el trabajo de áreas, en el cual los niños/as escogen el área en la que van a trabajar, seleccionan los materiales y describen qué actividad llevarán a cabo.

Nosotras diseñamos momentos de interacción con los niños que implica una actitud y una norma de como yo interacciono y ahí está lo que podríamos poner el andamiaje, el explorar, el manipular, intencionar aprendizajes (Participante 4).

Es un momento muy completo, porque deciden, empiezan a diseñando donde quieren ir, que quieren hacer, con quien quieres estar no solamente al área que voy a ir, que vas hacer; una casa y con qué vas hacer la casa; con los bloques, y vas a jugar solo o vas a jugar con alguien; no quiero jugar solo (Participante 1).

El tipo de comentarios y preguntas se encuentran condicionadas por el nivel de dominio en el que se encuentran los niños/as. En tal sentido, se plantea que las interacciones que

apuntan al desarrollo de aprendizajes deben considerar las diferencias que se observan en el grupo de niños/as en cuanto a sus intereses, ritmos de aprendizaje y nivel de dominio en las distintas habilidades.

¿Dependiendo de las edades incluso con el mismo grupo curso tú te encuentras con niveles entonces se debe estar atenta primero a definir en qué nivel está mi niño y una vez que yo decida en qué nivel está el niño y si está en una etapa de inicio que también se está de teniendo y avanzado hay una forma en la que yo me relaciono y establezco un andamiaje que la única intención es favorecer que ese niño vaya creciendo y avanzando en ese momento fuente? (Participante 1).

*Categoría Desarrollo emocional:* Esta categoría contiene elementos propios del aprendizaje vicario, en cuanto a que las educadoras señalan que parte del aprendizaje que los niños/as adquieren en el aula, proviene de las relaciones e interacciones que observan entre sus pares y el equipo técnico. En tal sentido, a través de las situaciones que observan de su entorno, incorporan nuevos patrones de conducta.

A mí me ha pasado que alguna vez le digo a otro niño esa no es la forma de hablarle al compañero hay otra forma de decirle que quieres jugar con él y en otro momento escuchas que entre ellos se dicen, esa no es la forma de decirme las cosas...entonces es el lenguaje o mensaje que están escuchando también de nosotras (Participante 6).

Por otra parte, las educadoras plantean a cerca de la importancia de encontrarse atentas ante situaciones emergentes que potencialmente pueden ser una oportunidad para desafiar al niño/a a afianzar el desarrollo de su autonomía.

Lo que puedes hacer de repente, involucrar a sus compañeros, Joaquín no puede abrir la mochila... ¿quién lo puede ayudar? (Participante 6).

Las participantes relevan la importancia que posee la comunicación entre las distintas personas que habitan el aula, dado que impacta en el clima de aula, en los vínculos de afecto y en el trabajo colaborativo. De esta manera, se establece una relación entre las características del ambiente de aprendizaje y el desarrollo emocional de los niños y niñas.

Cómo se produce la comunicación, ese tipo de gestión dentro de un aula que permite relacionarse de los demás, tanto adultos con niños y adultos-adultos, que puede ser entre dos personas o más, como grupos, porque a veces se habla con una directamente o a veces lo hago con varias, lo que yo provoco influye en cómo se viva el trabajo en un aula (Participante 2).

Las educadoras señalan que las características del grupo de niños/as predisponen el desarrollo de cierto tipo de interacciones que ocurren en el aula. Aquello implica ser flexibles a actuar de acuerdo al estado emocional en el que se encuentran los niños/as.

Por ejemplo, si este niño ya lleva una ya lleva dos o 3 días y está teniendo el mismo conflicto yo no puedo ocupar la misma estrategia tengo que tener otro plan, idear otro plan (Participante 3).

También de repente parte de acuerdo con las interacciones que ellos tienen, ... que Mario está jugando juegos de roles que se yo qué está jugando con agua, yo lo observo y eso veo que es de su interés, entonces yo planifico en base a eso (Participante 5).

### 3.4. Dimensión Competencias profesionales

En cuanto a la dimensión *Competencias profesionales*, se encuentra compuesta por las categorías *Gestión del proceso de enseñanza aprendizaje e Identidad Profesional*. Esta dimensión se presenta como aquello que la educadora debe saber hacer para afrontar el trabajo en el aula, lo que involucra saber establecer las interacciones adecuadas en los distintos momentos de la rutina de trabajo, como también saber planificar experiencias que contribuyan a potenciar el desarrollo de habilidades y aprendizajes en niños y niñas. No obstante, dichas instancias se ven marcadas por el sello que el jardín infantil promueve en su proyecto educativo.

Hay componentes que son propios de nuestro jardín, qué tipo de experiencias que uno provoca, tienen relación al momento que estamos viviendo, a hitos del jardín, a cosas de valores que tenemos como jardín y promovemos en momentos de la rutina como pensamiento, plan lector, incluso en el círculo de conversación con los niños vamos intencionando la cosa transversal (Participante 3).

Otro aspecto que marca las interacciones entre el grupo humano que habita el centro educativo, corresponde a la cultura institucional que marca el tipo de comunicación que se establece con la familia. Aspecto que, desde la percepción de las educadoras, impacta en la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, dado que la participación de la familia incide en el avance y desarrollo del niño/a.

El trabajo que se logra establecer con la familia incide en el avance y desarrollo del niño/a, lo cual incide en el tipo de interacciones que se establecen en el aula (Participante 3).

En cuanto a la categoría *Identidad profesional*, las participantes plantean que cada educadora posee su propio sello y aquello impacta en el tipo de trabajo que se desarrolla en el aula, ya sea por el estilo de comunicación que poseen, la capacidad de convocar para establecer un trabajo colaborativo con el equipo técnico del aula, la flexibilidad y toma de decisiones al momento de afrontar las situaciones emergentes y tipo de creencias que sostienen las metas que se espera alcanzar con los niños/as, lo que involucra la naturaleza de las estrategias implicadas en ello.

Porque si yo pienso, [...] que los niños son seres humanos que tenemos que proteger, las interacciones que yo lleve a cabo dentro de la sala, van a ir en torno a eso, por lo tanto, el ambiente también se va a transformar en eso y ellos se van a relacionar conmigo de la misma forma que yo me relaciono con ellos. Pero si yo tengo una visión diferente de la infancia, eso es lo que finalmente me va a marcar la interacción dentro de la sala, como ellos también se relacionen conmigo después (Participante 1).

### 4. Discusión

Los resultados muestran distintos niveles de dominio en los ámbitos de las interacciones en el aula evaluadas con el instrumento Teach ECE, lo que indica que las prácticas pedagógicas de las educadoras participantes se encuentran más fortalecidas en algunos aspectos por sobre otros. Tales resultados coinciden con estudios orientados a medir la calidad de las interacciones en aulas de infantil, en los cuales se comprueba una significativa heterogeneidad de las dimensiones evaluadas (Gebauer y Narea, 2021; La Paro et al., 2012; Wyslowska&Slot, 2020).

En cuanto a la dimensión *Cultura de Aula* alcanzó el mejor nivel de dominio en cada una de las salas observadas, lo que implica que el centro educativo ha logrado instalar un clima

positivo en la forma de relacionarse niño- adulto. Durante el grupo focal, las educadoras coinciden en la importancia que asignan al estado emocional de niños y niñas, lo que trae consigo una actuación acorde a las necesidades de cada uno. Además, se otorga gran valor a la comunicación al interior del aula, tanto entre los adultos que cubren el equipo técnico como con los niños y niñas del nivel. Tales resultados coinciden con los hallazgos que surgen del estudio de [Treviño et al. \(2013\)](#), en el cual se señala que las interacciones de mejor calidad corresponden al apoyo emocional que las educadoras dirigen al grupo de niños/as.

Los beneficios que produce el clima positivo del aula se relacionan con conductas más reguladas y ambientes positivos que propician mejores espacios para al desarrollo de aprendizajes ([Hamre, 2014](#); [Rimm-Kaufman et al., 2009](#)) plantean que las aulas que cuentan con interacciones en las que se manifiesta un trato respetuoso hacia el niño/a, contribuyen a que se sienta más confiado a tomar riesgos y explorar su entorno, ya que sabe que el adulto estará disponible para generar ayudas en caso que lo requiera.

Respecto a la dimensión *Aprendizaje Guiado*, se observó una marcada diferencia en la calidad de las interacciones implementadas por las educadoras participantes. Particularmente durante el trabajo de áreas, en algunas educadoras se observaron escasas instancias de diálogo y de formulación de preguntas que potenciaran un tipo de intercambio favorecedor de la expansión y análisis de nuevos conceptos, como tampoco se evidenciaron preguntas, indicaciones u otras estrategias para determinar el nivel de entendimiento de los niños/as. No obstante, durante el grupo focal las educadoras se mostraron conscientes acerca de la importancia de establecer diálogos que contribuyan a visibilizar las estrategias que los niños/as implementan al momento de desarrollar una experiencia. En dicha línea, diversos estudios desarrollados con foco en analizar las interacciones de educadoras de párvulos en contextos de aprendizaje, evidencian una fuerte necesidad de fortalecer la calidad de las preguntas que contribuyen a monitorear y hacer seguimiento de la comprensión de conceptos durante el desarrollo de la tarea ([Leyva et al., 2015](#); [LoCasale-Crouch et al., 2016](#); [Orellana-García y Melo-Hurtado, 2014](#)).

Por otra parte, las educadoras plantean que se encuentran atentas a las características del grupo de niños/as, lo que ve reflejado en el tipo de recursos que ofrecen a su disposición en las distintas áreas de trabajo y en las estrategias mediadoras al momento de presentar una experiencia de aprendizaje. En tal sentido, las observaciones de aula muestran un mejor desempeño en la entrega de instrucciones al momento de presentar la experiencia de aprendizaje ante el grupo de niños/as, no obstante, la calidad de las interacciones disminuye, a la hora de hacer seguimiento durante el desarrollo de la tarea, lo que constituye una debilidad, si se toma en cuenta que los ambientes de aprendizaje que impulsan y promueven el desarrollo cognitivo de sus integrantes, cuentan con la presencia de diversas estrategias pedagógicas que apuntan a verificar la comprensión de nuevos conceptos y a guiar al niño/a a establecer relaciones entre ellos ([Dowd et al., 2016](#); [Pianta et al., 2009](#)).

En relación a la dimensión *Habilidades socioemocionales*, se observó un bajo nivel de autonomía y escasa iniciativa por parte de los niños para plantear ideas que surjan de cuestionamientos propios y que no obedezcan necesariamente a preguntas realizadas por la educadora.

Las educadoras señalan que los niños observan las interacciones entre los adultos y sus compañeros al momento de resolver un problema, aquello promueve la aplicación de patrones de conducta ante situaciones emergentes. El grupo focal da cuenta a su vez, de un discurso que se enfoca principalmente en el tipo de interacciones que se establecen entre el adulto y el niño/a y no se menciona que se planifiquen actividades en las que los niños deben trabajar en conjunto, establecer acuerdos y/o responder a desafíos comunes. Aquello coincide con la

observación de aula, dado que no se evidencia un diálogo cercano entre niños/as durante el trabajo de área, no se comparten ideas ni estrategias, se observa un trabajo marcadamente individualizado y una comunicación prácticamente exclusiva entre educadora-niño.

Estudios en torno a la interacción entre pares en contextos formales de aprendizaje, da cuenta de una pedagogía centrada en la figura docente, incluso cuando se trata de actividades colaborativas (Barbosa-Herrera et al., 2017; Martínez-Maldonado et al., 2019). Tomando en cuenta que tanto el conocimiento como el desarrollo cognitivo no son el resultado de una manifestación individual, sino más bien, es creado y compartido entre miembros de comunidades (Villalta, 2009), las interacciones entre los niños y niñas que integran una comunidad, resultan ser un recurso que contribuye a afianzar habilidades y avanzar hacia nuevos aprendizajes, en especial, cuando tales interacciones son apoyadas y acompañadas por un adulto que comprende cómo guiar dichos espacios, abriendo canales de conversación e impulsando el desarrollo del pensamiento.

Si bien el jardín infantil trabaja en base a una metodología ampliamente conocida por todas las educadoras y dirige sus rutinas de trabajo siguiendo las orientaciones y directrices de dicha modalidad, las observaciones de aula dan cuenta de resultados que evidencian fuertes diferencias entre ellas, en especial respecto a aquellos indicadores que están contenidos en la dimensión de aprendizaje guiado y en un menor grado en los indicadores relacionados con la dimensión *Habilidades socioemocionales*. Aquello coincide con la importancia que atribuyen las educadoras al sello y estilos de comunicación que cada una tiene y a las creencias que poseen respecto a la visión de la infancia y a las proyecciones sobre las cuales vinculan su rol profesional. Desde la perspectiva de Lightfoot y Frost (2015), las diferencias que se observan en las prácticas pedagógicas de educadoras afiliadas a una misma institución educativa, responden a la identidad profesional que ha venido construyendo cada una de ellas, en la que conviven rasgos propios de la personalidad, historias de vida y saberes profesionales que en su conjunto confluye en los significados o creencias que otorgan a sus experiencias profesionales, lo que impacta tanto en las decisiones que se toman en el aula, en las prácticas pedagógicas y en las reflexiones que surgen del ejercicio de la profesión. Por su parte, Ibañez-Salgado (2011) señala que la formación docente adolece de una falta de conceptualización compartida en torno al saber pedagógico, lo que constituye un problema que incide en la calidad del sistema educativo.

## 5. Conclusiones

Las educadoras mantienen concepciones acerca de la importancia de la comunicación y de las interacciones positivas que contribuyan a un buen clima de aula, aspecto que se observa bastante homogéneo en las seis aulas observadas. No obstante, con respecto a la calidad de las interacciones que apuntan a promover el desarrollo y fortalecimiento de habilidades en los niños/as, los resultados en las observaciones de aula se evidencian fuertes diferencias. Aquello indica que algunas interacciones suelen ser asumidas de manera más transversal al interior de una comunidad educativa, mientras que otras requieren de una mayor intencionalidad por parte de quienes ejercen el liderazgo al interior del aula.

En dicho contexto, los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un autoanálisis respecto al tipo de dirección con la cual se gestionan los procesos de aprendizaje. Analizar de qué manera ambientes educativos otorgan espacios a nuevos planteamientos y diálogos por parte de los niños, ya sea de manera particular o en forma colectiva. Lo anterior conlleva a promover reflexiones pedagógicas que encaminen a los educadores a repensar las estrategias pedagógicas más frecuentemente implementadas en el aula, los recursos utilizados y el tipo de mediación dialógica que se desarrolla durante la experiencia educativa, a fin de avanzar hacia ambientes de aprendizaje cuyo centro es el niño y la niña.

Considerando que la reflexión colectiva contribuye a profundizar la mirada en torno a las prácticas pedagógicas, resulta necesario establecer tiempos de trabajo al interior del centro educativo durante un espacio de horas no lectivas, para compartir de manera sistemática las reflexiones de las educadoras en torno a sus propias prácticas. Lo anterior, constituye un elemento relevante si se toma en cuenta que los procesos reflexivos son de gran importancia, al momento de resignificar la experiencia docente, en beneficio del fortalecimiento profesional de la propia educadora y del equipo pedagógico, unificando con ello criterios de organización y trabajo en conjunto. En dicho contexto, las reflexiones pueden dar paso a prácticas y acciones que mediante un proceso sistemático se vayan integrando al saber hacer y saber ser de las educadoras que forman parte del centro educativo, y, en consecuencia, a la cultura de este.

Finalmente, la formación inicial de educadoras de párvulos debe dar cuenta del dominio de saberes pedagógicos que contribuyan a implementar ambientes de aprendizaje, en los cuales la relación interaccional enriquezca y aporte al desarrollo tanto habilidades que provienen del ámbito cognitivo como socioemocional.

## Referencias

- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., y Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453. <https://doi.org/10.1093/qje/qjw016>.
- Barbosa-Herrera, J. C., Valdivia Barrios, A., López-Pismante, P., & López Cruz, M. (2017). El papel del profesor en la interacción entre pares en una actividad extracurricular: Estudio en una experiencia de canal de TV escolar en línea. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 27-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300002>.
- Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L., & Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 334-344. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.004>.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Development Science*, 12(3), 140-153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., y 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, 166-176.
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist*, 57(2), 111.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Logan, J. A., & Konold, T. R. (2013). Emergent literacy profiles among prekindergarten children from low-SES backgrounds: Longitudinal considerations. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 608-620. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.03.007>.
- 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), 2332858418756598. <https://doi.org/10.1177/2332858418756598>.

- Dowd, A. J., Borisova, I., Amente, A., y Yenew, A. (2016). Realizing Capabilities in Ethiopia: Maximizing Early Childhood Investment for Impact and Equity. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(4), 477–493. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1225702>.
- Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early childhood research quarterly*, 27(2), 198-209.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>.
- Gebauer Greve, M. A., & Narea, M. (2021). Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en Santiago. *Psykhe (Santiago)*, 30(2), 0-0. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22319>.
- Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue, D., López, V., y Whiterbread, D. (2018). *Rol del juego en la educación parvularia: creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor*. Proyecto FONIDE N° FX21615. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... & 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.
- Herrera, M., Mathiesen, M. E., Merino, J. M., Villalón, M., y Suzuki, E. (2001). Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 161-178.
- 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>.
- Ibáñez-Salgado, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y educadores*, 14(3), 457-474.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Manual Toddler*. Paul H. Brookes.
- 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>.
- Lightfoot, S., y Frost, D. (2015). The professional identity of early years educators in England: implications for a transformative approach to continuing professional development. *Professional Development in Education*, 41 (2), 401–418. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.989256>.
- 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*, 53(1).
- Luna-Bazaldua, D., Molina, E., & Pushparatnam, A. (2021). A Generalizability Study of Teach, a Classroom Observation Tool. In *Quantitative Psychology: The 85th Annual Meeting of the Psychometric Society, Virtual* (pp. 477-485). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-74772-5\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-030-74772-5_42).

- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C. y Muñoz Moreno, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 18(36) 55 - 74. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>.
- Molina, E., Fatima, S. F., Ho, A. D., Melo, C., Wilichowski, T. M., & Pushparatnam, A. (2020). Measuring the quality of teaching practices in primary schools: Assessing the validity of the Teach observation tool in Punjab, Pakistan. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103171. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103171>.
- Mustard, F., Young, M. E., & Manrique, M. (2003). Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. *Primera Infancia. El Desafío de la Década*, 85-96.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Orellana-García, P., & Melo-Hurtado, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 113-128.
- Orrego, V., & Sánchez, M. J. (2019). Educación parvularia en Chile: estado del arte y desafíos. Una propuesta de Elige Educar. [https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Elige-Educacion-parvularia-en-Chile\\_VF-2.pdf](https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Elige-Educacion-parvularia-en-Chile_VF-2.pdf).
- Pardo, M., Opazo, M. J., & Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la Educación*, (54), 143-172. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.953>.
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2020). ECEC teachers' paradoxical views on the new Chilean System for Teacher Professional Development. *Early Years*, 40(4-5), 486-498. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1736008>.
- Pérez, C. R. (2007). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (18), 105-119.
- Pianta, R., La Paro, K., y Hamre, B. (2009). *Classroom assessment scoring system*. Brookes Publishing
- Piñeiro Naval, V. (2020). La metodología de análisis de contenido. Usos y aplicaciones en la investigación comunicativa del ámbito hispánico. *Communication & Society*, 33(3), 1-16.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Brock, L. L., & Nathanson, L. (2009). Early adjustment, gender differences, and classroom organizational climate in first grade. *The Elementary School Journal*, 110(2), 142-162.
- Pushparatnam, A., Lee, K., Ding, E., Rolla, A., y Wilinski, B. (2021a). *Teach ECE* (First Edition). Washington, DC: The World Bank. License: Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO.
- Pushparatnam, A., Ding, E., Lee, k., Rolla, A., y Wilinski, k. (2021b). *Effective Teaching Practices in Early Childhood Education* (ECE). <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/75bd-b5f2c03f19f0642db1c941193f8d-0140042021/related/Teach-ECE-Lit-Review-5-27-21-clean-Template-3.pdf>.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental psychology*, 45(4), 958. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015861>.

- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Volumen III. Las estrategias de investigación cualitativa (pp. 428-444). Barcelona: Gedisa.
- Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé (Santiago)*, 18(1), 85-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>.
- Strasser, K., Del Río, F., & Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar?. *Studies in Psychology*, 34(2), 221-225. <https://doi.org/10.1174/021093913806751401>.
- Treviño, E., Toledo, G., y 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>.
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. O., & Mathiesen, M. E. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective Qualité de l'Éducation Préscolaire Chilienne dans une Perspective Internationale Calidad de la Educación Preescolar Chilena desde una Perspectiva Internacional. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/09669760220114845>.
- Villalta, M. A. (2009). Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 221-238.
- 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>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).