



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
Centro de Estudios
Ministerio de Educación

INFORME FINAL

BUENAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA: DESCRIPCIÓN DE INTERACCIONES PEDAGÓGICAS ORIENTADAS AL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN NT1 Y NT2

Institución principal: Universidad de Chile
Investigadora principal: Macarena Silva
Equipo de investigación: Liliana Morawietz y Marcela Pardo
PROYECTO FONIDE FON1900072

Monto adjudicado: \$ 29.186.000
Número de decreto: 1325
Fecha del decreto: 24.11.2020
Incorporación o no de enfoque de género: Sí
Tipo de metodología empleada: Mixta
Contraparte técnica: Paula Guardia, Francisca Braun (SdEP), Hadabell Castillo (CEM)

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 4 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 2. CONTEXTUALIZACIÓN/ANTECEDENTES | 6 |
| 3. OBJETIVOS | 8 |
| 4. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL | 9 |
| 5. METODOLOGÍA..... | 16 |
| DISEÑO | 16 |
| PARTICIPANTES | 16 |
| MATERIALES E INSTRUMENTOS | 17 |
| PROCEDIMIENTO..... | 19 |
| 6. RESULTADOS..... | 22 |
| RESULTADOS DE LAS/OS NIÑOS Y NIÑAS | 22 |
| RESULTADOS DE LAS AULAS: ECERS-R Y CLASS | 27 |
| RESULTADOS INTEGRADOS..... | 46 |
| ANÁLISIS DE PAUTA DE ANÁLISIS DE INTERACCIONES | 47 |
| 7. CONCLUSIONES | 49 |
| 8. RECOMENDACIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS | 52 |
| REFERENCIAS | 53 |

RESUMEN

Sólo la educación parvularia de alta calidad tiene efectos positivos sobre los niños (Melhuish et al., 2015; Ruhm), mientras que aquella de baja calidad puede incluso tener efectos negativos (Rosero & Oosterbeck, 2011). Estudios previos han mostrado que la calidad de la educación parvularia en Chile es de modesta a baja (ej. Cortázar, 2015; Villalón et al. 2002).

Las interacciones pedagógicas en el aula son un elemento central de la calidad de la educación parvularia (Burchinal et al., 2008). Estudios nacionales que han utilizado ECERS-R y CLASS han sido un gran aporte, sin embargo, persiste una falta conocimiento sobre qué caracteriza a las interacciones de calidad (Treviño et al., 2007).

A su vez, existe evidencia amplia de que los instrumentos que evalúan la calidad global del aula no logran dar cuenta del desarrollo y aprendizaje de niñas y niños. Así, es necesario contar con una descripción más específica acerca de qué constituye interacciones de aula que fomentan el aprendizaje y desarrollo infantil, y cómo estas se despliegan en aulas chilenas. Este proyecto busca contribuir a llenar dicho vacío, caracterizando aquellas interacciones de aula que promueven el desarrollo y el aprendizaje en aulas de NT1 y NT2.

El objetivo de esta investigación es identificar y describir interacciones pedagógicas de calidad presentes en 22 aulas de NT1 y NT2 de la educación parvularia. En primer lugar se describirán y analizarán las interacciones pedagógicas de las aulas mencionadas, considerando el abordaje de las BCEP y patrones de género en las interacciones. Junto a lo anterior, se contrastan los resultados obtenidos, con la evaluación de las mismas aulas realizada con los instrumentos CLASS y ECERS-R, así como con evaluaciones individuales de niñas y niños, para generar un criterio sobre las interacciones pedagógicas de calidad.

Para lo anterior, se desarrolló un estudio descriptivo de tipo mixto, con un componente transversal (observaciones de aula) y uno longitudinal (evaluaciones de niñas y niños). Participaron 11 escuelas de la Región Metropolitana que fueron seleccionadas aleatoriamente dentro de 5 comunas; en cada establecimiento participaron un aula de NT1 y una de NT2. Los datos recogidos son parte de un estudio mayor sobre la calidad de la educación parvulario. Para el análisis de las interacciones se creó una Pauta cualitativa para abordar elementos de calidad presentes en los intercambios entre educadoras y niñas/os.

Se mostraron resultados moderados en calidad según las evaluaciones individuales de niñas/os y las observaciones de aula realizadas con CLASS y ECERS. Entre ambas fuentes existe consistencia en el caso de las aulas de menor calidad, no así en las aulas que destacan por mostrar mayores avances de aprendizaje en el año escolar.

La Pauta cualitativa permitió identificar e ilustrar los momentos de calidad, los cuales son reducidos en tiempo durante la jornada y se enfocan principalmente en el fomento de la participación de niñas/os y en mostrar intencionalidad pedagógica.

En cuanto a las BCEP, las interacciones de calidad se desarrollan principalmente durante actividades de lenguaje verbal y pensamiento matemático, aunque destacan las conversaciones complejas que emergieron a partir de temáticas medioambientales.

Sobre el género, es posible notar estereotipos, agrupaciones en relación al género y ejemplos generizados en la mayoría de las aulas, no estando relacionado con la calidad de estas.

Palabras clave: calidad, educación parvularia, interacciones.

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento corresponde al informe final del proyecto FONIDE FON1900072, “Buenas prácticas en la educación parvularia chilena: descripción de interacciones pedagógicas orientadas al desarrollo y el aprendizaje en NT1 y NT2”, correspondiente a la 13ava convocatoria del concurso, del año 2019. Esta investigación busca contribuir a incrementar la evidencia sobre qué implica la calidad en educación parvularia, con vistas a propiciar instancias que permitan mejorar las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas que asisten a la educación preescolar en las escuelas del país.

El proyecto Buenas prácticas en la educación parvularia chilena busca identificar y describir interacciones pedagógicas de calidad, en primer lugar describiendo y analizando las interacciones pedagógicas desarrolladas en aulas de NT1 y NT2 considerando el abordaje de las Bases Curriculares y patrones de género en las interacciones, y en segundo término contrastando los resultados obtenidos con la evaluación de las mismas aulas realizada con los instrumentos CLASS y ECERS-R, para así generar un criterio sobre las interacciones pedagógicas de calidad. Adicionalmente, hemos considerado en el análisis también los resultados de evaluaciones individuales de aprendizajes de los niños y niñas de estas aulas durante el año en que estas fueron visitadas.

Así, el estudio considera 22 jornadas de clase de cursos de NT1 y NT2 en 11 escuelas municipales y particular-subvencionadas de las zonas centro y norte de la ciudad de Santiago, cada una de las cuales fue visitada por 2 profesionales del equipo del proyecto, y registradas en video. Cada jornada ha sido analizada utilizando una pauta desarrollada al alero del proyecto, que busca registrar y caracterizar las interacciones que tuvieron lugar durante la jornada a través de distintas dimensiones, identificando aquellas de calidad y los elementos que la constituyen. En este informe se presentan el marco teórico que informo el desarrollo de dicho instrumento, el proceso mediante el cual se elaboró y la lógica que informa el proceso, el instrumento y los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de la pauta.

A su vez, la calidad del ambiente en las aulas fue evaluado mediante los instrumentos estandarizados CLASS y ECERS-R; en este informe se presentan también los hallazgos a partir de su aplicación. Finalmente, las evaluaciones de los niños y las niñas abordaron a un total de 417 niñas y niños en el pre-test y 395 en el post-test, los resultados de dichas evaluaciones a nivel de aula y escuela también se abordan en este documento.

El informe se organiza de la siguiente manera. Luego de esta introducción, se presenta una sección de antecedentes, seguida de los objetivos del estudio. A continuación, se desarrolla el marco teórico de la investigación, que aborda elementos referidos a la calidad de la educación preescolar y las interacciones en el aula, revisando también cómo estos han sido medidos y dimensionados, y el rol del género en las interacciones y de las bases curriculares en el modelamiento de la calidad. Tras ello, se presenta la metodología de la investigación, ahondando en cada uno de los instrumentos utilizados en su desarrollo. La sección siguiente, presenta los hallazgos del proyecto, estructurados en torno a dos grandes dimensiones: resultados cuantitativos, en base a los hallazgos obtenidos de la aplicación de los instrumentos estandarizados y resultados cualitativos, a partir de la aplicación de la pauta. Luego, los resultados de todos los instrumentos son integrados para profundizar en el concepto de calidad de la educación parvularia, a partir de las distintas fuentes exploradas.

Finalmente, se anexan a este informe tres archivos: el libro de códigos de la pauta (incluido en este documento) y dos planillas Excel (incluidos en la carpeta del informe), que contienen un conjunto de instrumentos que dan cuenta del proceso de investigación: la pauta de análisis de interacciones y los resultados de la aplicación de la pauta a las 22 aulas que fueron codificadas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN/ANTECEDENTES

Hoy en día existe un amplio consenso respecto de que la educación parvularia es clave para favorecer el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia, y de que además de constituir un fin en sí misma, se vincula con una mejor experiencia no sólo a nivel escolar sino que a lo largo de la vida (Pianta et al., 2009; Yoshikawa et al., 2013).

Estudios previos han destacado que los beneficios de la educación parvularia para las/os niñas/os surgen sólo cuando esta es de alta calidad (Camilli et al., 2010; Melhuish et al., 2015; Ruhm & Waldfogel, 2011). Más aún, se ha reportado que la educación parvularia de baja calidad podría tener efectos negativos en el comportamiento social de las/os niñas/os (Rosero & Oosterbeck, 2011).

En Chile, las investigaciones sobre el impacto de la educación parvularia sugieren que este es modesto o bajo. Un conjunto de estudios ha analizado los efectos de la asistencia a la educación parvularia sobre los resultados de las/os niñas/os. Desde esta perspectiva, Seguel et al. (2012) encontraron que los logros de niñas/os de 1 a 4 años que asistían a centros JUNJI eran equivalentes a los de aquellos que permanecían en sus hogares. Noboa-Hidalgo y Urzúa (2012) encontraron que, si bien los efectos de la asistencia a los centros eran inicialmente negativos, su efecto promedio en el tiempo era positivo para casi todas las áreas del desarrollo evaluadas, particularmente para habilidades motrices y cognitivas. Indagando también en el efecto de la asistencia, Contreras y González (2015) encontraron que en niñas/os de 2 a 4 años esta tenía impacto positivo moderado sobre el desarrollo psicomotor, pero no sobre habilidades motrices ni para todas las medidas aplicadas, y Cortázar (2015) encontró que las/os niñas/os de que asistían a educación parvularia se desempeñaban significativamente mejor en matemáticas, lectura y ciencias sociales en educación básica, pero, contrario a la evidencia internacional, esta evidencia positiva aparece sólo en aquellos de clase media. En relación a los ambientes educativos, se ha encontrado que las interacciones entre educadora y párvulos son de mejor calidad que las interacciones entre niñas/os y los materiales educativos (Herrera, et al., 2005). Sin embargo, Villalón y colegas (2002) reportaron que los niveles de calidad, evaluados con la escala ECERS-R, estaban en el nivel mínimo.

A su vez, se han evaluado intervenciones específicas. Por ejemplo, Yoshikawa y otros (2015) evaluaron mediante CLASS el impacto de un programa de desarrollo profesional docente para educadoras de NT1 y NT2 en establecimientos de NSE bajo. Encontraron impactos positivos moderados en apoyo socioemocional y organización del aula, y ninguno impacto significativo sobre los resultados de las/os niñas/os. Para esta misma intervención, Leyva y otros (2015) encontraron que el apoyo instruccional en las aulas de NT1 era bajo.

La evidencia disponible en Chile tiene importantes limitaciones. En primer lugar, las investigaciones sobre los resultados de la educación parvularia se han desarrollado principalmente en programas enfocados en niñas/os de 0 a 4 de familias de nivel socioeconómico bajo (centros de JUNJI e Integra) e intervenciones específicas para pequeños grupos de centros educacionales que atienden a niñas/os de 4 a 5 años (ej. Yoshikawa et al., 2015). Así, no se ha indagado en la provisión regular de educación parvularia que reciben las/os niñas/os de los niveles de transición, principalmente en escuelas. Además, estas investigaciones se han enfocado en describir la educación parvularia o evaluar el impacto de algún programa en particular, pero no se han estudiado en detalle las interacciones pedagógicas que ocurren en estos niveles y que pueden promover el desarrollo y aprendizaje de las/os niñas/os. De forma central, la evidencia existente no permite caracterizar las interacciones pedagógicas de calidad que ocurren en los establecimientos.

En el presente estudio se investigarán las interacciones pedagógicas que ocurren en una muestra de aulas de NT1 y NT2, con la finalidad de distinguir y describir interacciones de calidad que puedan ilustrar prácticas conducentes

a una experiencia positiva que aborde la integralidad de la educación de niñas y niños en esos niveles educativos. A su vez, se incorporará como foco, una mirada a cómo son abordados los objetivos de aprendizaje y transversales en las salas participantes, con la finalidad de explorar el uso de las bases curriculares de la educación parvularia. Finalmente, se investigarán patrones de género que pudiesen emerger en las interacciones pedagógicas observadas.

Metodológicamente, se presenta un diseño mixto, que utilizará datos cuantitativos en lo relativo a las observaciones de aula y en las medidas de aprendizaje/desarrollo infantil, lo cual será triangulado con una pauta sobre interacciones de calidad, de corte cualitativo. La conversación entre distintos tipos de datos recogidos sobre las mismas aulas permitirá un análisis profundo de las interacciones que en ellas se despliegan.

En suma, el estudio contribuye con una caracterización profunda de las interacciones de aula del nivel de transición, para describir elementos de calidad que puedan ilustrar prácticas positivas.

3. OBJETIVOS

Objetivo General

Identificar y describir interacciones pedagógicas de calidad presentes en 22 aulas de NT1 y NT2 de la educación parvularia.

Objetivos Específicos

1. Describir y analizar las interacciones pedagógicas desarrolladas en 22 aulas de NT1 y NT2 considerando el abordaje de los Núcleos de Aprendizaje de las Bases Curriculares y los patrones de género que se encuentren presentes.
2. Contrastar los resultados obtenidos, con la evaluación de las mismas aulas realizada con los instrumentos CLASS y ECERS-R y con resultados de las/os niñas/os que asisten a esas salas para generar un criterio sobre las interacciones pedagógicas de calidad.

4. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

¿Qué es calidad?

La noción de calidad en educación parvularia ha sido fuertemente debatida, ya que existen distintas formas de conceptualizarla (La Paro, Thomason, Lower, Kintner-Duffy, & Cassidy, 2012). Zaslow, Martínez-Beck, Tout y Halle (2011) plantean que el concepto de calidad da cuenta de las miradas filosóficas y perspectivas teóricas de los investigadores y docentes. Las visiones de calidad que han surgido son contrapuestas, estando algunas vinculadas a la promoción del desarrollo holístico de las y los niños y a la provisión de bienestar, mientras otras a la preparación para su ingreso a la escolaridad (Lascares & Hinitz, 2000).

Las investigaciones existentes en Chile no han problematizado el concepto de calidad. Más bien, se han tomado las definiciones que están a la base de los instrumentos usados para evaluar calidad (por ejemplo: Herrera et al., 2005; Leyva et al., 2015; Yoshikawa et al., 2015) o se ha asumido que resultados positivos en pruebas estandarizadas por parte de niños que han asistido a la educación parvularia darían cuenta de su efectividad (Contreras & González, 2015; Cortázar, 2011; Noboa-Hidalgo & Urzúa, 2012).

En la ausencia de una definición nacional de calidad, este proyecto tomará una aproximación amplia, que permita referirse y combinar lo que sucede en el aula de forma global, junto con el desarrollo de las/os niñas/os que asisten a dichas aulas. Así, se tomará como punto de partida una mirada de calidad que dé cuenta de las acciones que se realizan en el aula que son necesarias para lograr el bienestar y permitir que niñas y niños alcancen su desarrollo potencial (Kagan, Araujo, Jaimovich, & Aguayo, 2016).

Calidad en educación parvularia: rol de las interacciones

Desde una perspectiva sociocultural, la interacción social es clave para el aprendizaje, más aún, el desarrollo cognitivo y la educación constituirían procesos culturales que se materializan en las interacciones (Hennesy et al., 2016). Así, el aprendizaje infantil ocurre en gran medida durante las interacciones que se desarrollan entre infantes y adultos o entre pares, existiendo una serie de estudios que vinculan las interacciones que se despliegan en el aula y el desarrollo de las/os niñas/os en distintas áreas, como las habilidades socioemocionales, lenguaje, matemáticas, autorregulación, entre otras (Leyva et al., 2015). Las interacciones pueden definirse como los intercambios diarios de ida y vuelta que ocurren entre educadoras/es y niñas/os durante la jornada, incluyendo los que son sociales e instruccionales por naturaleza (Hamre et al., 2012).

Las interacciones de aula son un elemento clave para promover una educación parvularia de calidad, que permita el desarrollo integral de las/os niñas/os. Downer, Sabol y Hamre (2010) plantean que las interacciones son el mecanismo a través del cual el currículo y las actividades instruccionales son transmitidas a los niños y son, a su vez, las principales predictoras de los resultados de los niños (Burchinal et al., 2008; Melhuish et al., 2015 en Howard, 2018). Berlinsky y Shady (2015) revisan una serie de investigaciones sobre educación parvularia y señalan que hay casos en que puede obtenerse un gran retorno a la inversión en programas modestos pero que se enfocan en promover las interacciones críticas entre infantes y adultos.

A su vez, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia plantean que las interacciones constituyen una herramienta pedagógica esencial en el aprendizaje de las/os niñas/os (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). Más aún, el documento de orientaciones técnico pedagógicas para el nivel de educación parvularia pone a las interacciones como uno de los elementos centrales en la generación de ambientes de aprendizaje.

¿Cómo son las interacciones de calidad?

Diversas investigaciones han rescatado factores asociados a las interacciones de calidad. Langeloo, Mascareño, Deunk, Klitzing y Striibos (2019) organizan la investigación sobre la calidad de las interacciones en dos tradiciones principales: un cuerpo de estudios enfocado en una mirada global de las interacciones y otro, centrado en el estudio del habla que ocurre en la sala de clases. Se expondrán a continuación ambas perspectivas.

• Mirada Global de interacciones de calidad

Una serie de investigaciones se ha enfocado en una mirada global de las interacciones de calidad, lo cual ha sido materializado en instrumentos que evalúan ciertos aspectos considerados claves para el desarrollo de interacciones que promuevan el aprendizaje, siendo los más utilizados el Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008) y la escala Early Childhood Environmental Rating Scale, ECERS (Harms, Clifford, & Cryer, 2002).

La utilización de estas escalas ha sido un gran aporte, sin embargo, diversos estudios muestran que la relación entre los aspectos de calidad evaluados y los resultados de aprendizaje de las/os niña/os es débil (de Hann, Elber, & Leseman, 2014). Por ejemplo, Setodji, Schaack y Le (2018) evidencian que no existe una relación directa y lineal entre la calidad evaluada por ECERS-R y el desempeño de las/os niñas/os de las aulas observadas. Específicamente, dan cuenta de que existe un umbral que se estabiliza en un puntaje medio (3,4), esto es, que existe una asociación entre ECERS-R y el aprendizaje infantil, pero sólo hasta los 3,4 puntos de la escala, luego no es posible evidenciar una asociación clara. En concordancia con lo anterior, Fenech, Sweller y Harrison (2010) muestran que las escalas estandarizadas, como el ECERS, han resultado más confiables para identificar los casos de baja calidad, sin embargo, parecen ser menos sensibles a las aulas que muestran prácticas de calidad.

En el caso de CLASS, Guerrero-Rosada et al. (2021) reportan que existe una relación nula entre los indicadores de calidad del CLASS y el desempeño de niñas y niños en lenguaje, matemáticas y función ejecutiva. Al respecto discuten que es posible que la escala no sea sensible a ciertas prácticas pedagógicas específicas que son claves para promover el desarrollo de dichas habilidades en los niños.

Lo anterior se condice con que a existe una falta conocimiento sobre cómo se caracterizan las interacciones de calidad (Treviño et al., 2007). Así, es necesario contar con una descripción más específica acerca de qué constituye una interacción de aula que fomente el aprendizaje y el desarrollo infantil, y cómo estas se despliegan en aulas chilenas.

Al respecto, Fenech et al. (2010) plantean la importancia de incluir enfoques mixtos para enriquecer la discusión sobre calidad que informa a las políticas públicas. Los autores destacan que en general se toman decisiones basadas en resultados provistos por instrumentos estandarizados que no siempre logran dar cuenta de la calidad de lo que ocurre en el aula. La mixtura de métodos, que incorpore una mirada cualitativa a los instrumentos ya existentes permitiría una aproximación enriquecida al fenómeno educativo, contribuyendo a desentrañar qué es lo indicativo de calidad en las interacciones

• Interacciones estudiadas a través del habla

Por su parte, una serie de investigaciones se han centrado en el estudio del habla que ocurre en la sala de clases, considerando esta como el medio principal a través del cual se generan las oportunidades de aprendizaje.

En relación al habla, un modelo que se ha usado frecuentemente para analizar los intercambios que ocurren en aula es el IRF, que por sus siglas en inglés se refiere a iniciación, respuesta y retroalimentación (initiation, response, feedback) propuesto inicialmente por Sinclair y Coulthard (1975). En este modelo, los profesores toman generalmente la responsabilidad de iniciar la interacción, lo cual iría continuado por una respuesta de las/los estudiantes y luego la retroalimentación o feedback de el/la docente. Si bien las interacciones del tipo IRF se han asociado a interacciones menos participativas y al uso de preguntas cerradas, se ha reportado que educadoras utilizan este tipo de habla para fomentar la participación de la totalidad de niñas/niños, por lo cual podrían cumplir un rol importante en el aula (Rasku- Puttanen et al., 2012).

Esta visión de la interacción ha sido criticada ya que este tipo de intercambios breves mantiene una estructura desigual en la sala, en la cual él/la profesor/a dirige el curso de lo que ocurre en el aula, existiendo menos espacio para la interacción (Lyle, 2008).

Junto a este modelo, existen visiones que relevan el rol más activo de la/el estudiante, moviéndose desde un modelo jerárquico, a uno donde la responsabilidad de la construcción de conocimiento se encuentra más equilibrada (Michaels & O'Connor, 2015). En esta línea, otro elemento asociado a las interacciones de calidad se refiere a la aproximación pedagógica, que se ha descrito como un continuo con dos polos: actividades o programas *dirigidos por la educadora o centrados en el niño/a*. La primera aproximación se caracteriza por un foco mayor en la instrucción directa por parte de la educadora, mientras la segunda enfatizaría el rol de las/os niñas/os como constructores de conocimiento, siendo la educadora una facilitadora del aprendizaje (Lerkkanen, et al., 2016). Una serie de estudios ha investigado estas aproximaciones para relacionarlas con resultados de aprendizaje y desarrollo infantil. Si bien existe una tendencia a encontrar resultados positivos utilizando prácticas centradas en él/la niño/a, hay estudios que muestran beneficios de las prácticas dirigidas por la educadora (Pakarinen & Kikas, 2019). De esta manera, caracterizar las interacciones de calidad incluyendo si estas son dirigidas por la educadora o centradas en las/los estudiantes puede contribuir a dilucidar esta interrogante.

Desde una perspectiva sociocultural, el lenguaje constituye una herramienta del pensamiento, más aún, un medio de pensamiento conjunto en que se combina lo social con lo psicológico y que permite la comprensión y creación de conocimiento (Mercer, 2000). Desde esta mirada, el tipo de lenguaje que promueve el desarrollo y el aprendizaje va más allá del habla que ocurre en la sala (Alexander, 2008). Existen diversas definiciones sobre el lenguaje complejo que supone una forma más `avanzada` de intercambios, entre las que se encuentran: diálogo educativo, andamiaje y pensamiento sostenido compartido.

El diálogo educativo ha sido definido como: habla educativa en el aula que se caracteriza por ser extendida, recíproca y acumulativa, en la cual él/la profesor/a junto con él/la niño/a se enfocan a construir y explorar un conocimiento compartido (Alexander, 2008). Este tipo de diálogo promueve el desarrollo del pensamiento y no se agota en una mera organización de los turnos de participación de las y los estudiantes (Muhonen et al., 2020). Muhonen et al. (2020) plantean que dicho tipo de interacciones ha recibido diversos nombres, como enseñanza dialógica, instrucción dialógica, habla exploratoria, entre otras. Este tipo de interacciones de aula se han relacionado con el desempeño académico de los estudiantes. De forma más específica, las interacciones dialógicas en aulas de educación parvularia han sido caracterizadas como aquellas que enfatizan la comprensión, la vinculación del aprendizaje con las vivencias de las/os niñas/os y la retroalimentación del proceso de aprendizaje (Rasku-Puttaen et al., 2012).

También en el marco de la teoría sociocultural que destaca la importancia de la interacción, emerge el concepto de andamiaje, entendido como el proceso que permite a un/a niño/a o aprendiz novato realizar una actividad o lograr una meta que no podría haber llevado a cabo sin ayuda. El andamio consiste en que el adulto controla la parte de la tarea que inicialmente se encuentra más allá de las habilidades actuales del aprendiz, permitiendo que éste se concentre en los aspectos que sí domina (Wood, Bruner, & Ross, 1976). El proceso de andamiaje puede ser facilitado a través de un diálogo educativo que conjugue las acciones del docente con los intereses y necesidades de las/os niñas/os (Muhonen, Pakarinen, Lerkkanen, Barza, & von Suchodoletz, 2018). Así, el apoyo de él/la educador/a puede materializarse con la dialogicidad antes mencionada.

Por su parte, Siraj-Blatchford (2009) realizó un estudio sobre provisión efectiva de educación parvularia en Reino Unido. A partir de dicha investigación, acuñó el concepto de Pensamiento Sostenido Compartido (PSC), el cual se define como una interacción pedagógica efectiva, donde dos o más individuos trabajan juntos en la resolución de un problema, la clarificación de un concepto, la evaluación de actividades o el desarrollo de una narrativa (Siraj-Blatchford et al., 2003; Siraj-Blatchford & Manni, 2008; Siraj-Blatchford, 2012). Operacionalizando el concepto, se ha establecido que el pensamiento sostenido compartido se vincula al uso de preguntas abiertas por parte de la educadora, pues estas le permiten vincularse en el proceso de pensamiento con los niños (Siraj-Blatchford & Manni, 2008). A su vez, las preguntas abiertas se relacionan con las interacciones uno a uno, donde surge la posibilidad de profundizar en el pensamiento compartido (Siraj-Blatchford & Manni, 2008).

Todos esos términos tienen como denominador común el utilizar el lenguaje y los intercambios como una forma de profundizar y avanzar en el pensamiento conjunto, a través de interacciones que se extienden y en las cuales la perspectiva de las/os niñas/os es considerada.

El presente proyecto toma como punto de partida los elementos teóricos mencionados en lo relativo a qué constituyen interacciones de calidad para explorar lo que ocurre en las aulas.

Dada la importancia de los intercambios verbales que ocurren en el aula para el desarrollo de niñas y niños (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster, & Forston, 2015), se incluirán los siguientes elementos como indicadores de calidad en las interacciones de aula:

- Preguntas abiertas: pregunta que generalmente puede tener más de una respuesta correcta y que implica contestar con más de una palabra. En general comienzan con interrogativos como ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Qué? (Wasik & Hindman, 2013)
- Preguntas de follow up: preguntas o comentarios que elaboran o expanden en relación a algún tema ya presentado, generalmente ocurre luego de una primera respuesta de la(s)/os(s) niñas/os a una intervención de la educadora (Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavek, 2010)
- Prompt: pregunta o comentario que suele iniciar un tema y que busca incentivar a que niñas/os participen o compartan más (Beazidou, Botsoglou, & Vlachou, 2013).
- Intencionalidad: implica que la educadora realiza acciones, preguntas o toma decisiones que dan cuenta de un propósito pedagógico (Salmon & Barrera, 2021).
- Interacciones de lenguaje complejo: pensamiento sostenido compartido (Siraj-Blatchford, 2009), andamiaje (Muhonen et al., 2020), interacciones dialógicas (Alexander, 2008).
- Participación: implica la existencia de oportunidades creadas por la educadora para que niñas y niños sean parte de la actividad que se está realizando (Rasku-Puttanen et al., 2012)

Junto a lo anterior se considerarán categorías emergentes del análisis de las aulas participantes, para completar la descripción de las interacciones de aula.

A su vez, se cuenta con los resultados de niñas y niños que asisten a estas aulas, tanto en el área de lenguaje como matemáticas. El conjunto de la información será triangulado para ir definiendo y problematizando el concepto de calidad.

Factores relevantes relacionados con las interacciones pedagógicas de calidad

• Abordaje de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Las interacciones pedagógicas no se desarrollan en el vacío. Como plantea Siraj-Blatchford (2012), todo episodio de aprendizaje tiene contenido pedagógico a la vez que curricular, por más que este último pueda ser explícito o implícito, siendo muy relevante considerar el currículum y las actividades que ocurren en el aula.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) constituyen el currículum oficial en Chile. Su utilización es obligatoria en los establecimientos educacionales -municipales y particulares- que reciben subvención escolar.

Las BCEP están estructuradas en torno a tres componentes (Ver Figura 1).

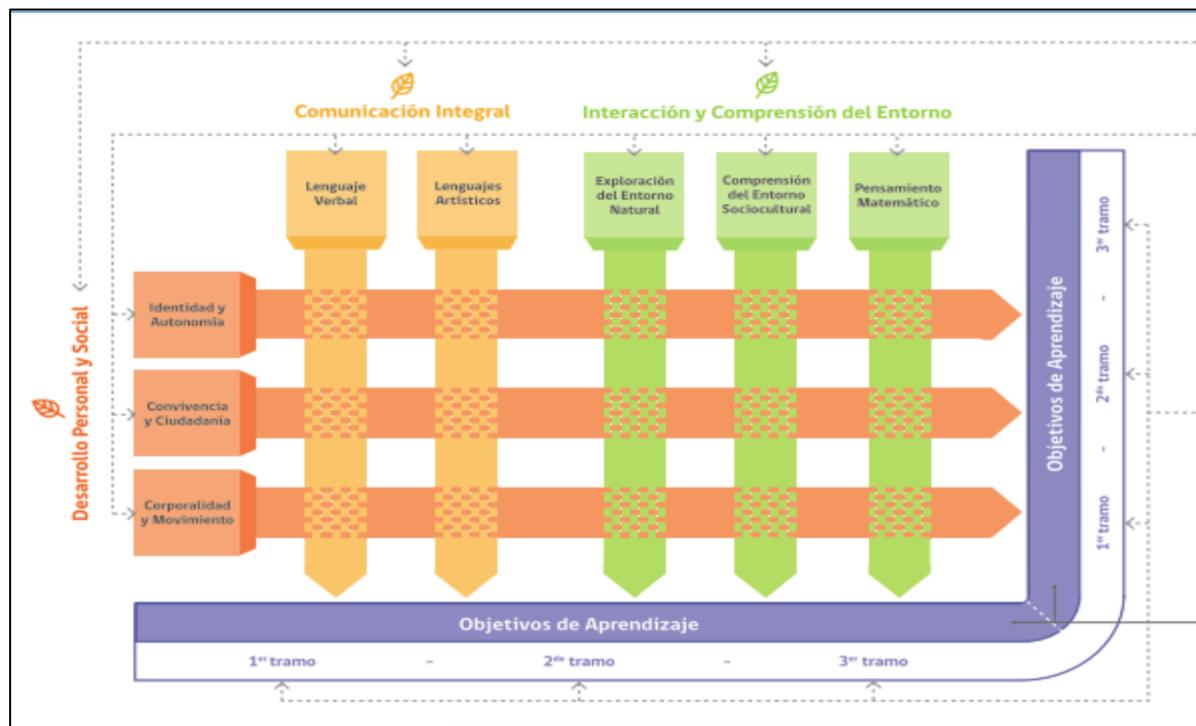
- Ámbitos de Experiencias para el Aprendizaje, los que constituyen campos curriculares. Los tres Ámbitos son: Desarrollo Personal y Social, Comunicación Integral e Interacción y Comprensión del Entorno. El primero tiene un carácter transversal en la estructura e implementación curricular. Cada Ámbito agrupa un conjunto de Núcleos de Aprendizajes.

- Núcleos de Aprendizajes, los que corresponden a focos de experiencias para el aprendizaje, en torno a los cuales se integran y articulan los Objetivos de Aprendizaje (OA). Las BCEP contienen 8 Núcleos: Identidad y autonomía, Convivencia y ciudadanía, Corporalidad y movimiento, Lenguaje verbal, Lenguajes artísticos. Exploración del entorno natural, Exploración del entorno Sociocultural, Pensamiento matemático.

- Niveles o tramos curriculares, los que constituyen una forma de organización temporal de los objetivos de aprendizaje. Cada uno de estos abarca tramos de dos años y se denominan: 1° Nivel (Sala Cuna) hacia los dos años; 2° Nivel (Medio) hacia los cuatro años y 3° Nivel (Transición) hacia los seis años.

La utilización del currículum es un tema de interés. Así, la subsecretaría de educación parvularia ha desarrollado orientaciones pedagógicas para contribuir a la implementación de las BCEP presentadas el año 2018 (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). En el presente estudio se analizarán las actividades realizadas durante la jornada, la utilización del tiempo en ellas y en qué medida se realizan actividades que se corresponden con los núcleos de aprendizaje de las bases curriculares, explorando en torno a qué objetivos de aprendizaje y transversales se trabaja en la muestra de aulas observadas.

Figura 1



Fuente: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

• Patrones de género

Los docentes tienden a interactuar de maneras diferentes con estudiantes hombres y mujeres (Bailey, 1993; Holden, 1993; Hopf & Hatzichristou, 1999). Se ha documentado consistentemente dos tipos de sesgo de género en las interacciones de aula: que los alumnos reciben más atención por parte de los docentes y se les da más tiempo para hablar que a las alumnas; y que los alumnos varones reciben más halagos, retroalimentación y correcciones (Bailey, 1993; Brophy, 1985; Sadker, Sadker & Klein, 1991. Sadker et al. (1984) encontraron que los estudiantes varones reciben más interacciones de crítica intelectual que las niñas, y más severas críticas respecto de su conducta.

En el caso de la educación parvularia, estudios previos han mostrado que el género del niño/a tiene un rol importante en la calidad de la relación que se establece con la educadora (Ewing & Taylor, 2009). Los resultados a este respecto no son concluyentes. Por una parte, se ha encontrado que las niñas tienen interacciones con la educadora que son más frecuentes y más positivas que los niños (Dobbs & Doctoroff, 2004), mientras que otros estudios muestran que las interacciones con niños son más frecuentes (e. g. Lewis, 1991, citado en Cortázar, Romo, & Vielma, 2016). Pica et al. (1991) encontraron que las educadoras interactuaban con mayor frecuencia con los niños que con las niñas, y que tendían a incluir a los niños en interacciones que extendían lenguaje y pensamiento. Por ejemplo, usaban más preguntas abiertas que con las niñas.

En el caso de Chile, Cortázar et al. (2016) abordaron esta dimensión para la educación parvularia, evaluando la calidad de las interacciones entre educador y estudiante en el aula usando CLASS y una rúbrica de la equidad de género en las prácticas de enseñanza e interacciones. Si bien no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las experiencias en el aula de niños y niñas al aplicar CLASS en ninguno de los tres dominios que observa el instrumento, la rúbrica de equidad de género sí señaló diferencias en los comportamientos de las educadoras hacia los niños y las niñas en los dominios de apoyo emocional e instruccional. En el primero

observaron mayor apoyo a las niñas tanto mientras trabajaban por sí mismas como para terminar su trabajo, y que se las consoló más cuando estaban alteradas. En cuanto a apoyo instruccional, se encontró que se dirigió a los varones un 30% más de preguntas abiertas que a las niñas, resultando en mayor desafío cognitivo a los niños. Señalan que “este tipo de preguntas de nivel superior se observó en general en la narración de cuentos y actividades lógico-matemáticas”, en un contexto general de escasas preguntas abiertas.

A su vez, el género de las y los docentes influye en sus interacciones con las y los estudiantes. Einarsson y Granstrom (2002) señalan que las profesoras tienden a interactuar más con los niños que con las niñas, mientras que los docentes varones tienden a iniciar interacciones en mayor medida con los niños, pero que después de la adolescencia esta tendencia se revierte y el trato se vuelve equivalente para niños y niñas. Para aulas de educación inicial, Hopf y Hatzichristou (1999), encontraron que las educadoras mujeres eran más sensibles y más atentas a los problemas conductuales de niños y niñas que los educadores hombres; Brophy (1985), que las interacciones de educadores hombres y mujeres con niños y niñas diferían más bien en su calidad que en su cantidad; y Meece (1987), que los educadores hombres tendían a interactuar de forma más autoritaria e instrumental, mientras que las mujeres de modo más comprensivo y expresivo.

Un hallazgo similar aparece en Herrera et al. (2006), donde en las salas cuna con mejor calidad del ambiente educativo se encontraron menos sesgos de género en los docentes. Estas autoras aplicaron ITERS-R y una pauta propia para analizar la conducta de 13 adultos a cargo de aulas de sala cuna, y también documentaron comportamientos diferentes por parte de los educadores hacia niños y niñas, mayoritariamente en desmedro de las niñas. 12 de los adultos les hablaron más a los niños, uno más a las niñas y ninguno a ambos géneros por igual. A la vez, encontraron que a mayor número de niños y niñas en la sala y mayor coeficiente de párvulos por adulto la discriminación según género aumentaba, y que en las salas-cunas en que predominaban los niños la discriminación promedio aumentaba respecto de los espacios en que predominaban las niñas, concluyendo que el trato y comportamiento del adulto a cargo hacia el género están guiados por el sexo al cual se dirige.

En el presente proyecto se analizarán las interacciones cautelando la aparición de posibles patrones de género, con la finalidad de describir sesgos, así como prácticas positivas en torno al tema.

5. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en una investigación mayor desarrollada por el CIAE titulada: “Educación parvularia en Chile: relación entre calidad y desarrollo infantil, y visión de las familias”¹. Dicho proyecto se encuentra aún en curso, ya que, tanto el estallido social, como la pandemia, retrasaron su desarrollo. El objetivo central del proyecto CIAE era explorar concepciones de calidad a distintos niveles: escuela, aula, niñas/os y familias, utilizando una serie de instrumentos cuantitativos y cualitativos.

En el estudio FONIDE que aquí se presenta, se utilizan los datos recogidos a nivel de sala (observaciones filmadas y codificadas con los instrumentos ECERS-R y CLASS), así como también las evaluaciones individuales que respondieron niñas y niños participantes de esas aulas. El aporte de esta investigación particular al estudio macro, es incorporar una visión cualitativa enriquecida de las interacciones que ocurren en las aulas, ya que, como se reportó en las secciones previas, existe evidencia contradictoria sobre los instrumentos que evalúan la calidad global de las aulas y su relación con el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños que asisten a esas salas.

A continuación se describe la metodología particular del estudio Fonide, sin incluir los instrumentos o procedimientos adicionales que fueron utilizados en el estudio mayor. Sin embargo, cabe destacar que la muestra que participa es la misma en ambos proyectos.

Diseño

Este estudio es de nivel descriptivo y considera un diseño mixto de investigación que combina métodos cualitativos y cuantitativos (Small, 2011). A su vez, se combinan datos transversales (observaciones de aula), con datos longitudinales (evaluaciones de niñas/os). Más específicamente, las observaciones de aula fueron realizadas durante el segundo semestre del año respectivo y las evaluaciones de las/os niñas/os se llevaron a cabo a principio de año (T1) y luego los mismos niños fueron nuevamente evaluados a fines del mismo año (T2), esto, para determinar los cambios que experimentaron en su desarrollo a lo largo del año escolar.

Participantes

Se seleccionó de forma aleatoria una serie de establecimientos con financiamiento público total o parcial, pertenecientes a cinco comunas de la zona centro-norte de la Región Metropolitana: Santiago, Recoleta, Conchalí, Huechuraba e Independencia. De las escuelas contactadas, 13 accedieron a participar, según la siguiente distribución:

Santiago: 2 particulares subvencionadas y 3 municipales
Recoleta: 2 particulares subvencionadas y 2 municipales
Conchalí: 2 particulares subvencionadas
Huechuraba: 1 municipal
Independencia: 1 particular subvencionada

En total, participaron 6 establecimientos municipales y 7 particulares subvencionados (13 escuelas). Todas las escuelas se encuentran en las categorías de desempeño medio-bajo y medio-alto según la Agencia de la Calidad de la Educación, las que se determinan para cada establecimiento según el logro en Estándares de Aprendizaje, Indicadores de Desarrollo Social y Personal y resultados en la prueba SIMCE (Agencia de calidad de la Educación, 2021).

¹ Proyecto CIAE financiado por Fondo Basal para Centros de Excelencia proyecto FB0003 de PIA-CONICYT (diciembre 2017-diciembre 2020).

A su vez, se invitó a participar a las niñas y niños de cada una de las escuelas/salas participantes, considerando un máximo de 20 por sala. En dos escuelas, debido a motivos de fuerza mayor (estallido social) no se pudo completar la recolección de datos en el posttest, por lo tanto, se reportarán sólo los datos de las escuelas que cuenten con todas las evaluaciones realizadas (11 escuelas, 22 salas).

La Tabla 1 muestra la descripción de las y los escolares que participaron inicialmente en el estudio, indicando también su sexo.

Tabla 1. Número de niñas/os participantes al inicio del estudio por escuela y curso

| | | Escuela | | | | | | | | | | | |
|-------|-------|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-------|
| | | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | Total |
| NT1 | Niñas | 12 | 10 | 6 | 9 | 9 | 9 | 9 | 13 | 10 | 12 | 12 | 111 |
| | Niños | 8 | 10 | 10 | 11 | 11 | 11 | 8 | 7 | 6 | 8 | 8 | 98 |
| | Total | 20 | 20 | 16 | 20 | 20 | 20 | 17 | 20 | 16 | 20 | 20 | 209 |
| NT2 | Niñas | 9 | 13 | 11 | 6 | 8 | 9 | 11 | 14 | 6 | 10 | 15 | 112 |
| | Niños | 11 | 7 | 9 | 9 | 10 | 11 | 9 | 6 | 9 | 10 | 5 | 96 |
| | Total | 20 | 20 | 20 | 15 | 18 | 20 | 20 | 20 | 15 | 20 | 20 | 208 |
| Total | Niñas | 21 | 23 | 17 | 15 | 17 | 18 | 20 | 27 | 16 | 22 | 27 | 223 |
| | Niños | 19 | 17 | 19 | 20 | 21 | 22 | 17 | 13 | 15 | 18 | 13 | 194 |
| | Total | 40 | 40 | 36 | 35 | 38 | 40 | 37 | 40 | 31 | 40 | 40 | 417 |

Fuente: Elaboración propia.

Materiales e Instrumentos

A continuación se presentan los instrumentos utilizados para evaluar a niñas y niños y también a las aulas participantes.

- Evaluación de niñas y niños:

Lenguaje y habilidad matemática: Se utilizó la Batería III de Woodcock-Muñoz, la cual ha sido utilizada previamente en estudios en Chile (Yoshikawa, 2015) y ha sido validada con una muestra latinoamericana.

Los niños fueron evaluados utilizando las siguientes pruebas de la Batería:

- **Vocabulario sobre dibujos:** mide el conocimiento del vocabulario receptivo y expresivo de las/os participantes. La dificultad de las palabras presentadas aumenta su dificultad crecientemente y se suspende cuando la/el niña/o comete 6 errores consecutivos. El puntaje se obtiene sumando las respuestas correctas, con un máximo de 58 puntos.
- **Identificación de Letras y Palabras:** evalúa la habilidad de los niños para identificar letras y palabras. La prueba comienza con la presentación de letras que deben ser reconocidas y continúa con palabras sencillas y va gradualmente aumentando en dificultad y se suspende cuando la/el niña/o comete 6 errores consecutivos. El puntaje total corresponde a la suma de respuestas correctas, con un máximo de 75 puntos.
- **Problemas Aplicados:** evalúa la capacidad para analizar y resolver problemas matemáticos. Se presenta el problema de forma oral y se le pide a él/la participante que explicita el procedimiento necesario para abordar el problema y llevar a cabo los cálculos pertinentes. Los problemas y cálculos necesarios van aumentando progresivamente en complejidad y se suspende cuando la/el niña/o comete 6 errores consecutivos. El puntaje se calcula sumando las respuestas correctas, siendo el máximo, 62 puntos.
- **Conceptos Cuantitativos:** se mide el conocimiento de conceptos, símbolos y vocabulario propios del área matemática. Se aplicó la subprueba de conceptos que aborda la identificación de números, formas, secuencias y el conocimiento de vocabulario y fórmulas matemáticas y se suspende cuando la/el niña/o comete 4 errores consecutivos. El puntaje corresponde al total de respuestas correctas, con un máximo de 34 puntos.

- Evaluación de las aulas: las salas participantes fueron observadas y filmadas durante el segundo semestre del año en que fueron recolectados los datos. La observación se realizó utilizando la escala ECERS-R, mientras que la filmación fue evaluada con la escala CLASS. A continuación se detallan ambos instrumentos utilizados.
 - *ECERS-R*

La Escala Revisada de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana, ECERS-R (Harms, Clifford y Cryer 2002), es una pauta de observación de ambiente de aula consistente en 43 ítems organizados en siete subescalas:

- **Espacio y muebles:** Considera la calidad de la infraestructura del aula, incluyendo el control de iluminación y temperatura, la existencia y características (tamaño y calidad de los materiales) de mobiliario para el aprendizaje, las rutinas y el aprendizaje, además de la existencia de mobiliario blando para momentos de relajación, la existencia de centros de interés y espacio para la privacidad si algún niño quiere estar fuera de las actividades que realiza el resto del grupo, equipamiento de patio, decoración de la sala, etc.
- **Rutinas de cuidado personal:** Incluye las rutinas de saludo y despedida al inicio y fin de la jornada, la calidad de las rutinas de colación, las condiciones sanitarias y rutinas de baño y salud y condiciones de seguridad.
- **Lenguaje y Razonamiento:** Considera la disponibilidad y utilización de libros, la utilización de lenguaje para desarrollar el razonamiento, la calidad de las interacciones informales entre adultos y niños.
- **Actividades:** Evalúa la cantidad, calidad y variedad de materiales para la realización de actividades de motricidad fina, de ciencia y matemáticas, la realización de actividades creativas, musicales y de movimiento, y de juego dramático, disponibilidad de bloques y espacios para trabajar con agua y arena, inclusión de diversidad cultural y racial en los materiales, etc.
- **Interacción:** Aborda la calidad de la supervisión y monitoreo de las educadoras a los niños, la forma de trabajar la disciplina y resolución de conflictos, y las interacciones entre adultos y niños.
- **Estructura del programa:** Evalúa la estructura del programa (si es demasiado caótico, estricto o si considera intereses de los niños, así como las transiciones entre actividades), la cantidad de oportunidades de juego libre, la existencia de actividades en grupo pequeño y las adecuaciones para niños con necesidades educativas especiales.
- **Padres y Personal:** Incluye la infraestructura para los docentes en el establecimiento, las posibilidades de perfeccionamiento profesional, la disponibilidad de información para los padres, y las interacciones entre el personal de aula para la planificación del programa.

Estos ítems son calificados en una escala de 1 a 7 con base en las observaciones realizadas en una jornada y también en una pequeña entrevista realizada a la educadora. Los puntajes están organizados en las categorías Inadecuado (1 punto), Mínimo (3 puntos), Bueno (5 puntos) y Excelente (7 puntos).

Se han realizado diversos estudios de validación de la escala en Chile (Mathiesen et al., 2011, Herrera et al., 2005). Al finalizar el ciclo de visitas a las aulas, el equipo se reunió a resolver dudas respecto a ciertos ítems y acordar criterios de calificación.

- *CLASS Classroom Assessment Scoring System*

Este instrumento evalúa la calidad de las interacciones de aula en tres dominios: apoyo instruccional, apoyo emocional y organización de aula, los cuales se describen a continuación:

- Apoyo emocional aborda la habilidad de la educadora de responder a las necesidades emocionales de los niños, incorporando sus puntos de vista en el desarrollo de las actividades, y se compone de

“clima positivo de aula”, “sensibilidad de la educadora” y “consideración de la perspectiva de los estudiantes” (Pianta et al., 2008).

- Organización de aula, aborda aspectos de gestión de aula y estructura de la clase, incluyendo las rutinas y transiciones, establecimiento de expectativas de comportamiento hacia los estudiantes, involucramiento de los estudiantes, entre otros, y se compone de las siguientes dimensiones: “manejo de la conducta”, “productividad” y “formatos didácticos para el aprendizaje”.
- Apoyo instruccional aborda interacciones relacionadas con el desarrollo del lenguaje y desarrollo cognitivo de los niños, considerando las interacciones que expanden el pensamiento de los niños, y se compone de las dimensiones “calidad de la retroalimentación”, “desarrollo de conceptos” y “modelamiento del lenguaje”.

Las interacciones de aula observadas son calificadas en una escala de 1 a 7, donde el rango 1-2 constituye un nivel bajo, 3-5 es moderado y 6-7 alto (Pianta et al., 2008). La calificación es realizada por observadores entrenados y certificados, y se realiza sobre segmentos de 20 minutos seleccionados aleatoriamente a partir de la grabación de una jornada de aula. Ha sido utilizado previamente en Chile (Yoshikawa et al., 2015; Leyva et al., 2015).

Un 26% de las salas (N = 6) se sometió a doble codificación (incluyendo los 4 segmentos de cada aula). Se logró un porcentaje de acuerdo entre ambas codificadoras de 96,9% y un weighted kappa de 0,84, estimaciones similares a lo reportado en literatura previa (ej. Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002).

Procedimiento

En primer lugar, fueron contactadas las Direcciones de Educación de cada municipio para explicar el estudio y solicitar autorización para invitar a los establecimientos a participar. Luego, se contactaron a las/os directoras/es y en caso de que fuera necesario, se sostuvieron reuniones con los equipos escolares para explicar el estudio y obtener consentimiento de los participantes. En los establecimientos particulares subvencionados se contactó a las/os directores y se sostuvieron reuniones con los sostenedores o equipos pedagógicos cuando fue solicitado.

Se solicitó el asentimiento de los establecimientos, así como el consentimiento de educadoras y de los padres de las y los niños. Una vez finalizado este procedimiento comenzó la recolección de datos. En el caso de niñas y niños, se capacitó a un grupo de psicólogas en los instrumentos a aplicar y las/os participantes fueron evaluados en una sesión individual. Este procedimiento fue el mismo tanto a principios de año, como a fines de año.

Al finalizar la recolección de datos inicial de niñas y niños, se procedió a coordinar visitas para realizar las observaciones de aula (ECERS-R) y las filmaciones (CLASS). La aplicación de la escala ECERS-R fue realizada por 5 evaluadoras, mientras que las filmaciones de CLASS fueron analizadas por dos codificadoras certificadas.

- PAUTA DE ANALISIS DE INTERACCIONES

A. Descripción proceso de elaboración

Se construyó una pauta para guiará la observación de los videos. Esta se orientó a la identificación de categorías emergentes, es decir, de nociones abstractas nuevas (Williams, 2008) que puedan describir interacciones de calidad en educación parvularia. Para ello, se adoptó una aproximación inductiva derivada de los datos disponibles (i.e. los videos), consistente en un proceso iterativo de redefiniciones, subdivisiones y expansiones, que se realiza conforme el análisis avanza, hasta alcanzar la saturación, es decir, el punto en el cual datos adicionales no agregan nuevas distinciones. En este proceso se ha procurado no forzar la aplicación de categorías previas (i.e. las contenidas en las escalas ECERS y CLASS, o los resultados de nuestras evaluaciones a los niños), si bien se ha orientado conceptualmente por la literatura (Charmaz 2008; Saldaña 2014) en cuanto a los factores de proceso relacionados con la calidad de la educación parvularia (Melhuish et al., 2015; Whitebread et al., 2015).

B. Descripción instrumento inicial

Se elaboró una pauta inicial para sistematizar el análisis en torno a las categorías preliminarmente identificadas. Este ejercicio se basó en el análisis individual y cruzado de 5 videos (sobre 22) en torno a los cuales el equipo alcanzó una adecuada calibración.

Se definió el evento y el microevento como unidades de análisis de partida. Un evento es una unidad de interacción que está cohesionada temáticamente y que tiene un claro inicio y final, por ejemplo, contar un cuento antes de dormir o cenar en familia (Jordan & Henderson, 1995). Dentro de esos eventos, es posible distinguir unidades más pequeñas, las cuales están cohesionadas temáticamente, llamadas *microeventos* y se definen para esta investigación, como *intercambios de al menos tres turnos conversacionales entre la educadora y las/os niñas/os, que se encuentra enmarcada en un evento mayor y que está cohesionada temáticamente*. Por ejemplo, dentro del evento de lectura compartida de la educadora con el grupo de niñas/os, podrían existir los siguientes microeventos: preguntas antes de la lectura, lectura del cuento y conversación posterior a la lectura. Para robustecer el criterio de segmentación, se realizaron sesiones conjuntas entre las investigadoras y la ayudante de investigación con la finalidad de poner en práctica los criterios planteados. Cinco videos fueron analizados por al menos dos investigadoras y luego discutidos de forma grupal con el equipo investigador, lo cual pudo enriquecer la definición clara de eventos y microeventos como unidad de análisis.

Este instrumento consta de 3 grandes secciones:

- I. Descripción del contexto del microevento (e. g. evento en que ocurre).
- II. Descripción del microevento, propiamente tal (e. g. duración, número de turnos, quién inicia, quiénes participan).
- III. Cualificación del microevento en términos de su calidad a partir de un conjunto de categorías (e. g. tipo de preguntas planteadas, participación de los niños, presencia de juego, abordaje de los Núcleos de Aprendizaje de las Bases Curriculares, perspectiva de género).

C. Reformulación del instrumento

A partir del análisis inicial y de los resultados preliminares, se realizaron modificaciones a la pauta y a su forma de aplicación a fin de describir con mayor especificidad la calidad de las interacciones entre las educadoras de párvulos y los niños, atendiendo a las siguientes consideraciones:

- a) La pauta requería hacer mayores distinciones sobre intervenciones de la educadora distintas del tipo de preguntas, que son las que actualmente predominan.
- b) La pauta requería abordar el clima predominante en el aula , en términos de los principios pedagógicos de la educación parvularia señalados en las Bases Curriculares de este nivel (i.e. bienestar, unidad, singularidad, significado).

Además de lo señalado, el largo tiempo que tomaba la aplicación de la pauta al hacerlo mirando los videos (8 horas por video) resultó poco eficiente, debido a que la gran mayoría de las interacciones codificadas no cumplen con criterios de calidad mínimos. En consecuencia, el método de análisis fue reformulado, pasando desde la aplicación de la pauta a la totalidad de las 4 horas de cada video, a utilizar las transcripciones de los videos como punto de partida para identificar interacciones de calidad y luego, aplicar la pauta de forma íntegra sólo en estos segmentos. La definición de las categorías finales que fueron analizadas se presenta en el libro de códigos (Anexo 1) y la pauta se adjunta en el archivo Excel Anexo 2.

D. Procedimiento de aplicación de la pauta

En relación al procedimiento, en un primer momento se seleccionaron los microeventos que tuvieron lugar durante la jornada (fueran o no de calidad). Este paso se llevó a cabo a partir de las transcripciones de los videos. Luego, se seleccionaron aquellos que presentaban al menos uno de los criterios considerados de calidad, esto es: preguntas abiertas, preguntas de follow-up, prompt, lenguaje complejo, intencionalidad y participación.

Después de la revisión inicial, se observaron los videos a intervalos de 5 minutos para ir registrando lo que ocurría durante la jornada. Los momentos que fueron reportados como de calidad se visualizaron completos para enriquecer la información de la transcripción e incorporar algún aspecto que no hubiese sido captado en la primera revisión.

Al finalizar la completación de la pauta, se creó una ficha por cada establecimiento (Anexo 3), en la cual se hizo un reporte cualitativo orientado a describir la jornada y también las interacciones de calidad que fueron observadas.

6. RESULTADOS

Los resultados se presentan en cuatro secciones. En primer lugar, se dará cuenta de los resultados descriptivos obtenidos por los niños y niñas participantes de las aulas que fueron videograbadas, considerando ambos momentos de evaluación y el crecimiento observado entre principios y fines del año escolar respectivo. En segundo lugar, se presentarán los resultados descriptivos a nivel de aula de las pruebas estandarizadas ECERS-R y CLASS. Luego, se describirán los resultados de la pauta de análisis, seguido del análisis integrado de las fuentes de información utilizadas en este estudio.

Para finalizar, se presentan resultados adicionales de la pauta como producto, considerando el análisis de expertos sobre el instrumento.

*Cabe destacar que durante los análisis se ha resguardado la identificación de las escuelas, para no producir un sesgo positivo/negativo de la observación de las aulas, considerando el conocimiento de los datos de los niños y niñas que asisten a dichas salas.

RESULTADOS DE LAS/OS NIÑOS Y NIÑAS

Se realizó un análisis por cada una de las variables (vocabulario, lectura inicial, problemas aplicados y conceptos cuantitativos). Esto, para poder apreciar si alguna variable se comparta de manera particular o muestra una tendencia distinta a lo esperado.

Se realizó una serie de ANOVAs mixtos, donde la variable intrasujeto es el tiempo (T1-T2) y las inter-sujeto son curso y colegio. De esta forma, se puede testear si las diferencias entre principios y fines de año dependen del curso (NT1 o NT2) y/o de la escuela a la que asisten las/os niñas/os.

- VOCABULARIO

La Tabla 2 muestra los resultados descriptivos de la prueba de **vocabulario**. Se encontró un efecto principal significativo del tiempo $F(1,395) = 36,61, p < .001, \eta^2_{parcial} = .09$, es decir, las/os niñas/os mostraron en general un vocabulario más amplio a fines de año, comparado con los inicios del año escolar.

A su vez, se encontró un efecto principal significativo del curso y Escuela, $F(1,395) = 143,2, p < .001, \eta^2_{parcial} = .27$; $F(10,395) = 6,41, p < .001, \eta^2_{parcial} = .14$, respectivamente, mostrando un desempeño mayor en NT2 y diferencias entre algunas escuelas. La Figura 2 representa de forma gráfica las medias de cada curso/escuela.

Las interacciones entre Tiempo y Escuela, $F(10,395) = 2,26, p < .0014, \eta^2_{parcial} = .05$, Tiempo y Curso $F(1,395) = 8,04, p = .005, \eta^2_{parcial} = .02$ y Escuela y Curso $F(10,395) = 2,20, p < .017, \eta^2_{parcial} = .05$, fueron estadísticamente significativas, siendo la única excepción la interacción triple entre Tiempo, Escuela y Curso.

La interacción entre Tiempo y Escuela, indica que la diferencia pre-post no es homogénea entre las escuelas participantes. A su vez, la interacción entre Tiempo y Curso, indica que la diferencia pre-post no fue homogénea según el curso. Finalmente, la interacción entre Escuela y Curso, indica que la diferencia entre NT1 y NT2 no es homogénea y depende de la Escuela a la que asisten niñas/os.

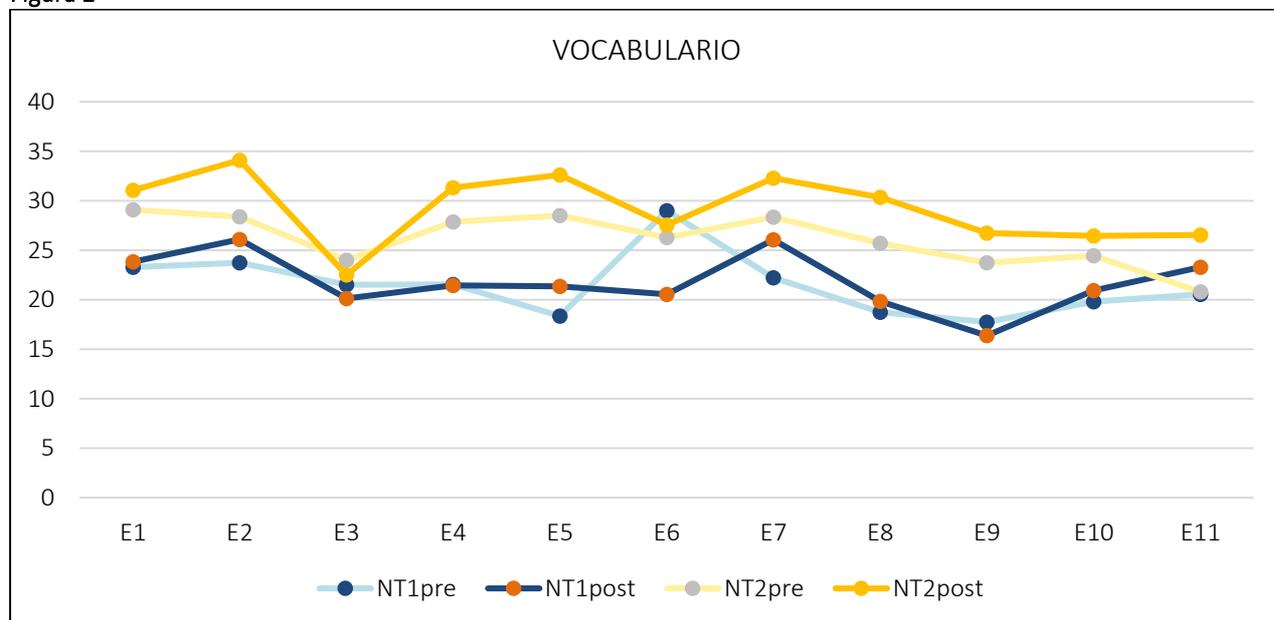
Tabla 2. Resultados descriptivos de Vocabulario en la evaluación pre y post test por escuela y curso

| | | Escuelas | | | | | | | | | | | Total |
|----------|-------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| | | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | |
| Pretest | NT1 | 23,30 (5,01) | 23,75 (5,19) | 21,50 (4,60) | 21,55 (4,66) | 18,35 (3,94) | 20,00 (3,84) | 22,24 (5,75) | 18,75 (4,14) | 17,75 (5,39) | 19,80 (3,89) | 20,55 (4,55) | 20,70 (4,90) |
| | NT2 | 29,10 (4,77) | 28,40 (4,04) | 24,00 (4,39) | 27,87 (5,00) | 28,50 (3,68) | 26,30 (5,28) | 28,35 (4,66) | 25,70 (5,08) | 23,73 (4,51) | 24,45 (4,67) | 20,80 (5,39) | 26,10 (5,25) |
| | Total | 26,20 (5,65) | 26,08 (5,16) | 22,89 (4,60) | 24,26 (5,70) | 23,16 (6,37) | 23,15 (5,56) | 25,54 (5,98) | 22,23 (5,77) | 20,65 (5,77) | 22,13 (4,85) | 20,68 (4,92) | 23,40 (5,75) |
| Posttest | NT1 | 23,85 (9,01) | 26,10 (8,41) | 20,13 (11,11) | 21,45 (8,37) | 21,35 (7,22) | 20,55 (8,40) | 26,06 (6,18) | 19,85 (9,75) | 16,38 (9,29) | 20,95 (10,27) | 23,30 (9,09) | 21,89 (9,08) |
| | NT2 | 31,05 (4,47) | 34,10 (3,37) | 22,50 (10,88) | 31,33 (4,50) | 32,61 (4,54) | 27,55 (10,31) | 32,30 (3,87) | 30,35 (3,99) | 26,73 (5,37) | 26,45 (10,04) | 26,55 (6,53) | 29,21 (7,48) |
| | Total | 27,45 (7,91) | 30,10 (7,51) | 21,44 (10,89) | 25,69 (8,49) | 26,68 (8,29) | 24,05 (9,93) | 29,43 (5,90) | 25,10 (9,07) | 21,39 (9,18) | 23,70 (10,40) | 24,93 (7,99) | 25,24 (9,08) |

Nota. Puntaje máximo = 58.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2



Fuente: Elaboración propia.

- IDENTIFICACION DE LETRAS Y PALABRAS

Los resultados de este análisis mostraron un efecto principal significativo del tiempo $F(1,395) = 89,13, p < .001, \eta^2_{parcial} = .18$, es decir, las/os niñas/os mostraron en general un mayor conocimiento lector a fines de año, comparado con los inicios del año escolar.

A su vez, se encontró un efecto principal significativo del Curso y Escuela, $F(1,395) = 91,93, p < .001, F(10,395) = 1,99, p = .03, \eta^2_{parcial} = .05$, mostrando un desempeño mayor en NT2 y diferencias entre algunas escuelas. Solamente la interacción entre Tiempo y Curso fue estadísticamente significativa, $F(1,395) = 32,35, p < .001, \eta^2_{parcial} = .08$, mientras las interacciones entre Tiempo y Escuela, Escuela y Curso y la triple interacción no resultaron ser estadísticamente significativas.

Tabla 3. Resultados descriptivos de Identificación de letras y palabras en la evaluación pre y post test por escuela y curso

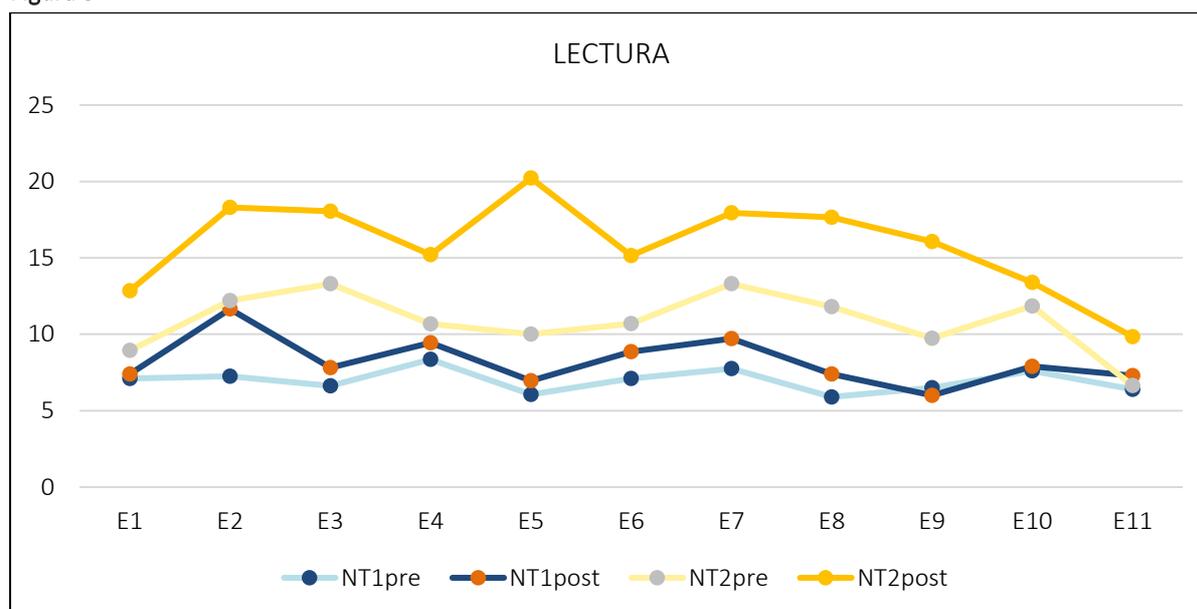
| | | Escuelas | | | | | | | | | | | Total |
|----------|-------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|----------------|------------------|
| | | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | |
| Pretest | NT1 | 7,10 (1,33) | 7,25 (3,85) | 6,63 (1,89) | 8,35 (3,44) | 6,05 (1,79) | 7,10 (2,25) | 7,76 (3,36) | 5,90 (2,38) | 6,50 (3,31) | 7,60 (1,82) | 6,40 (2,58) | 6,97 (2,69) |
| | NT2 | 8,95 (3,24) | 12,20 (4,40) | 13,30 (6,01) | 10,67 (3,06) | 10,00 (3,22) | 10,70 (7,04) | 13,30 (8,54) | 11,80 (5,31) | 9,73 (5,66) | 11,85 (6,99) | 6,65 (1,79) | 10,87 (5,67) |
| | Total | 8,03 (2,62) | 9,73 (4,79) | 10,33 (5,74) | 9,34 (3,44) | 7,92 (3,23) | 8,90 (5,47) | 10,76 (7,16) | 8,85 (5,04) | 8,06 (4,81) | 9,73 (5,48) | 6,53 (2,20) | 8,92 (4,35) |
| Posttest | NT1 | 7,40 (4,01) | 11,65 (9,43) | 7,81 (4,54) | 9,45 (8,48) | 6,95 (2,76) | 8,85 (4,00) | 9,71 (4,83) | 7,40 (4,37) | 6,00 (3,52) | 7,90 (3,68) | 7,30 (3,39) | 8,25 (5,37) |
| | NT2 | 12,85 (11,81) | 18,30 (9,34) | 18,05 (14,45) | 15,20 (3,91) | 20,22 (16,74) | 15,15 (11,90) | 17,95 (11,95) | 17,65 (10,89) | 16,07 (13,34) | 13,40 (10,27) | 9,85 (4,17) | 15,85 (11,52) |
| | Total | 10,13 (9,13) | 14,8 (9,86) | 13,50 (12,20) | 11,91 (7,40) | 13,24 (13,33) | 12,00 (9,33) | 14,16 (10,15) | 12,53 (6,70) | 10,87 (10,75) | 10,65 (8,11) | 8,57 (3,97) | 12,04 (9,74) |

Nota. Puntaje máximo = 75.

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 grafica los estadísticos descriptivos presentados y es posible apreciar con claridad la interacción entre Tiempo y Curso, siendo notoriamente más pronunciado el avance durante el año en lectura en los niños de NT2 comparado con el avance que se percibe en NT1.

Figura 3



Fuente: Elaboración propia.

- PROBLEMAS APLICADOS

En la prueba de problemas aplicados, se muestran los resultados en la Tabla 4 los resultados mostraron un efecto principal significativo del Tiempo, $F(1,395) = 89,13, p < .001, \eta^2_{parcial} = .18$, es decir, las/os niñas/os mostraron en general una habilidad más desarrollada en la resolución de problemas a fines de año, comparado con los inicios del año escolar.

A su vez, se encontró un efecto principal significativo del Curso y Escuela, $F(1,395) = 206,79, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .34$; $F(10,395) = 3,98, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .09$, mostrando un desempeño mayor en NT2 y diferencias entre algunas escuelas, lo cual se aprecia gráficamente en la Figura 2.

Solamente la interacción entre Tiempo y Escuela fue estadísticamente significativa, $F(10,395) = 3,28, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .08$, lo que indica que independientemente del curso, algunas escuelas tuvieron una variación significativamente distinta en comparación con otras entre el pre y postest.

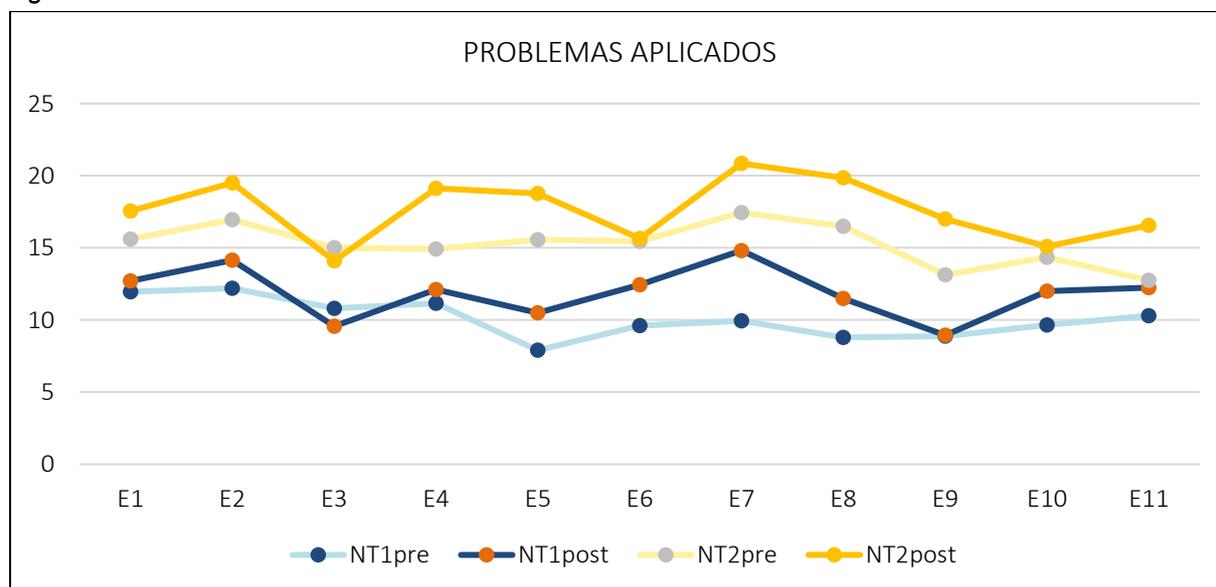
Tabla 4. Resultados descriptivos de problemas aplicados en la evaluación pre y post test por escuela y curso

| | | Escuelas | | | | | | | | | | | Total |
|---------|-------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | |
| Pretest | NT1 | 11,95 (2,91) | 12,20 (3,65) | 10,81 (3,31) | 11,15 (3,05) | 7,90 (4,06) | 9,60 (2,89) | 9,94 (2,88) | 8,80 (3,30) | 8,88 (3,63) | 9,65 (2,74) | 10,30 (3,48) | 10,12 (3,46) |
| | NT2 | 15,60 (3,93) | 16,95 (2,70) | 15,00 (3,67) | 14,93 (4,10) | 15,56 (4,49) | 15,45 (4,10) | 17,45 (4,07) | 16,50 (3,15) | 13,13 (5,88) | 14,35 (3,05) | 12,75 (4,40) | 15,30 (4,12) |
| | Total | 13,78 (3,88) | 14,58 (3,98) | 13,14 (4,06) | 12,77 (3,96) | 11,53 (5,72) | 12,53 (4,59) | 14,00 (5,18) | 12,65 (5,04) | 10,94 (5,23) | 12,00 (3,72) | 11,53 (4,11) | 12,70 (4,60) |
| Postest | NT1 | 12,70 (5,05) | 14,15 (4,95) | 9,56 (5,02) | 12,10 (5,04) | 10,50 (4,36) | 12,45 (4,87) | 14,82 (5,57) | 11,50 (6,17) | 8,94 (5,42) | 12,00 (6,10) | 12,25 (5,59) | 11,97 (5,42) |
| | NT2 | 17,55 (3,78) | 19,50 (3,00) | 14,10 (6,84) | 19,13 (3,74) | 18,78 (3,98) | 15,65 (6,56) | 20,85 (4,67) | 19,85 (4,21) | 17,00 (4,47) | 15,10 (6,13) | 16,55 (4,43) | 17,61 (5,22) |
| | Total | 15,12 (5,04) | 16,83 (4,86) | 12,08 (6,43) | 15,11 (5,69) | 14,42 (5,88) | 14,05 (5,93) | 18,08 (5,88) | 15,68 (6,71) | 12,84 (6,39) | 13,55 (6,24) | 14,40 (5,43) | 14,78 (6,02) |

Nota. Puntaje máximo = 62.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 4



Fuente: Elaboración propia.

- CONCEPTOS CUANTITATIVOS

Los resultados mostraron un efecto principal significativo del Tiempo, $F(1,395) = 16,41, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .04$, es decir, las/os niñas/os mostraron en general un conocimiento más amplio sobre conceptos cuantitativos a fines de año, comparado con los inicios del año escolar.

A su vez, se encontró un efecto principal significativo del Curso y Escuela, $F(1,395) = 139,81, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .26$; $F(10,395) = 3,53, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .08$, respectivamente, mostrando un desempeño mayor en NT2 y diferencias en los puntajes entre escuelas.

Sólo fueron estadísticamente significativas las interacciones entre Tiempo y Escuela, $F(10,395) = 1,90, p < .044, \eta^2 \text{ parcial} = .05$, y entre Escuela y Curso, $F(10,395) = 2,17, p < .019, \eta^2 \text{ parcial} = .05$. Lo anterior indica que la diferencia entre los resultados al inicio del año escolar y al finalizar éste, y entre NT1 y NT2 dependen de la escuela.

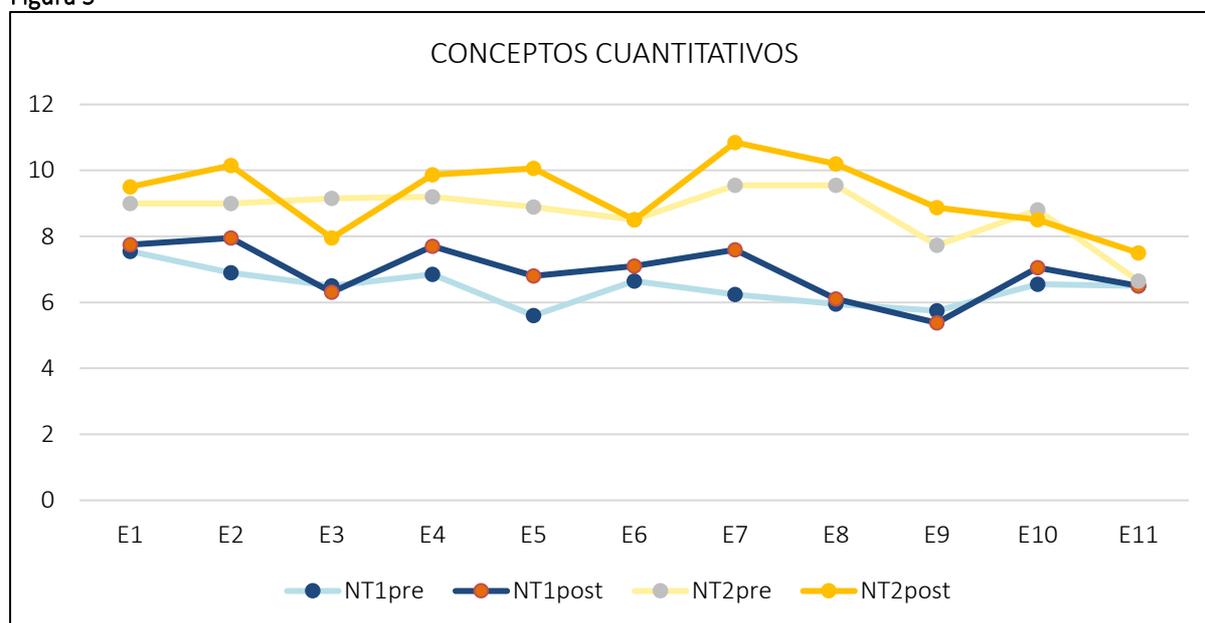
Tabla 5. Resultados descriptivos de Conceptos cuantitativos en la evaluación pre y post test por escuela y curso

| | | Escuelas | | | | | | | | | | | Total |
|----------|-------|----------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | |
| Pretest | NT1 | 7,55 (1,64) | 6,90 (1,37) | 6,50 (2,00) | 6,85 (2,11) | 5,60 (2,14) | 6,65 (1,63) | 6,24 (1,52) | 5,95 (1,50) | 5,75 (2,08) | 6,55 (1,70) | 6,50 (1,91) | 6,47 (1,83) |
| | NT2 | 9,00 (2,20) | 9,00 (1,75) | 9,15 (2,28) | 9,20 (1,86) | 8,89 (1,86) | 8,50 (1,85) | 9,55 (2,26) | 9,55 (1,67) | 7,73 (2,76) | 8,80 (1,15) | 6,65 (1,63) | 8,74 (2,08) |
| | Total | 8,28 (2,05) | 7,95 (1,88) | 7,97 (2,51) | 7,86 (2,30) | 7,16 (2,59) | 7,58 (1,96) | 8,03 (2,56) | 7,75 (2,41) | 6,71 (2,60) | 7,68 (1,83) | 6,58 (1,75) | 7,60 (2,26) |
| Posttest | NT1 | 7,75 (3,04) | 7,95 (2,35) | 6,31 (3,38) | 7,70 (2,96) | 6,80 (2,91) | 7,10 (2,77) | 7,59 (2,70) | 6,10 (2,97) | 5,38 (2,96) | 7,05 (3,28) | 6,50 (2,86) | 6,96 (2,96) |
| | NT2 | 9,50 (1,82) | 10,15 (1,42) | 7,95 (4,08) | 9,87 (1,64) | 10,06 (1,86) | 8,50 (3,47) | 10,85 (2,89) | 10,20 (1,74) | 8,87 (1,85) | 8,50 (3,24) | 7,50 (1,82) | 9,25 (2,69) |
| | Total | 8,63 (2,63) | 9,05 (2,22) | 7,22 (3,83) | 8,63 (2,68) | 8,34 (2,94) | 7,80 (3,18) | 9,35 (3,22) | 8,15 (3,18) | 7,06 (3,02) | 7,78 (3,30) | 7,00 (2,42) | 8,11 (3,05) |

Nota. Puntaje máximo = 34.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados de forma global, se aprecia que, a excepción de la prueba de Identificación de letras y palabras, existe una interacción significativa entre Escuela y Tiempo, lo cual indica que el desempeño logrado durante el año escolar no es homogéneo entre los establecimientos participantes. La E9 y la E11 mostraron desempeños más bajos que el resto de las escuelas en las distintas evaluaciones individuales que respondieron las niñas y niños. Por otra parte, la E2 y E8 dieron cuenta de avances más destacados en las evaluaciones de las y los párvulos.

El caso de identificación de letras y palabras es particular, dado que destaca la diferencia entre NT1 y NT2 en relación al avance que experimentan niñas y niños durante el año escolar en esta habilidad.

RESULTADOS DE LAS AULAS: ECERS-R Y CLASS

- ECERS-R

Los ítems de la escala ECERS-R se organizan en 7 dimensiones. A nivel global, el promedio de ECERS es 3,11 puntos, apenas sobrepasando el nivel mínimo (3) y existiendo tres dimensiones que superan el promedio: cuidados personales, interacción y padres y personal.

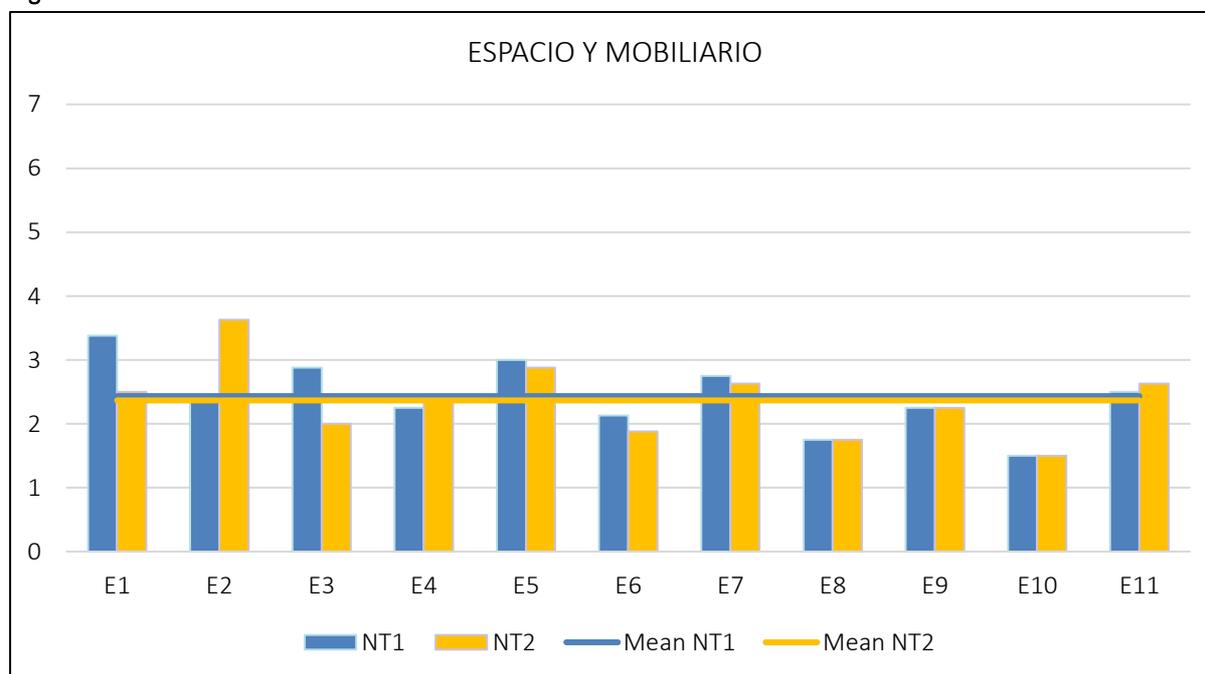
Los resultados de cada dimensión se presentan a continuación, considerando el promedio obtenido en cada aula.

• Espacio y mobiliario

Esta dimensión concentra una serie de ítems relativos al espacio físico del aula, así como también a algunos materiales disponibles. La figura 5 muestra que los promedios rondan los dos puntos y sólo dos aulas puntúan - levemente- sobre los 3 puntos, lo cual es considerado mínimo.

En general, los puntajes, son similares entre NT1 y NT2, lo cual es esperable, dado que se trata del mismo establecimiento.

Figura 5



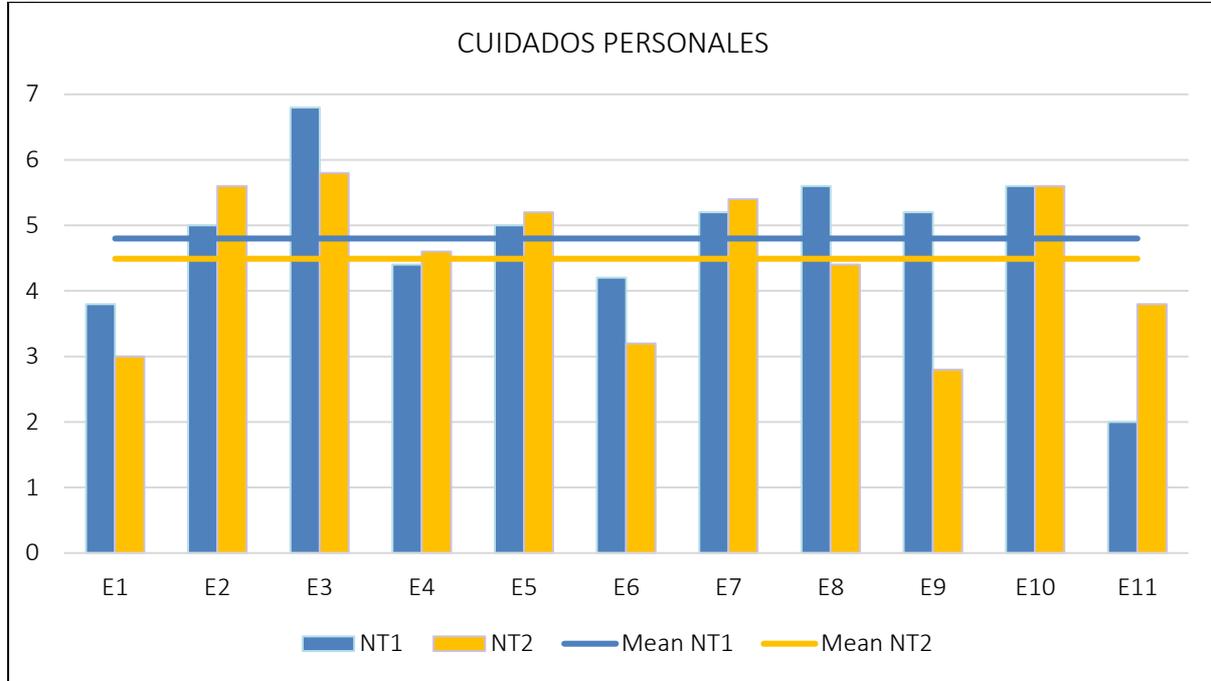
Nota. Inadecuado (1 punto), Mínimo (3 puntos), Bueno (5 puntos) y Excelente (7 puntos).

Fuente: Elaboración propia.

- Cuidados personales

La presente dimensión da cuenta de aspectos incluidos en la rutina que se vinculan al cuidado personal. Los puntajes, representados en la Figura 6 muestra que la mitad de las aulas participantes son consideradas buenas en este aspecto, mientras el resto se encuentra en nivel mínimo, salvo la excepción del aula de NT2 de la Escuela 11 que muestra un puntaje más descendido.

Figura 6



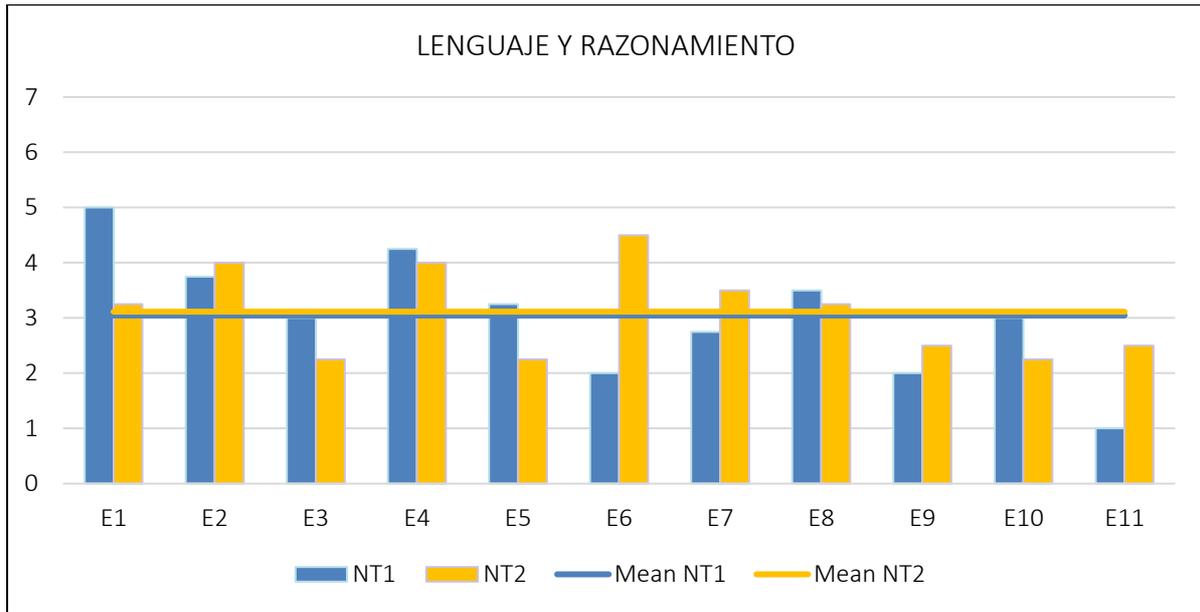
Nota. Inadecuado (1 punto), Mínimo (3 puntos), Bueno (5 puntos) y Excelente (7 puntos).

Fuente: Elaboración propia.

- Lenguaje y razonamiento

La presente dimensión aborda, como su nombre lo indica, oportunidades para desarrollar el lenguaje. Es posible apreciar en la Figura 7 diversidad en esta área, con algunas aulas con un nivel cercano a bueno, mientras otras se encuentran bajo el mínimo, existiendo incluso un aula en el nivel inadecuado.

Figura 7

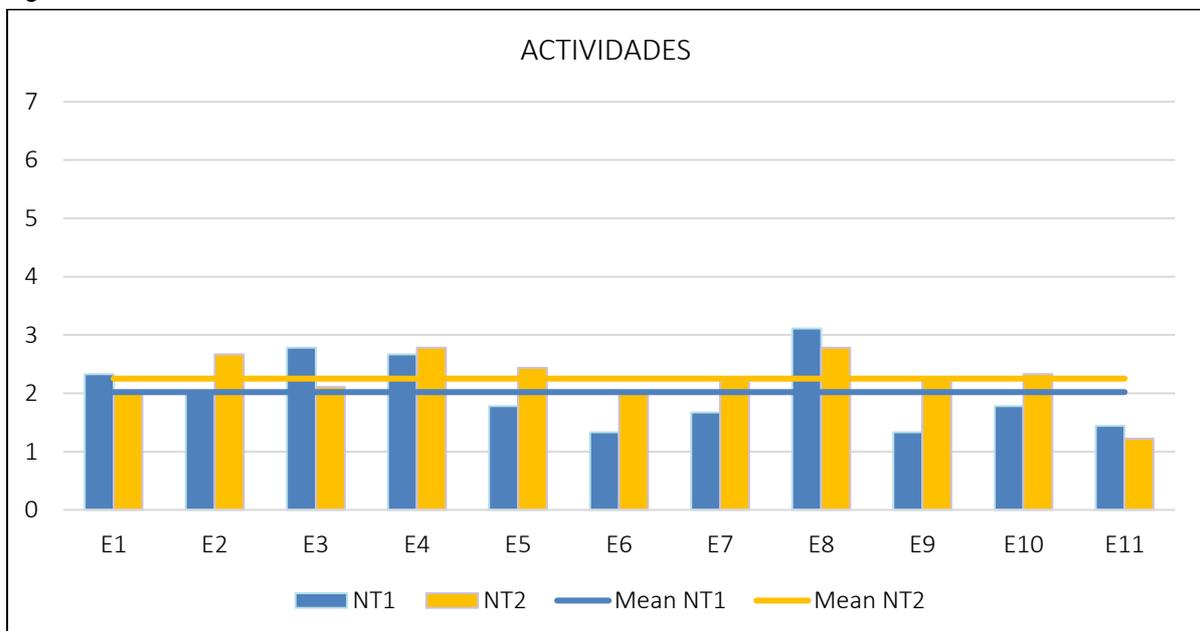


Nota. Inadecuado (1 punto), Mínimo (3 puntos), Bueno (5 puntos) y Excelente (7 puntos).
Fuente: Elaboración propia.

• Actividades

Se evalúan los materiales y la frecuencia realización de actividades en distintas áreas del desarrollo infantil, por ejemplo, música, ciencia, actividades de motricidad, entre otras. En esta dimensión todas las salas puntúan cercano a los dos puntos, es decir bajo el mínimo.

Figura 8

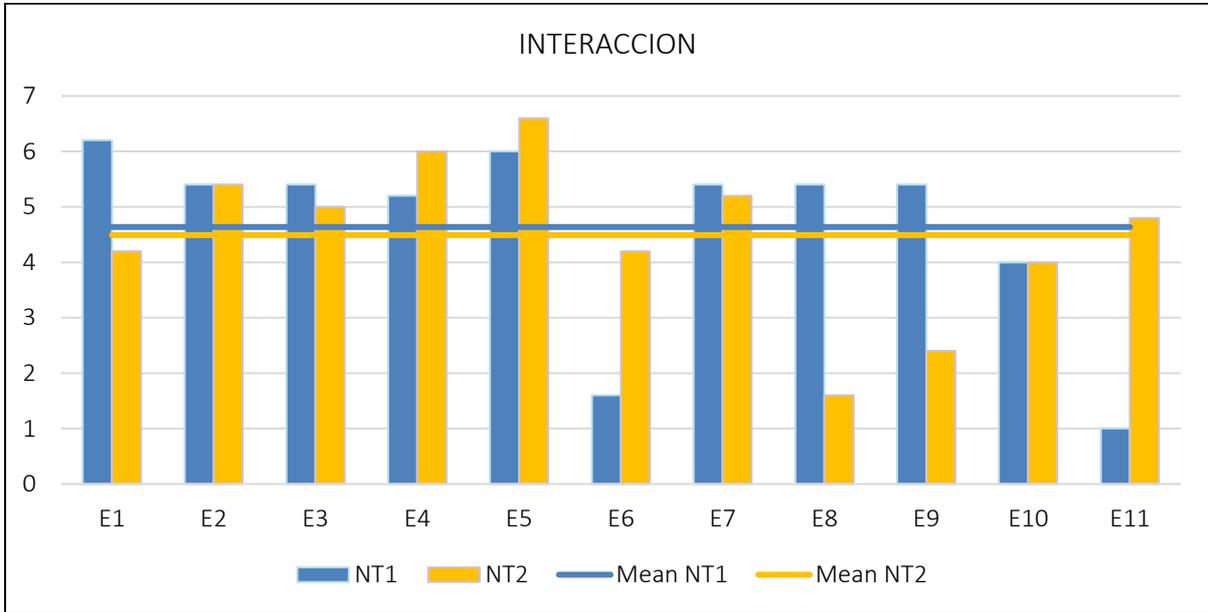


Nota. Inadecuado (1 punto), Mínimo (3 puntos), Bueno (5 puntos) y Excelente (7 puntos).
Fuente: Elaboración propia.

- Interacción

La dimensión incluye elementos de supervisión, disciplina e interacciones. Alrededor de la mitad de las aulas logra un puntaje bueno en este aspecto, mientras otras sobrepasan el nivel mínimo. Sin embargo, existen tres aulas que se encuentran por debajo de lo mínimo, una de ellas en el nivel inadecuado.

Figura 9



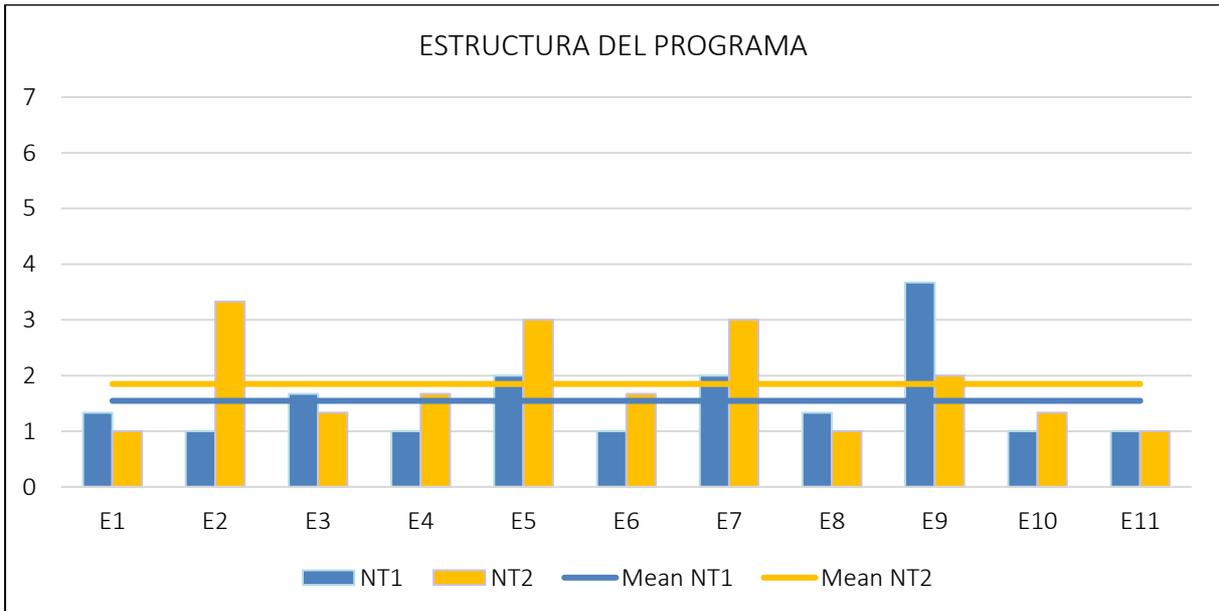
Nota. Inadecuado (1 punto), Mínimo (3 puntos), Bueno (5 puntos) y Excelente (7 puntos).

Fuente: Elaboración propia.

- Estructura del programa

Incluye elementos relativos a cómo se organiza el programa. De las aulas participantes, sólo 4 logran el nivel mínimo, mientras 8 salas muestran un nivel inadecuado.

Figura 10



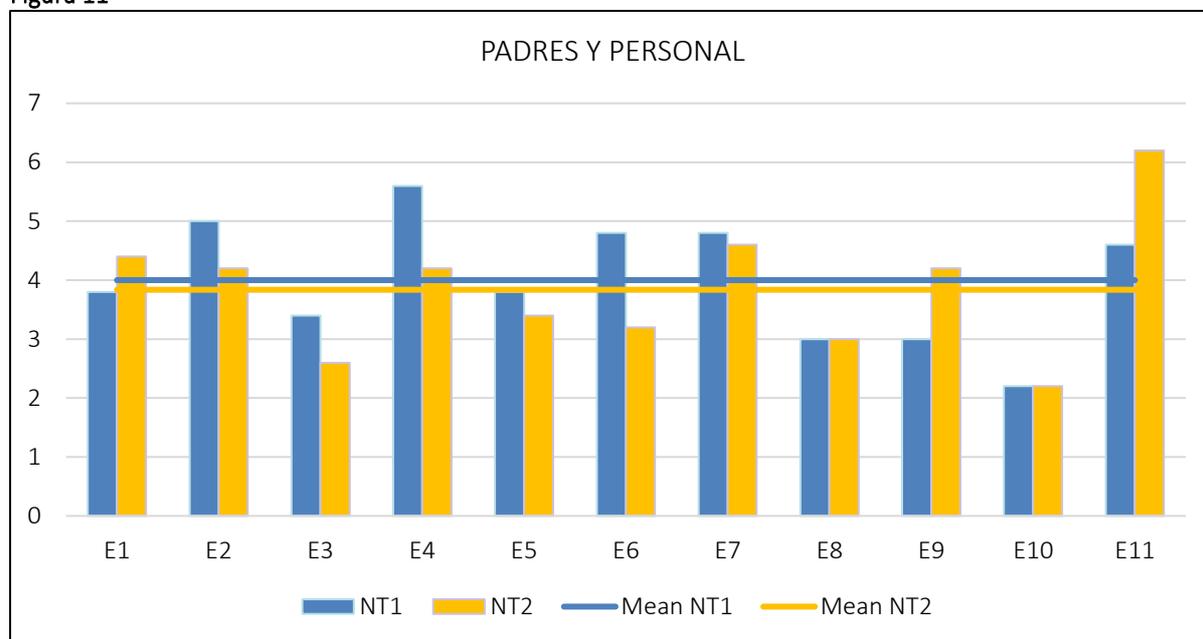
Nota. Inadecuado (1 punto), Mínimo (3 puntos), Bueno (5 puntos) y Excelente (7 puntos).

Fuente: Elaboración propia.

- Padres y personal

Esta dimensión incluye información sobre las familias de los niños en relación con la escuela y también la situación profesional/laboral en que se encuentran las educadoras. Con la excepción de tres aulas, el resto llega al mínimo y tres salas logran un nivel bueno en este ámbito.

Figura 11



Nota. Inadecuado (1 punto), Mínimo (3 puntos), Bueno (5 puntos) y Excelente (7 puntos).

Fuente: Elaboración propia.

- CLASS

Los resultados de las aulas observadas en ambos cursos para cada escuela se presentan en la Tabla 6.

En la dimensión Apoyo Socioemocional, en NT1 y NT2 se encuentran resultados positivos en el rango moderado-alto, en que todas las aulas puntúan desde 4 puntos, habiendo incluso una sala de NT1 que alcanza el nivel bueno. En el caso de Organización de Aula, también se ubica en el nivel moderado-alto en ambos niveles, siendo varias aulas las que puntúan alrededor de los 5 puntos y dos de ellas en el rango de los 3.

El caso del apoyo instruccional ocurre algo diferentes y es que se muestran resultados bajos en ambos niveles. Sólo un aula de NT1 y tres de NT2 alcanzan el límite inferior del rango moderado.

Al comparar los resultados entre los tres dominios de CLASS, se encuentra una diferencia significativa, $F(1,21)=243.72$, $p < .001$, que al ser exploradas, muestran que existe una diferencia significativa entre Apoyo instruccional los otros dos dominios: apoyo emocional y organización de aula, mientras que estos dos últimos no muestran diferencias significativas. No se encontró una interacción significativa con el curso ni con las escuelas, es decir, la tendencia a tener un apoyo instruccional comparativamente más bajo que las otras áreas ocurre en niveles similares en NT1 y NT2 y también en los distintos establecimientos participantes.

Tabla 6. Promedio de puntajes CLASS por curso y escuela en los tres dominios

| | NT1 | | | NT2 | | |
|-----|-----------------|----------------------|---------------------|-----------------|----------------------|---------------------|
| | Apoyo emocional | Organización de aula | Apoyo instruccional | Apoyo emocional | Organización de aula | Apoyo instruccional |
| E1 | 5,89 | 5,92 | 2,17 | 4 | 3,67 | 1,67 |
| E2 | 4,31 | 4,67 | 2,33 | 5,25 | 5,42 | 2,33 |
| E3 | 5 | 5,17 | 2,08 | 5 | 5,92 | 2,25 |
| E4 | 5,13 | 5,75 | 3,08 | 5,5 | 6,42 | 2,5 |
| E5 | 5,94 | 5,08 | 2,67 | 5,63 | 3,92 | 3,5 |
| E6 | 5,63 | 5,13 | 2,67 | 4,75 | 5,67 | 3,67 |
| E7 | 6,31 | 5,83 | 3 | 4,63 | 4,33 | 2,75 |
| E8 | 5,5 | 5,83 | 2,75 | 5,88 | 5,67 | 3,75 |
| E9 | 5,13 | 4,92 | 2,33 | 4,38 | 4,67 | 2,58 |
| E10 | 4,75 | 5 | 2,08 | 4,88 | 4,92 | 1,83 |
| E11 | 4 | 3,83 | 2,5 | 5,5 | 5,58 | 2,25 |
| M | 5,24 | 5,19 | 2,51 | 5,04 | 5,11 | 2,64 |

Fuente: Elaboración propia.

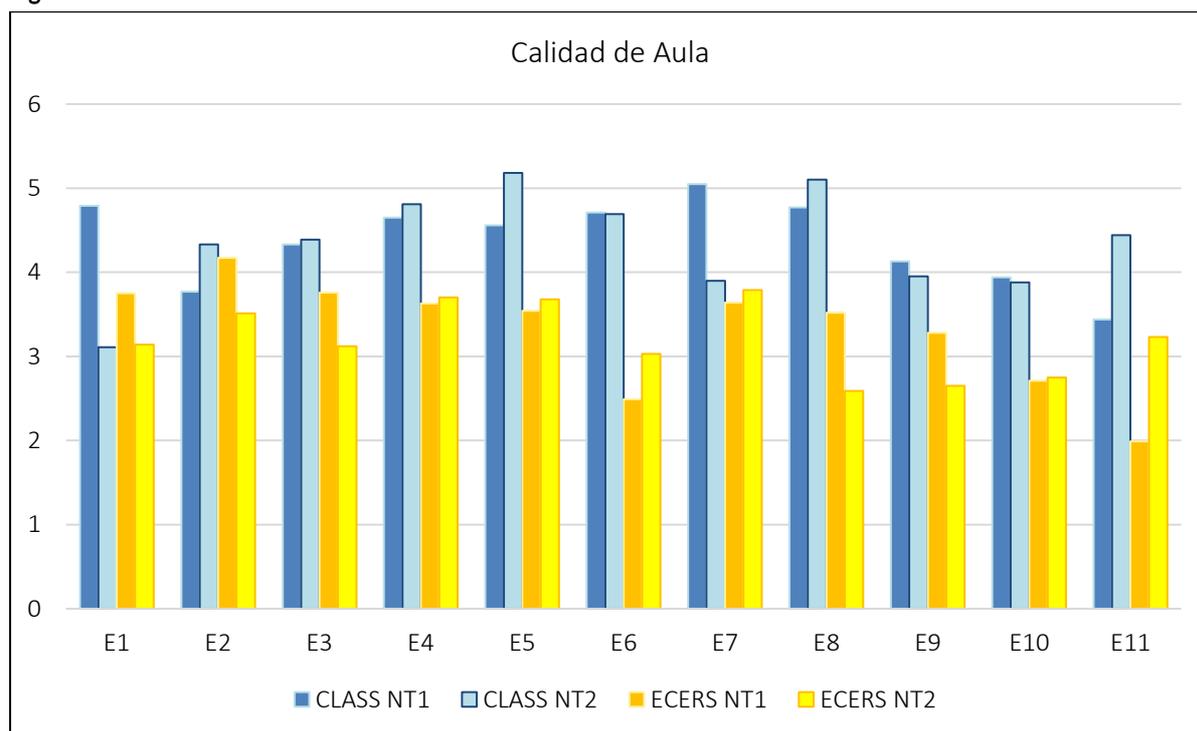
Al considerar tanto el puntaje total de ECERS-R como de CLASS, predominan los niveles medios y moderados, lo cual se muestra en la Figura 12. Ninguna de las aulas participantes se encuentra en los niveles buenos que son establecidos por los instrumentos (desde 6 para CLASS y desde 5 para ECERS).

Puede también apreciarse que pese a que la mayoría de las escuelas se encuentran en rangos medios/moderados en ambas escalas, los puntajes de ECERS son generalmente más bajos que los de CLASS en ambos niveles evaluados.

A nivel de las escuelas, la E2 y E8 que mostraron puntajes más positivos en las evaluaciones individuales de niñas y niños no destacan especialmente en las evaluaciones de calidad global de las salas. La E2 parece tener un nivel de calidad global similar entre los niveles NT1 y NT2, así como también en ambos instrumentos. La E8 muestra un rendimiento mayor en CLASS que en ECERS, aunque sigue estando en los rangos medios. Sin embargo, el aula de NT2 de dicha escuela, cae al nivel de inadecuado en ECERS.

Las escuelas que presentaron menor avance de sus estudiantes siguen estando en los niveles medios, sin embargo, el aula de NT1 de la E11 es la que presenta el puntaje más bajo de todas las aulas participantes en la escala ECERS.

Figura 12



Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS DE LA PAUTA

Los resultados de la pauta se presentan en dos secciones: hallazgos cuantitativos y cualitativos.

A. RESULTADOS CUANTITATIVOS

Esta sección se basa en el análisis de los componentes cuantificables de la Pauta de interacciones de calidad. Estos permiten describir el número de interacciones de calidad, su relación al uso del tiempo, su estructura, y las estrategias que despliegan las educadoras en su desarrollo.

En las 22 aulas analizadas identificamos un total de 707 microeventos, que hemos definido como una interacción de al menos 3 turnos en que participan la educadora de párvulos y los niños/os -no necesariamente de forma exclusiva- y que está cohesionada temáticamente. En 148 de los microeventos, 21%, se producen interacciones de calidad. Esto no quiere decir que estos 148 microeventos sean de calidad en toda su extensión, sino que en su desarrollo se encuentran algunas interacciones específicas de calidad. Por ejemplo, en el siguiente microevento, que tiene 8 turnos, la educadora solicita a los niños evaluar su propia disciplina, favoreciendo la metacognición; sin embargo, no todos los intercambios de este microevento dan cuenta de elementos de calidad.

Niño 8: tía, nos dijo que nos teníamos que portar bien hoy día

Adulto 1: ¿y cómo se están portando?

Niños: mal

Adulto 1: más o menos, nomás. Ya, entonces, va la mesa amarilla con las sillas rojas a buscar su plasticina. Rodrigo, tú no te sientas allá, esta es tu silla.

Vicente ¿estas peleando?

Niño 12: no

Adulto 1: la mesa amarilla con las sillas amarillas. La mesa verde ahora. Vicente vamos a ir a hacer la prueba y de ahí vienes a jugar: Vicente va a ir a hacer la prueba y necesita ... silen...

Niños: ...cio

La tabla 7 muestra los resultados relativos al tiempo de la jornada que ocupan los microeventos en que ocurren las interacciones de calidad. La duración de la jornada es similar en las distintas aulas observadas, con un promedio cercano a las 4 horas. En ellas, el tiempo dedicado a microeventos que muestran interacciones de calidad oscila entre 1 y 35 minutos por jornada, con un promedio alrededor de 14 minutos, lo que implica un porcentaje levemente superior al 6% del día.

En promedio se contabiliza que educadoras y niñas/os interactúan cerca de 32 veces durante el día, de las cuales casi un 23% corresponde a intercambios de calidad.

Tabla 7. Duración de la jornada y tiempo de microeventos con interacciones de calidad

| | | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | Min | Max | Media |
|--|-----|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------------|----------------|--------------------|
| Duración de la jornada | NT1 | 4:23:00 | 4:24:00 | 3:14:00 | 3:45:00 | 3:06:00 | 3:40:00 | 4:33:00 | 3:31:00 | 3:42:25 | 2:43:23 | 3:47:00 | 2:43:23 | 4:33:00 | 3:42:37 (34:14) |
| | NT2 | 4:25:50 | 4:18:00 | 3:21:00 | 3:52:00 | 3:23:00 | 4:40:00 | 4:39:43 | 4:00:00 | 3:48:06 | 3:03:00 | 3:30:00 | 3:03:00 | 4:40:00 | 3:54:36 (33:18) |
| Tiempo de microeventos con interacciones de calidad | NT1 | 27:59 | 10:07 | 11:51 | 10:36 | 06:49 | 01:10 | 07:54 | 29:43 | 23:20 | 22:00 | 02:18 | 01:10 | 29:43 | 13:59 (10:05) |
| | NT2 | 19:32 | 07:45 | 15:55 | 09:03 | 32:10 | 14:56 | 34:55 | 12:26 | 00:50 | 00:50 | 09:43 | 00:50 | 34:55 | 14:22 (11:06) |
| %Tiempo calidad | NT1 | 10,6 | 3,8 | 6,1 | 4,7 | 3,7 | 0,5 | 2,9 | 14,1 | 10,5 | 13,5 | 1,0 | 0,5 | 14,1 | 6,5 (4,9) |
| | NT2 | 7,3 | 3,0 | 7,9 | 3,9 | 15,8 | 5,3 | 12,5 | 5,2 | 0,4 | 0,5 | 4,6 | 0,4 | 15,8 | 6,0 (4,7) |
| Número de microeventos durante la jornada | NT1 | 44 | 36 | 35 | 34 | 47 | 16 | 47 | 38 | 20 | 16 | 24 | 16 | 47 | 32,45 (11,73) |
| | NT2 | 37 | 25 | 16 | 18 | 40 | 52 | 23 | 46 | 46 | 32 | 15 | 15 | 52 | 31,82 (13,23) |
| Número de microeventos con interacciones de calidad durante la jornada | NT1 | 15 | 3 | 11 | 7 | 8 | 1 | 6 | 6 | 8 | 9 | 3 | 1 | 15 | 7,00 (3,95) |
| | NT2 | 6 | 2 | 6 | 6 | 14 | 12 | 12 | 5 | 2 | 2 | 4 | 2 | 14 | 6,45 (4,32) |
| % de microeventos con interacciones de calidad | NT1 | 34,1 | 8,3 | 31,4 | 20,6 | 17,0 | 6,3 | 12,8 | 15,8 | 40,0 | 56,3 | 12,5 | 6,3 | 56,3 | 23 (0,15) |
| | NT2 | 16,2 | 8,0 | 37,5 | 33,3 | 35,0 | 23,1 | 52,2 | 10,9 | 4,3 | 6,3 | 26,7 | 4,3 | 52,2 | 23 (0,15) |

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 8 muestra quién inició los microeventos en que tuvieron lugar las interacciones de calidad y hacia quién fueron dirigidas. Los resultados muestran que el 93% de éstas son iniciadas por las educadoras. En el caso de NT1 sólo un 3% de las interacciones son iniciadas por algún/a niño/a, número que asciende a 9% en NT2. En general, las educadoras dirigen su discurso al curso completo en ambos niveles y, en contadas ocasiones, se dirigen a un/a niño/a de forma individual.

Tabla 8. Frecuencia de interacciones de calidad según quién las inicia y a quién se dirigen

| | | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | Total |
|---------------------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-------|
| Inicia Educadora | NT1 | 15 | 3 | 11 | 7 | 8 | 1 | 5 | 6 | 8 | 7 | 3 | 74 |
| | NT2 | 6 | 1 | 6 | 6 | 13 | 12 | 9 | 5 | 0 | 2 | 4 | 64 |
| Inicia niña/o | NT1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 |
| | NT2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 7 |
| Se dirige a curso | NT1 | 13 | 3 | 10 | 5 | 7 | 0 | 5 | 6 | 8 | 6 | 3 | 66 |
| | NT2 | 6 | 2 | 4 | 6 | 13 | 12 | 9 | 5 | 0 | 2 | 4 | 63 |
| Se dirige a niña/o | NT1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 8 |
| | NT2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, en la Tabla 9 se analizan las interacciones de calidad y el rol de la educadora en estos intercambios.

Dentro de los microeventos, ocurrieron interacciones de calidad en las cuales las educadoras mostraron distintas formas de vincularse con niñas y niños para promover su desarrollo. La Tabla 9 resume por cada escuela y nivel, la frecuencia con que se utilizaron interacciones verbales que pueden catalogarse como de calidad. Cabe destacar dentro de un microevento catalogado de calidad, la educadora puede haber empleado preguntas abiertas, haber favorecido la participación de los niños y mostrar intencionalidad pedagógica.

Al mirar las distintas formas de interactuar, destaca el fomento de la participación de niñas y niños, seguido de la intencionalidad pedagógica que se percibe en las interacciones de calidad. Por el contrario, fueron muy pocas las ocasiones en que se observaron interacciones que promovían el pensamiento sostenido compartido o que andamiaban el proceso de niñas y niños, estando presente sólo en 6 ocasiones.

A nivel escuela, las que muestran una frecuencia mayor de este tipo de conductas por parte de la educadora son la E5 y E7, en las cuales destaca la participación de las/os niñas/os y la intencionalidad pedagógica. Por su parte, la E2 y E11 son las escuelas donde este tipo de recursos pedagógicos por parte de la educadora son menos frecuentes.

En suma, es posible apreciar que existen pocos momentos de interacciones de calidad en ambos niveles, siendo preponderante en estas instancias el fomento de la participación y la intencionalidad pedagógica de la educadora. Existen muy pocas ocasiones en que las interacciones son iniciadas por niños/as, predominando la educadora como gatillante de los intercambios, los cuales son dirigidos en casi su totalidad al curso completo.

Tabla 9. Frecuencia y porcentaje de elementos de calidad encontrados en las interacciones

| Elementos de calidad | | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | Total |
|--|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Preguntas abiertas especulativas | NT1 | 10 (26) | 3 (8) | 6 (16) | 1 (3) | 4 (11) | 1 (3) | 5 (13) | 3 (8) | 4 (11) | 0 | 1 (3) | 38 |
| | NT2 | 1 (4) | 0 | 3 (12) | 6 (25) | 4 (17) | 4 (17) | 0 | 4 (17) | 0 | 1 (4) | 1 (4) | 24 |
| Comentario con contenido | NT1 | 3 (15) | 2 (10) | 2 (10) | 1 (5) | 1 (5) | 1 (5) | 4 (20) | 3 (15) | 0 | 3 (15) | 0 | 20 |
| | NT2 | 0 | 0 | 4 (21) | 2 (11) | 5 (26) | 2 (11) | 2 (11) | 0 (0) | 0 | 1 (5) | 3 (16) | 19 |
| Preguntas abiertas de proceso | NT1 | 0 | 2 (33) | 1 (17) | 1 (17) | 0 | 1 (17) | 0 | 1 (17) | 0 | 0 | 0 | 6 |
| | NT2 | 1 (9) | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 (55) | 3 (27) | 1 (9) | 0 | 0 | 0 | 11 |
| Preguntas de follow-up | NT1 | 1 (5) | 2 (10) | 4 (19) | 1 (5) | 3 (14) | 2 (10) | 2 (10) | 0 | 1 (5) | 4 (19) | 1 (5) | 21 |
| | NT2 | 2 (13) | 1 (6) | 3 (19) | 0 | 4 (25) | 3 (19) | 3 (19) | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 |
| Prompt | NT1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 (100) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | NT2 | 0 | 1 (14) | 0 | 0 | 3 (43) | 1 (14) | 2 (29) | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| Intencionalidad | NT1 | 5 (13) | 0 | 3 (8) | 1 (3) | 8 (21) | 2 (5) | 5 (13) | 0 | 8 (21) | 6 (15) | 1 (3) | 39 |
| | NT2 | 6 (11) | 2 (4) | 5 (9) | 4 (8) | 5 (19) | 10 (19) | 12 (23) | 4 (8) | 2 (4) | 0 | 3 (6) | 53 |
| SST/Andamiaje/Interacciones dialógicas | NT1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 (100) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | NT2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 (20) | 4 (80) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Fomenta participación activa | NT1 | 13 (19) | 3 (4) | 9 (13) | 7 (10) | 7 (10) | 2 (3) | 5 (7) | 5 (7) | 7 (10) | 9 (13) | 3 (4) | 70 |
| | NT2 | 6 (11) | 2 (4) | 6 (11) | 6 (11) | 12 (21) | 1 (2) | 12 (21) | 4 (7) | 2 (4) | 1 (2) | 4 (7) | 56 |
| | | 48 | 18 | 46 | 30 | 57 | 43 | 55 | 25 | 24 | 25 | 17 | |

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los resultados de las/os niñas/os, las escuelas 2 y 8 mostraban un desempeño más auspicioso, sin embargo, la E2 no destaca por mostrar un número destacado de microeventos que incluyen interacciones de calidad, siendo el promedio de ambas aulas de 3,4% del tiempo de la jornada total. Por el contrario, la E8 que mostró desempeños positivos de niños y niñas en las evaluaciones individuales, muestra un porcentaje mayor -el segundo más alto- de tiempo destinado a interacciones de calidad: 9,65%.

En el caso de las escuelas que mostraron desempeños más descendidos en lenguaje y matemáticas, solo en el caso de la E11 dichos resultados fueron consistentes con el porcentaje de interacciones de calidad, que ascendió a un 2,8% en esta escuela, siendo el más bajo de los establecimientos observados. Por otra parte, la E9, que también evidenció un desempeño más bajo de niños y niñas en las evaluaciones individuales, mostró un promedio de 5,45% de interacciones de calidad, un poco por debajo del promedio (6%).

Así, la cuantificación de interacciones de calidad no fue consistente con las evaluaciones de niños y niñas en todos los casos. Solo en dos de las 4 escuelas que destacaron por sus desempeños más altos/bajos, hubo coincidencia con un mayor número de interacciones de calidad desplegadas en el aula.

Sobre la frecuencia de los distintos tipos de interacciones de calidad y de quién inicia los intercambios, no se aprecia alguna relación entre dichos resultados y el desempeño de niñas y niños. Solo en el caso de la E11 se aprecia que es la escuela con menor frecuencia de distintos elementos de calidad.

Al vincular los resultados cuantitativos de la pauta y lo encontrado en ECERS y CLASS, podrían converger en tanto los puntajes obtenidos en las evaluaciones estandarizadas de aula son moderados/bajos, así como también, el tiempo destinado a interacciones de calidad es muy reducido.

B. RESULTADOS CUALITATIVOS

Esta sección se basa en los aspectos cualitativos de la pauta de interacciones, que permiten abordar en qué contextos ocurren (considerando el tipo de actividad que se desarrolla, su objeto y el agrupamiento de los niñas/os) y, principalmente, sus contenidos.

i. Contexto de las interacciones de calidad

En cuanto a su contexto, destaca que las interacciones de calidad se producen comúnmente durante el desarrollo de actividades pedagógicas programadas para la jornada, fuertemente estructuradas, como la rutina o actividad de saludo e inicio y las actividades variables (de las cuales ocurren dos o tres durante la jornada). El análisis de los registros de aula señala que en escasas oportunidades situaciones emergentes se aprovechan como oportunidades de aprendizaje o desarrollo. Así, solo documentamos una interacción de calidad en el contexto de la colación, instancia que sin embargo aparece en todos los registros de aula en al menos una oportunidad. El hallazgo de que las interacciones de calidad ocurren en instancias estructuradas y planificadas se refuerza por el hecho, ya señalado, de que estas se generan principalmente al alero de microeventos iniciados en una intervención de las educadoras (138 sobre 10, Tabla 8).

Otro elemento del contexto general que permite caracterizar a las interacciones de calidad, que se observa al analizar la subdimensión de contexto (como *setting* de la interacción), es que estas ocurren generalmente en momentos en que todo el curso trabaja junto (no por grupos o de manera individual), como cuando se dan las instrucciones sobre una actividad, ésta se desarrolla en la pizarra, se entregan contenidos, o se aborda una lectura y las predicciones o preguntas de comprensión asociadas a esta. Se relaciona a esto que, como ya apuntamos, las interacciones de calidad ocurren muy generalmente al alero de microeventos iniciados por intervenciones en que las educadoras que se dirigen al curso en su conjunto (128 de las 138 interacciones de calidad iniciadas por educadoras), y no a niños o niñas específicos o a un grupo en particular.

Finalmente, en la dimensión de contexto de las interacciones de calidad, la subdimensión evento, que permite especificar lo que ocurre en el aula como contexto de una interacción o microevento, es que muchas de ellas ocurren en momentos en que se está tematizando el medioambiente y su cuidado, un tema que se aborda ampliamente en las aulas, con mayor frecuencia que ningún otro, al alero de lecturas, disertaciones, como temática en torno a la cual se hacen actividades manuales, y que incluso se aborda como tema conversación común durante una colación.

ii. Contenido de las interacciones de calidad

El contenido de las interacciones de calidad se ha analizado considerando las subdimensiones microevento y narración (transcripción del contenido de los microeventos) de la puta. En términos generales, hemos agrupado las interacciones en dos grandes categorías: aquellas vinculadas a la gestión del clima de aula y aquellas que ocurren al alero de interacciones pedagógicas, orientadas al desarrollo del pensamiento y la comprensión de contenidos. Esto se asocia -pero no circunscribe- a las señales de interacción pedagógica de calidad, y en un mismo microevento podrían ocurrir interacciones de ambos tipos.

Interacciones que fomentan un clima de aula positivo

Las interacciones de calidad asociadas al clima de aula se orientan al fomento de la participación, la expresión de la identidad de los niños y las niñas, y a reforzar las normas de conducta en el aula.

Una mayoría de las interacciones de calidad en este grupo apunta al fomento de la participación. En numerosas ocasiones las educadoras invitan a los niños y niñas a hacer predicciones respecto del contenido de un texto que se va a leer, o respecto de lo que creen que van a tener que hacer en una actividad (“¿Qué creen que vamos a hacer?”). En contraste, documentamos pocas interacciones de calidad en que se pida a los niños su opinión sobre un texto o actividad abordado en el aula. Si bien en las aulas las educadoras proponen preguntas de este tipo, el hecho de que estas no se traduzcan en interacciones de tres turnos al menos (es decir, se plantea la pregunta pero no se fomenta que se responda), señala que se plantean más bien como recurso retórico que pedagógico.

Otro mecanismo de fomento de la participación observado en las interacciones de calidad es que se ofrece a los niños y niñas la posibilidad de ofrecerse como voluntarios para hacer una actividad en la pizarra o contestar una pregunta. En un aula, esto se cruzaba con género: si la última persona que había contestado era una niña, le correspondía el turno a un niño. En otra aula, la paridad en la distribución de la participación se cautelaba entregando los turnos a partir de palos (‘palitos preguntones’), todos los nombres de los niños y niñas de la clase estaban en un palito, y se tomaba uno al azar.

Ejemplos más puntuales de participación fueron momentos de expresión de la identidad culturas de niños y niñas, y momentos de elección libre. Observamos interacciones positivas en aulas en que las educadoras invitaron a niños y niñas originarios de países distintos a Chile a comentar algunas diferencias culturales, como si una comida o alimento se comía en su país también, si algo se llamaba de la misma manera, o a contar al curso cómo se celebraban en sus países fechas como navidad y fiestas patrias. Otro pequeño conjunto de interacciones de calidad asociadas al fomento de la participación da cuenta de la ocurrencia de momentos en que los niños y niñas elijen qué quieren hacer. Documentamos instancias de este tipo principalmente al inicio de la jornada: en un aula los niños y niñas pudieron elegir con qué material jugar (plasticina o bloques), y en otras tres iban eligiendo qué canción cantar en la actividad de saludo.

En la pauta de interacciones de calidad hemos considerado los momentos en que las educadoras felicitan a los niños y niñas por sus intervenciones o conducta como eventos de calidad, en tanto se asocian al fomento de la participación y el fortalecimiento de la identidad de los niños y niñas. Entre las interacciones de este tipo, junto con aquellas en que se les felicita de manera directa e individual ('Muy bien', 'Te felicito'), destacan aulas en que existe un código colectivo para celebrar las intervenciones de los niños: en una sala la educadora entregaba a 'puntos de saber' cuando niños y niñas completaban las tareas solicitadas, y en otras dos se hacía un llamado colectivo a celebrar el logro, de modo que todo el curso repetía a coro '¡Muy bien!'.

Otras interacciones de calidad observadas en esta categoría se asocian a elementos como la regulación de la conducta y el reforzamiento de las normas de aula, que son abordados de manera positiva y/o colaborativa. Varios de los ejemplos recogidos refieren a las normas de aula que han sido establecidas de manera colaborativa, en los que se las revisa y se pregunta por qué es importante seguir cada una.

Finalmente, destaca que en las interacciones analizadas como de calidad en asociación al clima de aula, el humor es un recurso muy escasamente empleado. Raras veces se hacen bromas en el aula, y en general al momento de las interacciones de calidad, el tono de las educadoras no es lúdico sino más bien instruccional. Destacan así, dos interacciones en que los niños o niñas hacen a la educadora notar un error o problema, y ella acoge esta intervención con humor.

Interacciones que fomentan el desarrollo del pensamiento y la comprensión del contenido.

Aunque se trata por cierto de dos aspectos mutuamente imbricados, las interacciones de calidad se inscriben en la categoría de desarrollo del pensamiento y comprensión del contenido con menos frecuencia que en la de calidad del ambiente de aula.

Estas interacciones aparecen con mayor frecuencia cuando se reconstruye el desarrollo de una actividad específica o de la jornada en su conjunto (al cierre de una actividad o al final del día), y se orientan principalmente a que los niños y niñas identifiquen aprendizajes relevantes. Muchas veces, esto se expresa en variantes de las preguntas '¿qué hicimos?' y '¿qué aprendimos?'. Destaca en este conjunto un aula en que documentamos una larga interacción en que el curso repasó todos los contenidos de medioambiente (referidos principalmente a los distintos tipos de seres vivos) que habían abordado a lo largo del año, actividad de activación de conocimientos previos que permitió a la educadora reforzar algunos conceptos (omnívoro, mamífero) que los niños parecían haber olvidado.

En algunas aulas se busca en estas instancias que, de manera más general, los niños y niñas reconozcan las habilidades transversales que se asocian al desarrollo de una actividad determinada. En estos casos, aparecen

invitaciones a señalar un verbo puntual: ‘identificar’, ‘inferir’, ‘clasificar’, etc. En la mayoría de los casos, los niños y niñas solo identifican este verbo luego de que la educadora lo anuncia (“¿Qué hicimos? ‘Infe...”).

Otro conjunto de interacciones que, en el plano de los contenidos, identificamos como de calidad, refiere a aquellas en que las educadoras ofrecen a las niñas y niños la posibilidad de conceptualizar aquello que están expresando: pasar de la idea de redondo a la noción de círculo y figura geométrica, por ejemplo. En general, se trata de interacciones en que la educadora ofrece el concepto luego de una intervención, pero en algunas ocasiones se fomenta que sean los niños y niñas quienes conceptualicen, preguntándoles por ejemplo “¿Qué significa que...?”.

En términos generales, y como se observa del análisis de frecuencias de las interacciones de calidad, las interacciones de aula avanzan en escasas oportunidades hacia procesos pedagógicos complejos como el andamiaje o el desarrollo del pensamiento sostenido compartido. Hemos encontrado algunas interacciones que se orientan a elementos como el impulso de la creatividad y la imaginación, o la argumentación, y que conviene relevar en tanto pueden aportar ejemplos a relevar, a la vez que iluminan la ausencia de este tipo de oportunidades en las aulas. Así, en un aula se incorporó la corporalidad a la actividad de inicio, invitando a los niños a hacer mímica y compartir las características de aquello que habían representado (El color del globo que imaginariamente habían inflado y pinchado, el olor de la crema que se habían echado en las manos). En la misma sala, la rutina típica de lectura (presentación del texto, predicciones y lectura, seguida de preguntas de comprensión lectora más o menos factuales), se cambió por uno en que se pedía a los niños cerrar los ojos y ponerse cómodos (estaban sentados en alfombrillas en el suelo) e imaginar durante la lectura a los personajes del cuento, para luego pedirles que compartieran cómo los habían imaginado. Finalmente, también en la misma sala, se proyectó la pintura La primavera y se pidió a los niños y niñas que compartieran sus impresiones sobre las figuras, las imágenes y colores, señalando cómo se relacionaban con el nombre del cuadro. Se trata, en todos los casos, de actividades que fomentan el desarrollo de la imaginación y creatividad, a la vez que la interacción mediante preguntas abiertas (“¿Cómo te lo imaginaste?”) y el desarrollo de habilidades de argumentación (“¿Por qué crees que el color verde es de primavera?”).

Otro elemento de calidad, cuya ausencia un ejemplo documentado contribuye a identificar, es el desarrollo de la literacidad digital y manejo y acceso a la información. Solo en una de las aulas se usó un diccionario para buscar y conocer el significado de una palabra desconocida por los niños y niñas, que apareció en un cuento. En el mismo sentido, en los casos en que documentamos que los niños hicieron disertaciones, la fuente de la información que presentaban nunca fue consultada.

En términos generales, el contenido de las interacciones señala que estas tienden a concentrarse en el fomento de un clima del aula positivo, donde se invita principalmente a los niños a participar de actividades e interacciones iniciadas por la educadora. Aquí, se despliegan en general estrategias simples pero efectivas con que, ofreciendo la palabra o el turno de respuesta, o a través de felicitaciones, se consigue generar ambientes positivos. En contraste, en las intervenciones orientadas al desarrollo del pensamiento o la comprensión de los contenidos las estrategias, igualmente sencillas, no parecen conseguir los efectos deseados, y en muchas ocasiones son las mismas educadoras quienes entregan las respuestas que buscan, como ocurre cuando se busca abordar un concepto o identificar una habilidad metacognitiva.

iii. Bases curriculares

El análisis cualitativo del abordaje de los Núcleos de Aprendizaje y de los Principios Pedagógicos se realizó considerando la frecuencia de cada código (i.e. Núcleo, Principio), como un *proxi* de la relevancia asignada por las educadoras de párvulos a cada uno. La frecuencia del código es un elemento primario del análisis cualitativo, si bien no es el único (Saldaña 2021). Así, este análisis se complementa con los otros análisis cualitativos realizados.

a) Núcleos de Aprendizaje

Dentro de las interacciones de calidad consignadas, se observó un promedio de 2,8 Núcleos de Aprendizaje por aula, con un máximo de 5 en una única aula y un mínimo de 1 en un aula.

Los Núcleos fueron abordados con gran disparidad en las interacciones de calidad consignadas. El Núcleo observado con mayor frecuencia es Lenguaje Verbal, el que estuvo presente en 42 interacciones (sobre un total de 707). Dentro de los Núcleos no transversales, en el otro extremo se encuentra Lenguajes Artísticos, el que fue observado en 3 interacciones. En cuanto a los Núcleos Transversales, los tres fueron observados con baja frecuencia: 14 interacciones para Identidad y Autonomía y para Convivencia y Ciudadanía, y una única interacción para Corporalidad y Movimiento. Similarmente, también al nivel del aula se observó disparidad en el abordaje de los Núcleos; aquéllas que abordaron un mayor número de Núcleos fueron las aulas E1.1 y E5.2 (NT1 y NT2 respectivamente) con 5 Núcleos; en el otro extremo se encuentra el aula E6.1 con 1 solo Núcleo. Más detalle se encuentra en la Tabla 10.

Es de notar que, al analizar transversalmente el abordaje de los Objetivos de Aprendizaje en el conjunto de aulas, se observó una cobertura parcial de ellos: las interacciones de calidad observadas congregaron 41 Objetivos de Aprendizaje, sobre un total de 85 para el Nivel Transición. Más aún, esta cobertura se realizó en proporción dispar, según los Núcleos de Aprendizaje, variando entre 0 (sobre 9) en el Núcleo Corporalidad y Movimiento y 4 (sobre 5) en el Núcleo Lenguaje Verbal. También al nivel del aula se observó disparidad en el abordaje de los Objetivos de Aprendizaje, variado entre 1 y 7. Al nivel del aula también los Núcleos Transversales fueron abordados de forma dispar en cuanto a su proporción respecto del total de Núcleos abordados.

Tabla 10. Presencia de núcleos de aprendizaje en interacciones de calidad

| Aula | Desarrollo Personal y Social | | | Comunicación integral | | Interacción y comprensión del entorno | | | Total de Núcleos abordados |
|-------|------------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|----------------------|---------------------------------------|-----------------------|------------------------|----------------------------|
| | Identidad y Autonomía | Convivencia Ciudadanía | Corporalidad movimiento | Lenguaje verbal | Lenguajes artísticos | Entorno natural | Entorno sociocultural | Pensamiento matemático | |
| E1.1 | 3 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 4 | 0 | 5 |
| E1.2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 |
| E2.1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| E2.2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| E3.1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| E3.2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 3 |
| E4.1 | 0 | 1 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 |
| E4.2 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| E5.1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 2 |
| E5.2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 | 1 | 5 |
| E6.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| E6.2 | 0 | 2 | 0 | 7 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 |
| E7.1 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| E7.2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 |
| E8.1 | 3 | 3 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| E8.2 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| E9.1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 |
| E9.2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| E10.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 2 |
| E10.2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| E11.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 |
| E11.2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| | 14 | 15 | 1 | 42 | 3 | 18 | 10 | 33 | 2,82 |

Fuente: Elaboración propia.

b) Principios Pedagógicos de la Educación Parvularia

Los Principios Pedagógicos de la Educación Parvularia establecidos en las B CEP se observaron con frecuencia dispar en las interacciones de calidad consignadas en cada aula, lo cual se muestra en la Tabla 11. Se registró un promedio de 3,7 Principios por aula, oscilando entre 7 Principios y 1 Principio.

En el conjunto de aulas observadas, se observa que los distintos Principios tienen presencia disímil, al presentarse en entre 13 (Singularidad) y 85 interacciones (Potenciación).

En cuanto al principio de Unidad, éste por definición, sólo puede verse reflejado a través de la presencia de los distintos Principios y Núcleos durante la jornada en su conjunto (no en cada interacción aislada). En esta medida, se pudo observar que este Principio se realiza de forma parcial, ya que todas las aulas mantienen vacíos tanto para Núcleos como para Principios, según lo ya analizado en las dos tablas referidas en el apartado anterior.

Tabla 11. Número de Principios Pedagógicos abordados en las interacciones de calidad durante la jornada, por aula

| Aula | bienestar | unidad | singularidad | actividad | juego | relación | significado | potenciación | Total de principios abordados |
|-------|-----------|--------|--------------|-----------|-------|----------|-------------|--------------|-------------------------------|
| E1.1 | 2 | 0 | 4 | 1 | 1 | 0 | 6 | 4 | 6 |
| E1.2 | 2 | 0 | 0 | 5 | 3 | 6 | 0 | 6 | 5 |
| E2.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| E2.2 | 2 | 0 | 0 | 5 | 3 | 6 | 0 | 6 | 5 |
| E3.1 | 0 | 0 | 2 | 4 | 1 | 1 | 9 | 3 | 6 |
| E3.2 | 0 | 0 | 2 | 4 | 1 | 1 | 9 | 3 | 6 |
| E4.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| E4.2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| E5.1 | 2 | 0 | 4 | 13 | 5 | 10 | 20 | 13 | 7 |
| E5.2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 7 | 4 |
| E6.1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| E6.2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 | 8 | 4 |
| E7.1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 |
| E7.2 | 0 | 0 | 1 | 12 | 1 | 12 | 6 | 8 | 6 |
| E8.1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E8.2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 | 2 |
| E9.1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 3 | 8 | 4 |
| E9.2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 4 |
| E10.1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 1 | 7 | 4 |
| E10.2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| E11.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| E11.1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 |
| | 23 | 0 | 13 | 47 | 18 | 60 | 77 | 85 | 3,64 |

Fuente: Elaboración propia.

iv. Estereotipos de género en las interacciones de aula.

El análisis también consideró un componente de género, que buscó identificar si es que en las interacciones aparecían atribuciones que tienden a naturalizar ciertas características como propias de hombres y niños, o las mujeres y niñas. Todos los microeventos en que aparecieron este tipo de sesgos (tanto aquellas que fueron codificadas como de calidad como las que no), fueron marcados y analizados en función de su contenido. El análisis confirma dos categorías identificadas en estudios anteriores (SERNAM 2006), que refieren la aparición de este tipo de sesgos en las interacciones directas con los niños y niñas y a través de la transmisión de contenidos y ejemplos que tienden a afirmarlos, y suma a estas una tercera, que depende de la organización del curso en el grupo de niñas versus el de niños, muy común en las aulas de preescolar.

En términos generales, la partición de los cursos en grupos de niños y niñas para organizar fue la manera más frecuente en que el género de los niños y niñas se marca en las interacciones de aula. Fuera de eso, si bien en la mayoría de las aulas encontramos una o dos interacciones generizadas, este no parece ser un elemento cuya

preminencia modele las experiencias en el aula. A continuación se presentan los hallazgos en las tres categorías identificadas.

Organización del aula por género. Con la excepción de un aula en que se organizaba al grupo en función de las mesas en que estaban sentados, encontramos en todas las aulas de la muestra momentos en que se separa al grupo en niños y niñas. Esta organización no aparece únicamente ligada al uso del baño, sino que se reproduce al momento de pasar la lista (se revisa cuántas niñas están presentes versus cuántos niños), de salir a recreo (como un premio al género que ha sido más ordenado o rápido en completar una tarea), o de ir a buscar materiales para iniciar una actividad (siguiendo la misma lógica del ejemplo anterior). Esta lógica de organización del aula tiende a hacer competir a niños y niñas, en lugar de fomentar dinámicas de colaboración y encuentro (“Vamos a ver quién gana hoy día, las niñas o los niños...”, “A ver quién gana, las niñas: ¿hoy día que día es?”; “Los hombres, vamos a ver si los hombres les ganan a las mujeres”). A la vez, encontramos que al alero de estas dinámicas tienden a reproducirse en las interacciones estereotipos que naturalizan ciertos atributos como propios de uno y otro género. Así, documentamos que las educadoras se refirieron a los grupos de niños como ‘veloces’, ‘poderosos’ y ‘superhéroes’ y a las niñas como ‘ordenadas’ o ‘responsables’ (“¿Cómo están los varones, los más fuertes, los superhéroes? ¿cómo están?, [Todos los niños:] ¡Muy bien!, Educadora: Siguen mostrando la fuerza que tienen. [Cantando] ¿Cómo están las niñas, las princesas, las más lindas...”, “Las marineras son más responsables”, “Ahora las niñas ordenaditas van a ir a buscar sus cosas y las traen a su lugar”). En la misma lógica, observamos que ese hizo competir a los niños entre sí para ver quién hacía más rápido una tarea, algo que no ocurrió con los grupos de niñas.

Estereotipos de género en las interacciones. En las interacciones uno a uno en las aulas también fue posible observar estereotipos de género. Estas aparecen especialmente asociadas a momentos de regulación de la conducta, donde se asocian ciertas características a ser niña / niño, hombre / mujer. Por ejemplo, se llamó a las niñas a sentarse ‘como señoritas’, a los niños a ser ‘caballeros’ (“Sácate la mano de ahí y te sientas como un caballero. Y la Daniela como una señorita.”; “Qué bonito Ashley, ¿así se sienta una niña? Mira, siéntate bien, Ashley”). También se pidió a niñas que se traten bien entre compañeras, porque ‘son princesas’, y también se hizo la asociación, en un aula, entre ser ordenada y portarse bien, y ser bonita, respecto de las niñas (“Adulta 1: Creo que lo están haciendo bien los niños; Niña: A mí qué me importan los niños; Adulta 1: ¿Por qué? Si los niños te están enseñando a comportarte; Niña: Pero a mí ellos no me importan; Adulta 1: Deberían importante, Camila. Tú tan bonita que eres”). En el mismo sentido, documentamos estereotipos de género en interacciones orientadas a felicitar a los niños y las niñas, donde se felicitó a los varones por ser veloces y a las niñas por ser ordenadas, pero no viceversa. Del mismo modo, mediando un conflicto entre un niño y una niña, una educadora le dijo al primero para calmarlo: “Tú eres más poderoso. Es una pobre niña”.

En términos más generales, también aparecen estereotipos de género en el modo en que las educadoras se dirigen a los niños y las niñas. Así, en algunas aulas se llama ‘damas’ (“las damas primero”; “Dije sólo damas, dije sólo damas, [niños se sientan], dije sólo damas, Diego”.) y ‘princesas’ a las niñas, y ‘caballeros’ a los niños.

En este escenario, resultó interesante identificar el siguiente microevento, en que los niños cuestionan la idea de que a las niñas hay que cuidarlas de manera distinta por ser princesas:

- Adulta: Teresa, me vas a cuidar a Sofía [Teresa asiente]. Mucho la vas a cuidar porque ella es una princesita igual que tú y a las princesas tenemos que cuidarlas. ¿Bueno?
- Niño: A los príncipes también.

- Adulta: Ay, a los princesos también hay que cuidarlos. Por eso no hay que darles ni puños ni patadas ni nada de eso.
- Niño: Ni pellizquitos.
- Adulta 1: Ni pellizquitos.
- Niñ@: Ni tampoco darle una cachetada.
- Adulta 1: Imagínese tengo un hijo... que está pidiendo la palabra el Nicolás. Dígame.
- Niño 13: Le hago cariñito.
- Adulta 1: Le tenemos que dar cariñito. A ver, Diego, dígame.
- Niño 1: No hay que tampoco darle pellizcos.
- Adulta 1: (murmura) Dígame, Camila.
- Niña (Camila): Tampoco hay que darle cachetadas.
- Adulta 1: (murmurando) Eso, Valeska.
- Niña 4: Hay que darle abrazos.
- Adulta 1: Sí, hay que dar abrazos.

Ejemplos y contenidos generizados. Una tercera categoría de análisis refiere a aquellos estereotipos de género que aparecen en el momento de abordar contenidos o roles en términos generales. Aquí, encontramos que la dinámica más preponderante es aquella que atribuye a las madres de los niños y las niñas la realización de las tareas domésticas y la relación con los establecimientos. Así, en varias aulas se asume que son las mamás las que preparan y ‘mandan’ la colación, mientras los papás ‘trabajan para comprarla’. Del mismo modo, encontramos ejemplos de comunicaciones que se mandan no a la casa, sino a ‘la mamá’, y lo mismo cuando se llama porque un niño se sentía mal. Siguiendo esta lógica, en otra aula al momento de desarrollar una manualidad con aguja se habló de tejer y coser como tareas de madres y abuelas (“las abuelitas antes cosían, las mamás también tejen y cosen, y nosotros vamos a aprender”).

En términos generales, las interacciones documentadas dan cuenta de que las educadoras tienden a reproducir en las aulas estereotipos de género que naturalizan características y roles como femeninos y masculinos. Aquellos que identificamos tienden a afirmar una identidad tranquila y ordenada en las niñas, y una naturaleza más activa y competitiva en los niños, y sin dudas tienen efectos en la experiencia escolar de unos y otras, modelando roles.

RESULTADOS INTEGRADOS

Al analizar los datos provenientes tanto de los resultados individuales de niñas y niños, de las observaciones de aula con instrumentos estandarizados y del análisis cualitativo aportado por la pauta de análisis de interacciones, los resultados convergen en cuanto a que la calidad encontrada es moderada-baja.

Por una parte, a nivel general, los/as niños/as de las aulas participantes no muestran un avance importante entre principios y fines de año en el área de lenguaje y matemáticas, lo cual se condice con una puntuación baja en las dimensiones de ECERS y CLASS que apuntan al área más pedagógica, pese a que los núcleos más trabajados en las interacciones de calidad son lenguaje verbal y pensamiento matemático.

La interacción que aparece entre ganancias durante el año en las dimensiones mencionadas y escuela da cuenta de que existen diferencias en el aprendizaje de niñas y niños según el establecimiento, sin embargo, las escuelas que destacan por esto, no muestran un puntaje más alto en CLASS o ECERS. Por el contrario, sí es posible notar cierta consistencia entre las escuelas que mostraron puntajes más bajos en las evaluaciones individuales de niñas

y niños y lo reportado por ECERS y CLASS, siendo por ejemplo, la escuela con puntaje más bajo en ECERS, una de las que mostró un desempeño más bajo en sus estudiantes.

Si bien, los núcleos que son más trabajados en las interacciones de calidad son lenguaje verbal y matemáticas, es importante notar que las interacciones de calidad en su totalidad constituyen en promedio sólo un 6% del tiempo de duración de la jornada. Lo más frecuente es que estas interacciones se orienten a fomentar la participación de niñas y niños y muestran intencionalidad pedagógica de parte de las educadoras, siendo también importante el uso de preguntas abiertas especulativas. A su vez, aunque ocurren en el marco de actividades de lenguaje verbal o matemáticas, suelen estar enfocadas en aspectos de clima y bienestar, por ejemplo, felicitar a niños y niñas por su participación o realizar preguntas abiertas antes de la lectura. Esto último es consistente con los puntajes alcanzados por la mayoría de las aulas en la dimensión de apoyo socioemocional, que incluye aspectos como clima positivo y consideración de la perspectiva de las/os estudiantes.

Si bien se favorece la participación de niñas y niños, las interacciones de aula son guiadas e iniciadas en casi su totalidad por la educadora, existiendo muy pocas instancias en las cuales niñas y niños inician temas o hacen preguntas por iniciativa propia.

Se observa con una frecuencia considerablemente menor la aparición de interacciones complejas que dan cuenta de pensamiento sostenido compartido, dialogicidad o andamiaje. Este tipo de interacciones más orientadas al pensamiento y comprensión, se mostraron principalmente en actividades relacionadas con el tema del cuidado del medio ambiente, momentos en los cuales se desarrollaron conversaciones más extendidas que permitieron profundizar.

En relación al género, no es posible establecer una relación entre la utilización de estereotipos y calidad de las aulas, ya que estos están presentes indistintamente en las escuelas participantes, más allá de que se hayan reportado o no interacciones de calidad.

Con frecuencia ocurren actividades cuya organización se da por género, así como también es posible apreciar que se refuerzan estereotipos principalmente en instancias de manejo de conducta, o al incluir ejemplos generizados.

ANÁLISIS DE PAUTA DE ANÁLISIS DE INTERACCIONES

Al finalizar los análisis utilizando la pauta, se solicitó el juicio experto de tres académicas/os con amplia experiencia en educación parvularia y análisis de interacciones.

En general los expertos consultados coinciden en la relevancia, adecuación/pertinencia y comprensibilidad de las dimensiones de la pauta. Se realizan sugerencias que pueden constituir mejoras importantes, especialmente en lo relativo a la conceptualización del microevento como unidad de análisis y también en lo relativo a su aplicación.

Una de las expertas considera que el procedimiento dificulta la captura de interacciones de calidad, proponiendo como alternativa, la realización de observaciones participantes. A su vez, hace mención a que la metodología no capta las interacciones que ocurren entre niñas/os, o qué ocurre con aquellos que no están participando del microevento que está bajo análisis.

Los otros expertos mencionan sugerencias principalmente en torno a la conceptualización de los elementos que son codificados. Al parecer las distinciones entre contexto, evento y microevento no resulta del todo clara para lectores externos a quienes crearon la pauta y constituye un punto importante de mejora.

El detalle del reporte de expertos se encuentra en el Anexo 4.

7. CONCLUSIONES

Los resultados permiten concluir que la calidad de las aulas es heterogénea y tendiente a lo moderado-medio. A continuación se discuten los principales hallazgos descriptivos integrando las distintas fuentes de información.

En términos de los resultados de niñas y niños, la tendencia general, que es conforme a lo esperado, muestra un crecimiento entre pre y post y también un desempeño mayor en niña/os de NT2 comparado con niñas/os de NT1. Sin embargo, el crecimiento pre-post es muy leve. Por ejemplo, en el caso de vocabulario, lectura y problemas aplicados, las/os niñas/os de NT1 aumentan en promedio aproximadamente 1 punto durante el año. En el caso de conceptos cuantitativos, el aumento es 0,39. Datos similares sido previamente reportado por la literatura. Leyva et al. (2015) reporta aumentos modestos en las variables descritas, cercanas a 3 puntos, comparando el desempeño antes y después de una intervención de desarrollo profesional docente en escuelas chilenas. Al respecto es importante señalar que las modificaciones en lenguaje han mostrado ser difíciles para niños (Dickinson et al, 2018) y para educadoras (Dickinson, 2011).

Específicamente en relación a la lectura, los resultados de la prueba de identificación de letras y palabras muestran una tendencia que se condice con lo esperado, ya que no existe mayor avance durante el año en niñas y niños de NT1, sino más bien, el crecimiento es pronunciado en NT2. Lo anterior da cuenta de que en el primer nivel de transición es posible que aún no se enfoquen en la enseñanza de letras ni de la lectura formal, considerando que no es un objetivo del nivel.

A nivel de aula, las escalas CLASS y ECERS-R coinciden en estimar en niveles de desempeño insuficiente los elementos pedagógicos (apoyo instruccional en el caso de CLASS y estructura del programa, actividades y lenguaje y razonamiento en el caso de ECERS). Sin embargo, las aulas parecen tener un desempeño adecuado en la promoción de rutinas de cuidado y en interacciones sociales orientadas a la generación de un clima de aula positivo.

Los resultados insuficientes en el ámbito pedagógico se han reportado también en estudios previos en nuestro país, pero también en Estados Unidos, mostrando un puntaje CLASS bajo los 2 puntos (Leyva et al., 2015), lo cual indica que este ámbito no es particularmente bajo en nuestro contexto, sino que se trata de una escala que suele puntuar en niveles por debajo de lo esperado. Incluso, en el mismo estudio Leyva señala que los resultados reportados en Finlandia en apoyo instruccional alcanzan los 3,97, muy superior a Chile y Estados Unidos, pero aún dentro del rango moderado.

Destaca como un elemento positivo, que tanto en las aulas de NT1 como de NT2 parece haber una relación cálida entre educadora y niños. Los puntajes reportados en el área de apoyo socioemocional se ubican en general en el rango moderado superior. Similar es lo que ocurre en cuanto a la organización del aula.

En el caso de ECERS, los niveles encontrados también son consistentes con la literatura previa que se ha reportado en Chile (por ejemplo, Villalón et al., 2002).

En su conjunto, las escalas estandarizadas de aula parecen no discriminar aulas de calidad. Los puntajes de todos los establecimientos participantes se encuentran en rangos medios y ninguno alcanza el nivel 'bueno' establecido por las escalas. Por ejemplo, los puntajes más elevados de niñas y niños en las pruebas individuales no ocurren en las aulas que tienen una mejor evaluación en CLASS o ECERS. Contrariamente, las aulas en que los niños y niñas mostraron menores avances durante el año escolar coinciden en presentar un puntaje bajo en CLASS y ECERS. Lo anterior podría estar en línea con hallazgos previos que indican que las escalas globales de medición de aula

permiten discriminar los casos de baja calidad, pero no son sensibles a los de mejor calidad (Fenech et al., 2010). Más aún, Guerrero-Rosada et al. (2021) indica sobre CLASS, que podría no ser sensible a ciertas prácticas pedagógicas.

La utilización de la pauta de análisis de interacciones permitió ahondar en los elementos de calidad con detalle. Los principales resultados muestran que se dedica poco tiempo de la jornada a desarrollar interacciones de calidad. Similar es lo reportado por Strasser, Lissi y Silva (2009) quienes destacan que el tiempo instruccional en salas de educación parvularia era escaso, ocupando gran parte de la rutina en recreo, colación y enseñanza de hábitos.

Cuando fue posible detectar interacciones de calidad, lo más frecuente fue que estuvieran asociadas a fomentar la participación de niños y niñas. Esto no necesariamente implica que dicha participación estuviera asociada a intercambios de lenguaje complejo. Al respecto, Rasku-Puttanen et al. (2012) señalan que en ocasiones las educadoras realizan una serie de intercambios breves con distintas/os niñas/os, privilegiando que exista espacio para que varias/os de las/os estudiantes puedan participar, indicando que las conversaciones extendidas uno a uno podría implicar que se esté dedicando mucho tiempo a un estudiante por sobre el resto. A pesar del rol importante que tienen la participación, la mayoría de las interacciones son iniciadas por la educadora (más de un 90%), siendo solo contadas las ocasiones en que niñas y niños originan los intercambios. Lo anterior da cuenta de que se trata de jornadas principalmente dirigidas por la educadora, más que centradas en el/la niño/a.

Un aspecto positivo es la intencionalidad pedagógica que se percibe en las interacciones de calidad. Existe una disposición en las educadoras a fomentar y potenciar el aprendizaje de los niños y las niñas en esas instancias. Salmon y Barrera (2021) apuntan a la relevancia de la intención al momento de realizar preguntas y fomentar la búsqueda de conocimiento que ocurre en el aula, ya que asocia la intencionalidad con la metacognición y la conexión que existiría entre la educadora y las/os niños.

Al examinar la presencia de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, es posible encontrar que existen numerosas actividades asociadas a lenguaje verbal y pensamiento matemático principalmente en las que se desarrollaron interacciones de calidad. Por contraste, los núcleos de corporalidad y movimiento y lenguajes artísticos estuvieron prácticamente ausentes de los momentos en que se desarrollaron interacciones de calidad. Cabe preguntarse si el fenómeno de escolarización puede estar asociada a este hallazgo, ya que dicho fenómeno se caracteriza por un foco en lenguaje, lectura y matemáticas, junto con pocas oportunidades para el juego y una relación asimétrica entre educadora y niños, lo cual podría reforzarse con la poca cantidad de interacciones iniciadas por los y las niños y niñas (Pardo, Opazo, & Rupin, 2021).

En suma, el presente estudio propuso explorar la calidad. Los resultados reportados permiten sostener que las distintas aproximaciones a la calidad (desde niñas y niños, utilización de instrumentos, análisis del discurso) no son necesariamente convergentes. Una explicación que se ha esbozado en la teoría es la existencia de una relación no lineal entre resultados de niños y calidad global del aula, por lo que sería necesario alcanzar un umbral mínimo de calidad para que 'el aula' comenzara a impactar el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas. El número de escuelas participantes no permite testear la existencia de dicho umbral, por lo que futuros estudios son necesarios para determinar cuál es el nivel mínimo, de haber uno, que debe alcanzarse para que la educación parvularia tenga efectos más robustos sobre niñas y niños.

Por su parte, se reafirma lo postulado por Guerrero-Rosada et al. (2021) en cuanto las evaluaciones estandarizadas de aula parecen no captar la calidad como es de esperar, en el sentido de que no existe concordancia, desde una

perspectiva cualitativa entre los resultados de niñas y niños y la evaluación de ECERS y CLASS. Lo anterior es cierto sobre todo en aulas de mejor desempeño.

A su vez, si bien el análisis cualitativo permitió identificar interacciones de calidad, la poca ocurrencia de estos momentos abre la pregunta sobre cuánta 'exposición' a interacciones de calidad es necesaria para poder movilizar los aprendizajes. Wasik y Snell (2019) posicionan el tema de la dosis, referida a la cantidad de 'tratamiento' que debe ser experimentado para mostrar un efecto. En este sentido, es posible que los casos en que ocurren interacciones de calidad no sean lo suficientemente frecuentes como para promover un avance significativo en niñas y niños. Mayor exploración sobre el tema es necesaria para poder indagar en la intensidad de las experiencias de aprendizaje a la que están expuestas niñas y niños.

Limitaciones y futuras direcciones

Establecer una relación entre los distintos instrumentos y niveles hubiese requerido un tamaño muestral mayor para realizar un análisis multinivel, sin embargo, el número de escuelas y aulas es muy reducido para tales efectos. Así, la vinculación entre los resultados de niños y niñas se asocia en este estudio solo de forma cualitativa a los hallazgos presentados a nivel de aula.

Las observaciones de aula son fuentes de información muy rica, sin embargo, al no contar con micrófono de alta potencia, no es posible oír con detalle las conversaciones producidas entre niños y niñas, por lo cual el foco estuvo en la educadora, dejando fuera interacciones que pudieran ocurrir entre pares de forma espontánea.

A su vez, es difícil concluir de forma generalizada sobre la relación entre aula y niños/as, al contar con una sola observación de aula.

A futuro se espera poder investigar el vínculo entre las interacciones de calidad y el aprendizaje de niñas y niños, utilizando un diseño que incluya más escuelas y aulas (se puede reducir el número de niñas y niños participantes), observaciones repetidas y a su vez, explorar las interacciones entre pares en el nivel de educación parvularia, considerando los elementos técnicos necesarios.

En términos de procedimiento, la pauta cualitativa resulta un instrumento relevante a nivel investigativo pero cuya aplicación es muy costosa, considerando el tiempo que debe ser invertido para el análisis profundo de las interacciones de calidad. El juicio de expertos proporciona elementos relevantes que pueden ser incluidos para perfeccionar el instrumento y mejorar su comprensibilidad y forma de aplicación.

8. RECOMENDACIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Los hallazgos de este estudio permiten realizar un conjunto de recomendaciones dirigidas a la Agencia de Calidad de la Educación, al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) y a la Subsecretaría de Educación Parvularia, a fin de fortalecer la calidad de las interacciones pedagógicas que las educadoras de párvulos establecen con los niños.

Agencia de Calidad de la Educación

Intencionar que las visitas a establecimientos educacionales incorporen la evaluación del abordaje de los Núcleos de Aprendizaje y Principios Pedagógicos establecidos en las BCEP. Los resultados de este proyecto muestran una cobertura desbalanceada en ambos, con particular postergación de los Núcleos de Corporalidad y Movimiento y de Lenguajes Artísticos, y de los Principios de Singularidad y Juego.

Intencionar que las visitas a establecimientos educacionales entreguen orientación a educadoras de párvulos y directivos sobre la necesidad de abordar el conjunto de los Núcleos de Aprendizaje y Principios Pedagógicos establecidos en las BCEP, a fin de favorecer apropiadamente el desarrollo integral y el bienestar de los niños

Recomendaciones al CPEIP

Ofrecer dentro de los cursos de formación continua que ofrece el CPEIP al menos uno enfocado en interacciones de calidad en el nivel de educación parvularia. Teniendo en cuenta que las interacciones de calidad que observamos son escasas e incipientes, cursos de este tipo podrían robustecer las interacciones de las educadoras de párvulos en ejercicio, especificando e ilustrando los elementos concretos que dan cuenta de una interacción de calidad. Por ejemplo, preguntas abiertas, comentarios con contenido sustantivo, entre otros.

Incorporar en la construcción de los futuros Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para carreras de educación parvularia la noción de interacciones de calidad. Estos Estándares debieran hacerse cargo, entre otras materias, de la debilidad que presentan las interacciones pedagógicas de las educadoras de párvulos, ofreciendo orientaciones concretas para la formación inicial de las futuras educadoras de párvulos.

Recomendaciones a la Subsecretaría de Educación Parvularia

Impulsar una política orientada a favorecer la equidad de género entre los niños y niñas del nivel de educación parvularia, abordando pedagógicamente las diversas aristas que este constructo implica. Por ejemplo, promover la participación de los padres (no sólo las madres) en el proceso educativo de los niños, organizar el grupo según diferentes variables y no sólo género (e. g. mes de nacimiento, letra inicial del nombre), plantear experiencias de equivalente nivel de desafío a niñas y niños, evitar estereotipos en el trato a los niños (e. g. "sentarse como señorita").

Entregar orientaciones pedagógicas dirigidas a fomentar el trabajo en grupos chicos, y a las interacciones diádicas, a fin de propiciar interacciones más personalizadas y profundas que las que permite el grupo grande. En esta línea, se recomienda promover que la técnico en educación parvularia tenga un rol pedagógico de apoyo a la educadora en la atención de los distintos grupos, más que de mantención del orden y la limpieza del aula, permitiendo a la educadora trabajar más personalizadamente.

REFERENCIAS

- Agencia de calidad de la Educación. Gobierno de Chile (2021, 28 de Octubre). Evaluar.
<https://www.agenciaeducacion.cl/evaluar/>
- Bailey, S. M. (1993). The current status of gender equity research in American schools. *Educational Psychologist*, 28, 321–339.
- Beazidou, E., Botsoglou, K., & Vlachou, M. (2013). *Promoting emotional knowledge: strategies that Greek preschool teachers employ during book reading. Early Child Development and Care*, 183(5), 613–626. doi:10.1080/03004430.2012.6784
- Berlinsky, S., & Shady, N. (2015). *The Early Years Child Well-Being and the Role of Public Policy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. En L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (pp. 115–142). Orlando, FL: Academic Press.
- 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 Developmental Science*, 12(3), 140–153. doi:10.1080/10888690802199418
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). *Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92. doi:10.1016/j.ecresq.2014.09.004
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, S. (2010). Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record*, 112(3), 579–620.
- Charmaz, K. (2008). Grounded theory as an emergent method. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods*. The Guilford Press (pp. 155–170).
- Contreras, D., & González, S. (2015). Determinants of early child development in Chile: Health, cognitive and demographic factors. *International Journal of Educational Development*, 40, 217–230.
- Cortázar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 13–22.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.003>.
- Cortázar, A., Romo, F., & Vielma, C. (2016). Diferencias de género en la calidad de las experiencias de educación de la primera infancia en Santiago de Chile. *Informes para la política educativa N°11*. Retrieved from:
<http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE11.pdf>
- De Haan, A. K. E., Elbers, E., & Leseman, P. P. M. (2013). Teacher- and Child-Managed Academic Activities in Preschool and Kindergarten and Their Influence on Children’s Gains in Emergent Academic Skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 43–58. doi:10.1080/02568543.2013.851750
- Dickinson, D. K. (2011). *Teachers’ Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. Science*, 333(6045), 964–967. doi:10.1126/science.1204526
- Dickinson, D. K., Collins, M. F., Nesbitt, K., Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Hadley, E. B., ... Golinkoff, R. M. (2018). *Effects of Teacher-Delivered Book Reading and Play on Vocabulary Learning and Self-Regulation among Low-Income Preschool Children. Journal of Cognition and Development*, 1–29. doi:10.1080/15248372.2018.1483373
- Dobbs, J., Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, 174(3), 281–295. doi:10.1080/0300443032000153598

- Fenech, M., Sweller, N., & Harrison, L. (2010). Identifying high-quality centre-based childcare using quantitative data-sets: what the numbers do and don't tell us. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), 283–296. doi:10.1080/09669760.2010.5316
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher–Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. *Early Education & Development*, 21(5), 699–723. doi:10.1080/10409289.2010.497453.
- Einarsson, C. & Granström, K. (2002). Gender-biased interaction in the classroom: The influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 117-127. doi:10.1080/00313830220142155.
- Espinoza, A. M., & Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas. *Psyche (Santiago)*, 25(2), 1-18.
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92–105. doi:10.1016/j.ecresq.2008.09.002.
- Guerrero-Rosada, P., Weiland, C., McCormick, M., Hsueh, J., Sachs, J., Snow, C., & Maier, M. (2021). Null relations between CLASS scores and gains in children's language, math, and executive function skills: A replication and extension study. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 1–12. doi:10.1016/j.ecresq.2020.07.009.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1974). Changing teacher and student behavior: An empirical investigation. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 390.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., ... Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123. doi:10.3102/0002831211434596.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2002). *Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana-Revisada*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2004). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)*. New York, NY: Teachers' College Press.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., ... Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44. doi:10.1016/j.lcsi.2015.12.001
- Herrera, M. O., Mathiesen, M. E., Merino, J. M., & Recart, I. (2005). Learning contexts for young children in Chile: process quality assessment in preschool centres. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 13-27.
- Herrera, M. O., Mathiesen, M. E., Morales, M. G., & Proust, P. M. (2006). Actitud del adulto a cargo de la sala cuna hacia el género y su relación con la calidad del ambiente educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 7-19.
- Holden, C. (1993). Giving girls a chance: Patterns of talk in co-operative group work. *Gender and Education*, 5, 179-189.
- Hopf, D., & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 1-18.
- Howard, S.J., Siraj, I., Melhuish, E.C., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., Duursma, E., & Luu, B. (2018). Measuring interactional quality in pre-school settings: introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) scale. En: *Early Child Development and Care*, publicado online. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1511549>.

- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27–50. doi:10.1016/j.ecresq.2007.05.002.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). *Interaction Analysis: Foundations and Practice*. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39–103. doi:10.1207/s15327809jls0401_2
- Jones, S. M., & Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of educational research*, 74(4), 443-471.
- Kagan, S. L., Araujo, M. C., Jaimovich, A., & Aguayo, Y. C. (2016). Understanding Systems Theory and Thinking: Early Childhood Education in Latin America and the Caribbean. In A. Farrell, S. L. Kagan, & E. K. M. Tisdall (Eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Research* (pp. 163–184). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.
- La Paro, K., Thomason, A., Lower, J., Kintner-Duffy, V., & Cassidy, D. (2012). Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research & Practice*, 14(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v14n1/laparo.html>
- Langeloo, A., Mascareño, M., Deunk M. I., Klitzing, N. F., & Strijbos, J.-W. (2019). A Systematic Review of Teacher–Child Interactions With Multilingual Young Children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536–568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Lascarides, C., & Hinitz, B. (2000). *History of early childhood education*. Nueva York, Oxon: Routledge.
- 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. doi:10.1111/cdev.12342
- Lyle, S. 2008. "Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice." *Language and Education* 22: 222–240. doi:10.2167/le778.0.
- Mathiesen, M. E., Merino, J., Herrera, M. O., Castro, G., & Rodríguez, C. (2011). Validación del funcionamiento de la escala ECERS-R en algunas regiones de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 147-160.
- Meece, J. L. (1987). The influence of school experiences on the development of gender schemata. In L. S. Liben & M. L. Signorella (Eds.), *Children's gender schemata* (pp. 57–73). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... Broekhuisen, M. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development. CARE. Curriculum and quality analysis and impact review of European Early Childhood Education and Care. Retrieved from [http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new version CARE WP4 D4 1 Review on the effects of ECEC.pdf](http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf)
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203464984>
- Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussion. In L. B. Resnick, C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through talk* (pp. 347– 362). Washington, DC: AERA. doi:10.3102/978-0-935302-43-1_27
- Muhonen, H., Verma, P., von Suchodoletz, A., & Rasku-Puttonen, H. (2020). Exploring types of educational classroom talk in early childhood education centres. *Research Papers in Education*, 1–22. doi:10.1080/02671522.2020.1784
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Barza, L., & von Suchodoletz, A. (2018). Patterns of dialogic teaching in kindergarten classrooms of Finland and the United Arab Emirates. *Learning, Culture and Social Interaction*. doi:10.1016/j.lcsi.2018.11.011.

- Noboa-Hidalgo, G., & Urzúa, S. (2012). The Effects of Participation in Public Child Care Centers: Evidence from Chile. *Journal of Human Capital*, 6(1), 1–34.
- Ortega, L., Treviño, E., & Gelber, D. (2020). The inclusion of girls in Chilean mathematics classrooms: gender bias in teacher-student interaction networks. *Journal for the Study of Education and Development*, DOI: 10.1080/02103702.2020.1773064
- Pakarinen, E., & Kikas, E. (2019). Child-centered and teacher-directed practices in relation to calculation and word problem solving skills. *Learning and Individual Differences*, 70, 76–85. doi:10.1016/j.lindif.2019.01.008
- Parry, K. (2004). Constant Comparison. En Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., & Futing Liao, T. (Eds.). *The SAGE encyclopedia of social science research methods* (Vols. 1-0). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 180-181.
- Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system*. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88. <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., Berducci, D., & Newman, J. (1991). Language learning through interaction: What role does gender play? *Studies in second language acquisition*, 343-376.
- Rosero, J., & Oosterbeek, H. (2011). Trade-offs between different early childhood interventions: Evidence from Ecuador (Reporte técnico). Países Bajos: Tinbergen Institute.
- Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2011). Long-Term Effects of Early Childhood Care and Education. IZA Discussion Paper, 6149, 23-51.
- Sadker, D. (1984). Teacher reactions to classroom responses of male and female students.
- Sadker, M., Sadker, D. & Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. En G. Grant (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 17, pp. 269-334). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Saldaña, J. (2014). Coding and Analysis Strategies. En Leavy, P. (Ed.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford University Press (pp. 581-605).
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Inc.
- Salmon, A. K., & Barrera, M. X. (2021). *Intentional questioning to promote thinking and learning*. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100822. doi:10.1016/j.tsc.2021.100822
- Seguel, X., Edwards, M., Hurtado, M., Bañados, J., Covarrubias, M., Wormald, A., ... Margarita Chadwick, H. G. & A. S. (2012). ¿Qué Efecto Tiene Asistir a Sala Cuna y Jardín Infantil Desde los Tres Meses Hasta los Cuatro Años de Edad? Estudio Longitudinal en la Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Psykhé*, 21(2), 87–104.
- Setodji, C. M., Schaack, D., & Le, V.-N. (2018). Using the early childhood environment rating scale-Revised in high stakes contexts: Does evidence warrant the practice? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 158–169. doi:10.1016/j.ecresq.2017.10.001.
- Sinclair, J. Mc. H., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by pupils and teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77-89.
- Siraj-Blatchford, I. (2012). Curriculum, pedagogy and progression in sustained shared thinking. *Every Child* Volume 18, Number 3.
- Siraj-Blatchford, I., & L. Manni (2008) 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage, *Early Years*, 28:1, 5-22, DOI: 10.1080/09575140701842213.

- Small, Mario Luis. (2011). "How to Conduct a Mixed Methods Study: Recent Trends in a Rapidly Growing Literature." *Annual Review of Sociology* 37(1):57–86.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). Informe de caracterización de la educación parvularia. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/04/estudio-editado.pdf>
- Treviño, E., Pedroza, H., Martínez, G., Ramírez, P., Ramos, G. & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- 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. doi:10.1080/09669760220114845.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2013). *Realizing the Promise of Open-Ended Questions*. *The Reading Teacher*, 67(4), 302–311. doi:10.1002/trtr.1218
- Wasik, B. A., & Snell, E. K. (2019). *Synthesis of Preschool Dosage*. *Sustaining Early Childhood Learning Gains*, 31–51. doi:10.1017/9781108349352.003
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., & Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 199–209. doi:10.1016/j.ecresq.2012.12.002.
- Whitebread, D., Kvalja, M., & O'Connor, A. (2015). *Quality in Early Childhood Education: an International Review and Guide for Policy Makers*. Cambridge, UK: University of Cambridge.
- Williams, P. (2008). Emergent Themes. En Given, L. (Ed.). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vols. 1-0). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications (pp. 248-249).
- Yin, R. (2006). Mixed methods research: are the methods genuinely integrated or merely parallel? *Research in the School*, 13(1), 41–47.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Trevino, E., Barata, M. C., Weiland, C., Gomez, C. J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N., & Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309–322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>.
- Younger, M., Warrington, M., & Williams, J. (1999). The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric? *British journal of Sociology of Education*, 20(3), 325-341.
- Zaslow, M., Martinez-Beck, Tout, K., & Halle, T. (Eds.). (2011). *Quality Measurement in Early Childhood Settings*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). *Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading*. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65–83. doi:10.1016/j.ecresq.2009.07.001