



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**CALIDAD DE LAS INTERACCIONES ENTRE  
AGENTES EDUCATIVAS Y NIÑOS/AS QUE  
ASISTEN A NIVEL MEDIO MENOR EN JARDINES  
INFANTILES PUBLICOS DE LA REGIÓN  
METROPOLITANA, Y SU RELACIÓN CON  
CARACTERÍSTICAS DE LAS AGENTES  
EDUCATIVAS Y DE LAS AULAS.**

**MARÍA ALEJANDRA GEBAUER GREVE**

Profesor Guía: Marigen Narea Biscopovich

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como requisito para optar al grado académico de Magister en Psicología Educacional.

**Octubre, 2018.  
Santiago, Chile**





PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**CALIDAD DE LAS INTERACCIONES ENTRE  
AGENTES EDUCATIVAS Y NIÑOS/AS QUE  
ASISTEN A NIVEL MEDIO MENOR EN JARDINES  
INFANTILES PUBLICOS DE LA REGIÓN  
METROPOLITANA, Y SU RELACIÓN CON  
CARACTERÍSTICAS DE LAS AGENTES  
EDUCATIVAS Y DE LAS AULAS.**

**MARÍA ALEJANDRA GEBAUER GREVE**

Profesor Guía: Marigen Narea Biscopovich

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como requisito para optar al grado académico de Magister en Psicología Educacional.

**Octubre, 2018.  
Santiago, Chile**

## AGRADECIMIENTOS

A la vida por las diversas aventuras que ha puesto en mi camino

A Dios por ser mi guía y protector

A mi profesora guía por su paciencia, apoyo y ánimo infinitos

A mi familia por comprenderme y acompañarme en esta aventura

Al amor de mi vida por ser mi compañero, paciente, comprensivo, consolador,

consejero y amarme en el camino de esta tesis...

## INDICE

Resumen	5
1. Introducción	6
2. Antecedentes teóricos y empíricos	9
2.1. Relevancia de la educación inicial	9
2.2. Definición de calidad	11
2.3. Estudio internacionales de calidad en educación Inicial específicamente en el nivel medio menor (toddler) y su relación con variables estructurales y de proceso	15
2.4. Educación Inicial en Chile	16
2.5. Estudios de calidad de la educación inicial en Chile	20
3. Objetivo	23
3.1. Objetivo General	23
3.2. Objetivos específicos	23
4. Hipótesis	24
5. Metodología	25
5.1. Diseño de la investigación	25
5.2. Participantes del estudio y tamaño de la muestra	25
5.3. Descripción de instrumentos y variables	27
5.3.1. Instrumentos	27
5.3.2. Variables referidas a la calidad de las interacciones	30
5.3.2.1. Variable de calidad	30
5.3.2.2. Variables estructurales de las AE y de grupo de niños/as de este estudio	30
5.4. Procedimiento	31
5.5. Análisis de los datos	32
6. Resultados	34
6.1. Resultados descriptivos de la muestra	34
6.2. Calidad de las interacciones en las salas de clases observadas	36

6.2.1.	Descripción cualitativa sobre la diferencia que existe entre las dos salas que obtienen los puntajes extremo en el CLASS T de la muestra observada	41
6.3.	Asociación entre el nivel de calidad de la interacción agente educativa y niños/as y variables estructurales de las AE y del grupo de niños/as	46
6.4.	Análisis de la relación entre los objetivos de aprendizaje que las AE declaran promover en los párvulos con el nivel de calidad de la interacción que obtienen como resultado	48
6.4.1.	Descripción de los principales objetivos que las agentes educativas buscan promover en los párvulos	49
6.4.2.	Relacionar los objetivos que expresan promover las AE con el nivel de calidad de la interacción obtenido por el instrumento CLASS	57
7.	Conclusiones y discusión	58
8.	Referencias Bibliográficas	63
9.	Anexos	70
9.1.	Anexo 1. Número de Instituciones de educación parvularia que imparten el primer ciclo por tipo de financiamiento	70
9.2.	Anexo 2. Acta de aprobación ética del comité científico de ciencias sociales, artes y humanidades	71
9.3.	Anexo 3. Certificado de entrenamiento en observación CLASS Toddler	78
9.4.	Anexo 4. Cuestionario de auto-aplicación para las agentes educativas	79
9.5.	Anexo 5. Carta de presentación para la directora del Jardín Infantil	81
9.6.	Anexo 6. Carta de consentimiento Director/a Jardín Infantil	82
9.7.	Anexo 7. Consentimiento informado padres y /o apoderados de los niños/as participantes	84
9.8.	Anexo 8. Consentimiento informado Agentes Educativas participantes	86
9.9.	Anexo 9. Pauta observación CLASS Toddler	88
9.10.	Anexo 10. Acuerdo de confidencialidad de par investigador codificador	89
9.11.	Anexo 11. Respuestas a la pregunta del cuestionario de auto-aplicación	90
9.12.	Anexo12. Respuestas entregadas por las AE y los puntajes de calidad de la interacción que obtuvieron organizadas por cada sala observada	98

9.13.	Anexo 13: Diagnóstico de Educación 1990- 2015 " Tasa de asistencia neta de niños y niñas de 0 a 5 años por tramo de edad"	105
-------	---	-----

### **TABLAS**

Tabla 1	Variables de calidad estructural y de proceso en educación parvularia	13
Tabla 2	Caracterización de los Jardines Infantiles que participaron en la toma de muestra	27
Tabla 3	Puntaje y rango de calidad al que corresponde cada puntaje	30
Tabla 4	Variables Estructurales de las Agentes Educativas	35
Tabla 5	Variables estructurales del grupo de niños/as	36
Tabla 6	Tabla de correlaciones entre características de las agentes educativas, estructurales de la sala de clases observadas y los dominios “apoyo emocional y conductual” y “compromiso con el apoyo al aprendizaje” y el promedio de calidad obtenido por el CLASS	47

### **FIGURAS**

Figura 1	Mapa de la nueva institucionalidad señalada en la reforma de la educación parvularia	17
Figura 2	Dominios y dimensiones del CLASS-T	29
Figura 3	Comparativo de resultados entre dominio “apoyo emocional y conductual” y “compromiso con el apoyo al aprendizaje” y promedio “Calidad, señalando el puntaje obtenido por las dimensiones que lo conforman	38
Figura 4	Puntaje asignado en cada una de las dimensiones del CLASS-T, según la sala observada	39
Figura 5	Resultado del CLASS según dimensiones observadas en la interacción agente educativa-niño/a de la sala de clases N° 9 y 16	42
Figura 6	Categorías obtenidas a partir de las respuestas expresadas por las agentes educativas	50

## RESUMEN

Este estudio describe la calidad de la interacción entre agente educativa<sup>1</sup> (AE) y párvulos en 16 salas de clases de nivel medio menor de jardines infantiles públicos de la Región Metropolitana. Además, busca identificar la asociación entre el nivel de calidad de las interacciones y variables estructurales de las AE y del grupo de niño/as como: tamaño del grupo curso, proporción AE/párvulos, edad de la AE, años de experiencia con niños/as menores de 3 años, nivel educativo de las AE, y estudios complementarios en el área de la educación inicial que estas tengan. Por último, relacionar de una forma cualitativa el resultado de calidad con los principales objetivos educativos que las AE declaran promover en sus párvulos.

La investigación consistió en un diseño metodológico descriptivo-correlacional, no experimental, transversal y de enfoque cuantitativo, con una muestra de 16 salas de clases de nivel medio menor de establecimientos públicos de la región metropolitana. Utilizando el Classroom Assessment Scoring System en su versión Toddler (CLASS-T) se observaron y puntuaron las interacciones que se dieron en las salas, obteniéndose los rangos de calidad de estas. Por otra parte, se utilizó un cuestionario demográfico para recoger datos de las AE e información sobre los objetivos pedagógicos que buscan promover en los párvulos que atienden.

Los resultados indican que el rango de calidad de las interacciones observadas es moderado obteniendo un puntaje de 3,7 de una escala de 7 puntos. Además, hay una diferencia significativa entre los dos dominios del instrumento, “apoyo emocional y conductual” y “compromiso con el apoyo al aprendizaje” que obtienen 4,08 y 3,33 puntos respectivamente ubicándose en rangos de calidad moderado-medio y moderado-bajo respectivamente. No se encontraron correlaciones significativas entre la variable de

---

<sup>1</sup>Se utiliza el concepto agente educativa ya que las participantes de este estudio corresponden a Educadoras de Párvulo y ha Técnicos en Educación de párvulo, y este concepto engloba a ambos tipos de profesionales.

calidad y las variables estructurales de las AE y del grupo de niños/as. De forma cualitativa se obtuvo que las AE señalaron promover objetivos educativos que no se relacionan con las prácticas que desarrollan en la sala de clases que se observaron.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La educación de calidad en primera infancia es fundamental para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los individuos. La evidencia indica que para que este desarrollo sea positivo, el factor más importante es la conexión emocional temprana que tenga un niño/a con un adulto significativo. Esta conexión facilita el desarrollo de habilidades socioemocionales, y cognitivas las cuales se convierten en la base para que el niño/a se desarrolle y genere aprendizajes de manera integral (Denham, 2007). La evidencia indica que, tanto la relación que los padres tienen con sus hijos como la que los docentes tienen con sus alumnos (considerados como adultos significativos), influyen en el desarrollo del niño/a, especialmente en los primeros años de su desarrollo (Pianta & Sabol, 2012).

Por otra parte, las intervenciones en infancia temprana han demostrado tener efectos en el desarrollo cognitivo (Burger, 2010), socioemocional (Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Sylva, & Taggart, 1997), salud (Campbell et al., 2014) y en la reducción de desigualdades de origen (Gertler et al., 2014), lo que implica que intervenir en la infancia temprana, tiene una alta tasa de retorno económico (Cunha, Heckman, Lochner, & Masterov, 2003).

Por estos motivos, países como Chile, se han enfocado en desarrollar políticas públicas a favor de la educación inicial. Es así como, desde el año 1990, la cobertura en educación parvularia para niños entre 0-4 años ha ido aumentando de un 5,5 % a un 29,1% en el año 2015 (Ministerio de Desarrollo Social, 2016). Una de las principales

metas para el gobierno de la ex presidenta Michelle Bachelet, en el periodo 2014-2018 fue el aumento de cobertura mediante la construcción de 4.500 nuevas salas cunas y salas de niveles medios. De esta forma, en su programa proyectó aumentar la cobertura en 90 mil niños/as en el tramo de 0 a 2 años, y 34 mil niños/as en la población entre 2 y 4 años, (Michelle Bachelet, 2013, p.18). Para la última cuenta pública del año 2017 la presidenta proyectó contar con aproximadamente 70 mil nuevos cupos para el año 2018, lo que significara un crecimiento de más del 30 por ciento de la capacidad instalada de la oferta pública en educación parvularia entre 2014 y 2018. (Michelle Bachelet, 2017, p.355), Siguiendo esta priorización de la educación inicial, el actual presidente Sebastián Piñera propone en su programa de gobierno el compromiso con el establecimiento de acceso universal y gratuito a una educación parvularia de calidad, (Piñera, 2017).

Es así como el aumento de cobertura, nos lleva a un nuevo desafío el cual implica cambiar el foco de la política pública desde el aseguramiento del acceso a la educación inicial a focalizarnos en su calidad.

La calidad de los jardines infantiles es una característica crítica asociada con los resultados conductuales, sociales y académicos de los niños/as que asisten a estos programas (Hatfield, LaParo, & Williamson, 2014; Belsky & Pluess, 2009; Boller et al., 2005; Burchinal, Mashburn, Pianta & Vandergrift, 2010). Los niños/as que asisten a un jardín infantil de alta calidad a una temprana edad, tienen más posibilidades de obtener mejores resultados educacionales y sociales que los niños/as que asisten a un jardín infantil de más baja calidad (Bub, Dearing, McCartney, & Taylor, 2007)

El concepto de calidad se define de dos formas, calidad estructural y de proceso. La primera se refiere a la existencia de recursos facilitadores de las interacciones que se dan en la sala de clases y se observa en el tamaño del grupo, la razón niño/adulto, y las características del educador. El segundo tipo de calidad se refiere a las interacciones pedagógicas de las AE (Orrego & Sánchez, 2018).

Si bien en Chile se han desarrollado estudios para determinar la calidad de la interacción entre agentes educativas y los niños/as en los niveles de kínder y pre kínder (Toledo & Treviño, 2013; Arbour et al., 2015), no existe evidencia sobre la calidad de las salas de clases de niños/as menores de 4 años. En ese sentido, este estudio es un aporte a la investigación en educación inicial ya que mide por primera vez la calidad de procesos en el nivel medio menor de jardín infantil a través de la observación y análisis de la calidad de la interacción entre AE y párvulos y además indaga sobre la relación de esta con variables estructurales del grupo de párvulos como la cantidad de niños/as en la sala, y la proporción párvulo/AE en el aula, así como con características de las AE como su edad, experiencia laboral con niños menores de 3 años, su nivel educacional y el si estas tienen estudios en educación inicial que complementen su formación inicial. Finalmente, se describe los objetivos que las AE dicen promover en los párvulos que atienden y se identifica si estos se relacionan o no con el nivel de calidad de la interacción que cada sala de clases obtuvo como resultado de la observación realizada, de manera de identificar si la calidad en las interacciones que se observan en la sala de clases tienen relación con lo que la educadora señala promover.

Para este estudio se siguió una metodología descriptivo correlacional, con una muestra de 16 salas de clases de jardines infantiles públicos de la región metropolitana. Los instrumentos utilizados fueron CLASS-T para observar las interacciones en aula entre AE y niños/as, y un cuestionario de autoadministración para recoger información de las agentes educativas que participaron del estudio.

A continuación se presentan los antecedentes teóricos y empíricos relacionados con la relevancia de la educación inicial, definiciones de calidad y de la interacción entre AE y niños/as en el aula, evidencia internacional y nacional sobre la calidad de la educación inicial, y el contexto de la educación inicial en Chile. Posteriormente se presenta la metodología empleada para la recolección y análisis de los datos y finalmente se exponen y discuten los resultados obtenidos para concluir sobre los principales hallazgos.

## 2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

### *2.1. Relevancia de la educación inicial*

Existe evidencia nacional e internacional sobre el impacto positivo que las intervenciones de calidad en primera infancia tienen sobre el desarrollo infantil. La evidencia internacional más contundente viene de estudios realizados en Estados Unidos, donde se cuenta con datos de seguimiento longitudinal de niños/as que participaron en programas preescolares, y además contaron con un modelo de evaluación experimental de asignación aleatoria, lo que permitió evaluar su impacto. Algunos de estos programas son el Abecedarian Project y el Perry Preschool Project. El Abecedarian Project estaba dirigido a niños de entre 4 meses y 6 años, de escasos recursos y con alto riesgo de fracaso escolar. Los niños recibieron cuidados por 6 a 8 horas diarias 5 días a la semana y adicionalmente recibieron servicios sociales para sus familias. Estos fueron comparados con un grupo de niños/as que no recibió el programa y se concluyó que quienes sí lo recibieron mostraron un aumento del coeficiente intelectual y de sus habilidades no cognitivas. Por su parte, el Perry School Project muestra los efectos que tiene una intervención escolar de calidad en el aspecto social de los niños/as. Este se asocia con un aumento del compromiso escolar, mejores relaciones con amigos y vecinos, gran éxito económico en la vida adulta, y en las niñas un aumento de matrimonio y disminución de los embarazos no deseados (Barnett, 1995; Currie, 2001).

En Chile, el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP), entre el año 2007 y 2010 realizó un estudio cuasi experimental correspondiente a una evaluación de cohorte prospectiva de niños entre el 1 y 4 años de vida que asistían a jardines infantiles JUNJI, no encontrando impactos positivos en el desarrollo infantil (Ministerio de Educación, 2014b). Por su parte, Fundación Integra se encuentra realizando desde el año 2009 y hasta el presente año un estudio longitudinal para evaluar el impacto de sus programas en los aspectos de aprendizaje y de adaptación

y rendimiento escolar futuro de los niños/as de 0 a 4 años, a través de diferentes instrumentos como encuestas a madres y/o cuidadoras, escala de observación del desarrollo (EOD) y algunos de los ítems de la prueba PLAEP-R (que evalúa aprendizaje y es aplicada a niños de 4 y 5 años). Para realizar esta evaluación se sigue a un grupo de beneficiarios que asisten a establecimientos de la Fundación y dos grupos de control (uno que no asiste a Jardín Infantil y otro que asiste a algún establecimiento que no es de la Fundación). El principal resultado, a partir del levantamiento de datos realizado el año 2011, es que la intervención educativa que en Fundación Integra se realiza en los niños/as que asisten a sus jardines infantiles desde el año 2009, tiene efectos positivos en el desarrollo de estos, particularmente para aquellos que ingresaron ese año al nivel sala cuna (lo cual podría implicar la existencia de un efecto de carácter acumulativo de la intervención) (Ministerio de Educación, 2014b).

Otro estudio que aporta a reconocer la importancia de asistir a centros de educación inicial es la investigación que realizaron en el año 2007 los investigadores Noboa-Hidalgo & Urzúa (2012). Ellos utilizaron datos de un estudio longitudinal realizado en Chile para estimar los efectos en el desarrollo socioemocional y cognitivo de la asistencia a jardines infantiles de niños/as de población con un bajo nivel socioeconómico. En esta investigación se realizó un estudio longitudinal con un grupo de 720 niños/as de entre 2 y 14 meses. Un grupo de estos asistía a un jardín infantil de la JUNJI y el otro grupo asistía a un centro de salud público de la misma área donde se ubica el Jardín Infantil que participó del estudio. El resultado de este sugiere que el asistir a un jardín infantil público generalmente mejora el desarrollo de niños/as pequeños, observándose este particularmente en niños/as a partir de los 6 años. Mayores efectos positivos se han encontrado en las áreas de regulación emocional, habilidades motoras, y alimentación. Pero también se observan efectos negativos potenciales en áreas de la interacción adulto niño, razonamiento y memoria.

Por otra parte, Dominguez, Herrera, Mathiesen, & Merino, 2008, investigaron sobre la influencia en el desarrollo infantil de la asistencia a centros de educación

parvularia en niños menores de 3 años. Específicamente los niños que participan de este estudio tienen entre 12 a 36 meses, y son divididos en un grupo control que no asistía a centro educativo y un grupo de tratamiento que sí asistía a jardines infantiles particulares, integra y JUNJI durante el año 2006. Usando dos instrumentos para medir desarrollo y aprendizaje logrados (TEPSI y PLAEP) se obtiene como resultado que los niños/as de primer ciclo después de seis meses de asistencia logran mejores resultados en desarrollo que sus pares que no lo hacen.

En resumen, los hallazgos de estos autores confirman el beneficio de intervenciones tempranas y crea conciencia sobre la importancia de asegurar la calidad cuando se aumenta la cobertura, lo que representa un desafío para el diseño e implementación de programas de educación inicial no solo en países en vías de desarrollo sino también en países desarrollados.

## *2.2. Definición de Calidad.*

Los estudios sobre intervenciones en primera infancia nos muestran los impactos positivos que estas tienen en los niños a corto y largo plazo cuando estos son de calidad (Barnett, 1995; Currie, 2001; Dominguez et al., 2008; Ministerio de Educación, 2014a; Noboa-Hidalgo & Urzúa, 2012; Barnett, 1995; Araujo, López Boo & Tome, 2016).

¿Pero qué se entiende por calidad? Al parecer poder definir este concepto no ha sido una tarea fácil.

Es así como Kagan (2010), señala que la calidad de los servicios de cuidado infantil debe ser evaluada a través de una serie de áreas críticas que la componen las que incluyen: las relaciones que el niño tiene con otros adultos y con otros niños/as, el plan de actividades y aprendizajes, la enseñanza, la evaluación del progreso del niño/a, la atención a la salud, el perfil de los adultos a cargo de la atención de los niños/as, el contexto familiar, las relaciones comunitarias, el entorno físico, el liderazgo de quien coordina el centro de cuidado, y los aspectos relacionados con la gestión del centro. Pero no existe una manera única y universal que describa cómo se deben combinar o

evaluar estos elementos, ni qué ponderación asignarle a cada uno, ya que estos de manera conjunta constituyen calidad (Kagan, 2010).

En esta línea, Barnett, (2012) señala otros elementos críticos que deberían definir la calidad en centros de cuidado infantil para el grupo de niños/as de 0 a 3 años, y estos son: 1) la cantidad de niños/as a cargo de cada cuidador, que no deberían ser mayor a seis niños/as por adulto en el grupo de edad de 12-36 meses y que deberían ser aún menor para los bebés; 2) la calidad de las interacciones entre los cuidadores y los niños, su frecuencia e intensidad; y 3) los esfuerzos de capacitación y desarrollo profesional para los cuidadores y maestros.

Por otra parte, Orrego & Sánchez, (2018), manifiestan que si bien no hay un consenso sobre lo que es calidad educativa, si habría un consenso en la existencia de dos tipos de esta en educación inicial: *calidad estructural y de proceso*. La primera refiere a la presencia o ausencia de aquellos recursos que facilitan las interacciones características de un entorno de cuidado, y son además variables que pueden ser reguladas con mayor facilidad (La Paro & Thomason, 2009), y comprendería factores observables relacionados con el tamaño del grupo y la proporción niño/adulto, y características del educador. La segunda se focaliza en el comportamiento del educador, y en sus prácticas e interacciones pedagógicas (para mayor información remitirse a la tabla 1). Ambas dimensiones son definidas como independientes una de la otra, aunque manifiestan que los mejores resultados en educación derivan de la interacción de ambas, ya que los componentes estructurales sirven para promover los componentes de proceso (Orrego & Sánchez, 2018).

De esta forma, los estudios señalan que las variables de proceso como la habilidad de los profesores para leer e interpretar claves emocionales y sociales de los niños/as y las características y habilidades interpersonales de los profesores (Pianta & Sabol, 2012); la educación y capacitación del profesor, especialmente si tiene formación en pedagogía de educación inicial y desarrollo infantil adquiriendo (Howes, James, & Ritchie, 2003); el tamaño del curso (grupos pequeños) (Blau & Kahn, 2000); y la

proporción adulto-niño/a (promedio de 8,65 niños por adulto) (Brunsek et al., 2017), influyen positivamente en la naturaleza y calidad de las interacciones en las salas de clases.

Tabla 1

*Variables de calidad estructural y de proceso en educación parvularia*

	<b>Variables Estructurales</b>	<b>Variables de Proceso</b>
Grupos de niños/as	-Razón niños por adulto -Tamaño del grupo	-Existe interacción entre los niños y niñas durante gran parte del día -El cuidador ayuda a los niños y niñas a tener empatía con sus compañeros; explica acciones, intenciones y sentimientos de los niños y niñas a otros niños y niñas -El cuidador interrumpe la interacción negativa entre los niños y niñas y los ayuda a entender los efectos de sus propias acciones sobre los demás
Cuidador (AE)	-Calificación: años de formación en desarrollo infantil, experiencia previa y capacitaciones	- <u>Comportamiento del cuidador:</u> -Los cuidadores se muestran atentos con todos los niños/as, incluso cuando trabajan sólo con uno -Cómo responde el cuidador ante el llanto de un niño/a; el cuidador no expresa fastidio u hostilidad hacia el niño/a -Cuántas veces el cuidador usa movimientos bruscos y al alimentar a un niño, se queja de su comportamiento o presenta una actitud amenazante -Los cuidadores saludan a cada niño/a y a su madre o padre al recibirlos y despedirlos

-Los cuidadores reaccionan rápidamente para solucionar los problemas

---

Fuente: Adaptado de la elaboración de Araujo et al.,( 2016)

Por su parte, Atkins et al., (2013) desarrollan un marco teórico que se focaliza en las interacciones educador niño/a dentro del aula, ya que ésta sería la variable de proceso que mejor promueve el aprendizaje de los niños/as. Este marco lo llama *teaching through interactions*. El modelo comprende las interacciones de aula bajo 3 dominios con sus correspondientes dimensiones: “apoyo emocional” (con las dimensiones “clima positivo de aula”, “clima negativo de aula”, “sensibilidad del educador” y “consideración de la perspectiva de los estudiantes”), “organización de la clase” (con las dimensiones “manejo de la conducta”, “productividad” y “formato pedagógico de la enseñanza”) y “apoyo instruccional” (con las dimensiones “desarrollo de conceptos”, “calidad de la retroalimentación” y “modelaje del lenguaje”). Las relaciones entre cada dominio y las áreas de aprendizaje que impactan no son completamente independientes entre sí, sino que se trata de procesos interrelacionados de forma que, por ejemplo, la dimensión apoyo emocional tiene impacto directo sobre el desarrollo socioemocional, pero también se asocia a la autorregulación (Downer et al., 2010). Las dimensiones descritas por este marco teórico se relacionan con las variables estructurales y de proceso que son señaladas por Araujo et al., (2016), por ejemplo “apoyo emocional” y “apoyo instruccional” se refiere a las variables del cuidador como que estos estén atentos con todos los niños/as, la respuesta que el educador de al pequeño/a ante su llamado, y/o que no exprese molestia o ira y del grupo de niños/as como que el cuidador explique al grupo de niños/as los objetivos de las actividades, que promueva y ayude al niño/a a expresar sentimientos hacia otros niños/as y comprender las consecuencias de sus acciones.

Una definición que viene a complementar las anteriormente descritas es la de La Paro, Pianta, & Stuhlman (2004). Estos investigadores señalan que el nivel de calidad de esta interacción sería el que produce beneficios para el desarrollo del niño/a, lo que

incluye la naturaleza y forma de estas prácticas, el manejo del tiempo y de las actividades, y la calidad de la instrucción y retroalimentación dada a los estudiantes, señalando por ejemplo que para este modelo, el apoyo emocional que dan los docentes en la interacción con sus alumnos promueve el desarrollo social y el aprendizaje. Además, indican que cuando los docentes son sensibles y con capacidad de respuesta en sus interacciones con niños/as, estos últimos desarrollan un sentido de seguridad que les permite estar más comprometidos y motivados en las actividades de la sala de clases, y en consecuencia ser más probablemente beneficiados por la instrucción.

### *2.3. Estudio internacionales de calidad en educación Inicial específicamente en el nivel medio menor (toodler) y su relación con variables estructurales y de proceso.*

Los estudios internacionales de calidad en el nivel medio menor de educación inicial son recientes y escasos. Debido a que el presente estudio utiliza como instrumento de recolección de datos el CLASS Toddler, en este apartado se presentarán estudios internacionales que han usado este mismo instrumento.

La Paro & Thomason (2009), en Estados Unidos estudiaron salas de clases de niños/as entre 15 y 36 meses, encontrando niveles de calidad moderados y bajos con puntajes entre 4,43 y 1,91. Además indagaron sobre correlaciones entre los niveles de calidad y variables estructurales de las cuidadoras encontrando que a mayor nivel educacional, grupos pequeños y menos niños/as por educador en la sala de clases mayor nivel de calidad educacional se obtiene. Por el contrario, las variables edad de las agentes educativas, raza y años de experiencia con niños menores de 3 años no obtuvieron correlaciones significativas con la calidad de las interacciones (La Paro & Thomason, 2009).

A sí mismo, Hatfield, La Paro & Williamson, (2014), utilizando CLASS Toodler en 93 salas de clases de jardines infantiles de Estados Unidos encontraron que estas aulas se encontraban en un rango de calidad moderado, en el dominio “apoyo emocional y conductual” y bajo en el dominio “compromiso con el apoyo al aprendizaje”, no

hubieron salas de clases que se ubicaran en el rango alto de calidad (6 y/o 7 puntos), es decir que la mayoría de las salas de clases presento dos o más dimensiones en el rango de calidad bajo o moderado.

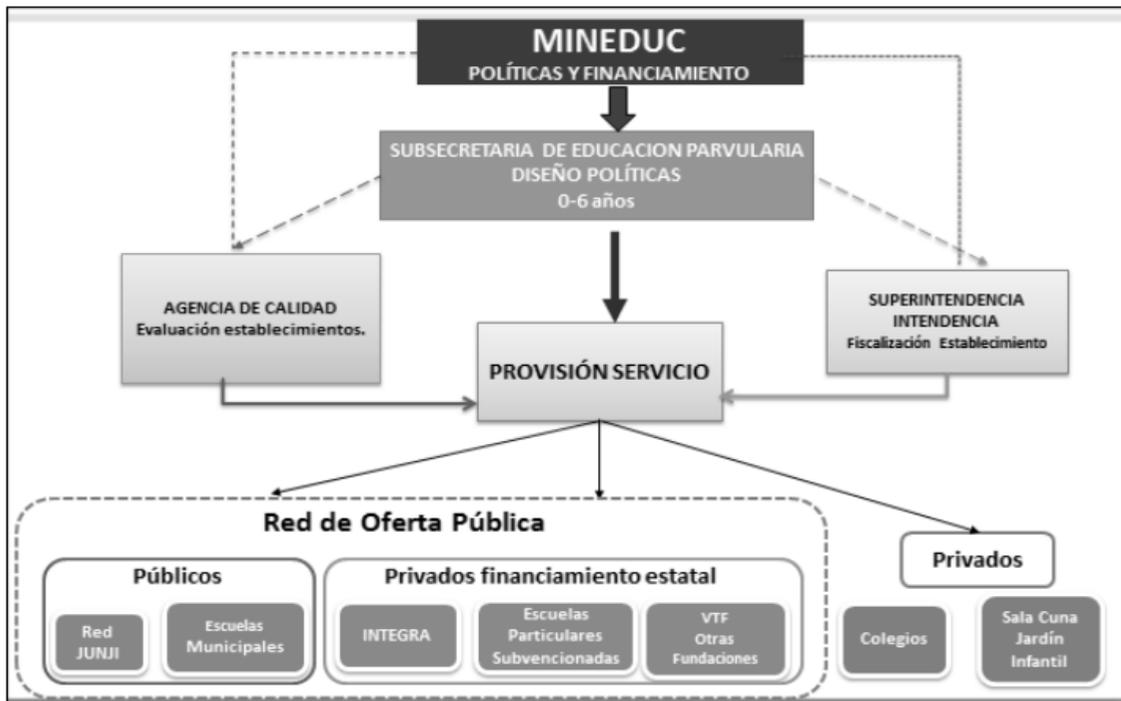
#### *2.4. Educación Inicial en Chile*

La Educación Parvularia en Chile, es considerada como el primer nivel del sistema educativo del país, lo cual es reconocido en la Constitución Pública de la Republica del año 1999, en virtud de la ley 19.634, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Atiende a niños/as desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica y tiene como propósito favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora (Ministerio de Educación, 2014a).

Para comprender de mejor forma cómo el tema de calidad en Educación Inicial se ha ido desarrollando en Chile, es necesario realizar una pequeña reseña histórica sobre la educación parvularia. Esta comienza en 1864 con la el inicio de la primera escuela de párvulos en Santiago, y a partir de esta surgen otras escuelas similares cuyo objetivo era atender a niños y niñas provenientes de sectores marginados. Más adelante en el año 1906 se crea el primer kindergarten público y al año siguiente se realiza el primer curso de “Maestras de Jardín Infantil” al que asistieron profesoras normalistas. Luego en el año 1944 la Universidad de Chile lidera la educación de niños menores de 6 años creando la Escuela de Educadoras de Párvulos. Para el año 1970 la educación parvularia en Chile ya tenía identidad, iniciándose de esta forma la universalización de los Jardines Infantiles con la promulgación de la ley que creaba oficialmente la JUNJI (Londoño, 2017). Pero el tema de la calidad en Educación Inicial no surge como un objetivo claro hasta que se crea la Subsecretaria de Educación Parvularia en el año 2015, la que tiene como misión velar por el desarrollo de la educación parvularia mediante el aseguramiento de la calidad en los procesos de aprendizaje y el

mejoramiento equitativo de las condiciones de desempeño pedagógico, lo que se garantiza a través de la elaboración, coordinación, aplicación y evaluación de políticas y programas, que promoverán un sistema de educación inclusivo y equitativo para los niños y niñas del territorio entre 0 y 6 años (Subsecretaría de Educación Párvularia, 2016).

En el marco de la Reforma de la Educación Parvularia, se establece la modernización de esta, separando los roles que actualmente cumplen las instituciones que participan de este proceso educativo como se aprecia en la figura 1.



*Figura 1:* Mapa de la nueva institucionalidad señalada en la reforma de la educación parvularia. Elaboración Ministerio de Educación, (2014a)

La Reforma a la Educación Parvularia impulsada en el gobierno de la ex presidenta Michelle Bachelet (2014-2018) se establece como uno de los pilares de la Educación Parvularia en Chile, separando los roles que actualmente cumplen las instituciones que participan de este proceso educativo. Tal como indica la figura 1, el MINEDUC es el organismo rector del sistema de Educación Parvularia, y de él se

desprende la Subsecretaría de la Educación Parvularia, organismo político-técnico de diseño y gestión de las políticas del sector. A partir de este organismo surge la Intendencia de Educación Parvularia que tiene como objetivo fijar los criterios técnicos para la fiscalización de los establecimientos de educación parvularia, y la Agencia de Calidad, que se enfoca en la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores.

En referencia a la figura 1, hay que señalar que tanto JUNJI como Fundación Integra poseen algunos jardines infantiles que imparten el nivel de Transición (Pre-Kinder y Kinder), pero el gran porcentaje de sus establecimientos se concentra en los niveles Sala Cuna y Nivel Medio. Por el contrario, los establecimientos privados cruzan todos los niveles entre 0-5 años (Orrego & Sánchez, 2018).

Complementando la información que se entrega en la figura 1, en el anexo 1 se presentan las instituciones que imparten educación parvularia, específicamente el primer ciclo según tipo de financiamiento (cabe señalar que a este ciclo asisten niños/as entre los 0 y 3 años que asisten a los niveles sala cuna y nivel medio menor y mayor de jardín infantil). Como se observa en el anexo referido, del total de jardines infantiles que imparten el primer ciclo de educación parvularia el mayor porcentaje pertenece a JUNJI (48,96%) y el menor porcentaje pertenece a jardines infantiles de Fundación Integra (18,77%).

Otro aspecto del contexto de la educación inicial en Chile, es el planteado por Orrego & Sánchez, (2018), quienes destacan como uno de los hitos de la Reforma a la Educación Parvularia el decreto N°315 que reglamenta los requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos de educación parvularia, y sus posteriores modificaciones siendo uno de los principales elementos desarrollados por este decreto la descripción de coeficientes técnicos por nivel, señalando que para el nivel medio menor debe haber una educadora de párvulos por cada 32 niños/as y una técnico de párvulos por cada 25 niños/as (Orrego & Sánchez, 2018). Además esta normativa también define los lineamientos que conforman la

gestión pedagógica de los establecimientos educacionales señalando entre otros, el tamaño del grupo curso que debe regir en el sistema, lo que complementa las tasas de coeficientes señalados en el párrafo anterior, siendo para nivel medio un máximo de 32 niños/as por sala (Orrego & Sánchez, (2018) a partir del Decreto N°315).

A diferencia de lo que ocurre en Chile, internacionalmente la proporción de niños/as por agente educativa en sala de clases difieren de los valores establecidos para nuestro país, por ejemplo, en Estados Unidos la regulación sobre la proporción de niños/as por adulto en la sala de clases es diferente para cada estado, es así como en el estado de Oklahoma por ejemplo en el nivel de prekinder la matrícula máxima es de 20 niños/as con no más de 10 párvulos por adulto, pero en centros educativos que reciben niños/as más pequeños se permite tener hasta 30 niños/as por sala de clases con no más de 15 párvulos por adulto (Barnett, Schulman, & Shore, 2004). De la misma forma, en Europa la regulación sobre la proporción entre párvulos por adulto en sala de clases es diferente para cada país variando entre 28 niños/as por adulto en Chipre a 3 en Islandia (“Early childhood and primary education statistics - Statistics Explained,” n.d.).

De esta forma, dentro del contexto de la calidad educativa en Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles ha desarrollado un concepto de lo que entiende por calidad educativa como política institucional y han desarrollado formas de medirla cuyos resultados se asocian a incentivos monetarios. A modo de ejemplo, se revisa la definición que JUNJI tiene sobre este concepto:

“El nivel en que el conjunto de características del servicio que entrega la Junta Nacional de Jardines Infantiles en los ámbitos técnicos y de gestión, contribuyen a que los niños y niñas del país- en tanto sujetos de derecho- reciban una Educación Parvularia que les genere aprendizajes significativos y oportunidades para su desarrollo integral, en ambientes bien tratantes, resguardando la pertinencia e inclusión social y propendiendo de manera gradual a la universalización. (Departamento de Calidad y Control Normativo, 2015, p.1)”.

La forma en que la JUNJI mide esta calidad es mediante el “Sistema de Evaluación Integral de la Calidad en Educación Parvularia” (SEICEP) que tiene como objetivo monitorear la calidad de los programas y crear mecanismos para promover el mejoramiento de estos, esta medición se realiza a través de un instrumento que evalúa el nivel en que se encuentran las prácticas de gestión de las unidades educativas a fin de mejorar la “calidad” del servicio proporcionado por estas. Siendo una de las áreas de gestión evaluadas el “área gestión de los procesos educativos” que se divide en “gestión educativa” y “prácticas educativas y ambientes positivos”; es decir áreas que tienen que ver con las definiciones que fueron revisadas, por ejemplo con las variables estructurales como planificación de las actividades y de proceso como que el cuidador gestione ambientes favorecedores de aprendizajes (Araujo et al., 2016), y que se relacionan con los dominios “apoyo emocional” por ejemplo “ambientes positivos” y con el dominio “apoyo instruccional” como por ejemplo “prácticas educativas” planteados por Hamre et al., (2013).

### *2.5 Estudios de calidad de la educación inicial en Chile*

En Chile la mayoría de los estudios sobre calidad de la educación preescolar se enfocan en los niveles de prekinder y kínder, no habiendo muchos estudios para los niveles medios de jardín infantil. Por ejemplo Villalón, Suzuki, Herrera, & Mathiesen, (2002), en su estudio de calidad de la educación preescolar Chilena, evaluaron variables de calidad estructurales y de proceso en niños de edad promedio de 4 años y medio, en diferentes centros de cuidado infantil y programas de educación inicial utilizando el instrumento Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) y aplicando criterios internacionales. El resultado fue que los distintos programas mostraron un nivel de calidad promedio.

Además Herrera, Mathiesen, Merino, & Recart, (2005) utilizando la escala ECERS y Caregiver Interaction Scale (CIS) midieron la calidad educacional de 120 centros preescolares (no se especifica de que niveles preescolares participaron). Estos

centros preescolares obtuvieron como resultado que la calidad de proceso global fue mínimo según los estándares del ECERS pero según el CIS el clima en las salas de clases fue más que adecuado. La fortaleza de los centros se encontró en las dimensiones de cuidado personal e interacciones diarias con los niños/as. La mayor debilidad estuvo en las dimensiones creatividad y desarrollo social.

Por otra parte, Lissi, Silva, & Strasser (2009), realizaron observaciones sistemáticas en 12 salas de clases de kínder en nueve establecimientos educacionales de la Región Metropolitana y encontraron que las actividades no instruccionales como colación, manejo de la conducta y tiempo de receso, ocupan más de la mitad del tiempo promedio total y que las actividades instruccionales se enfocaban típicamente en conversaciones no planificadas, arte y manualidades.

Leyva et al., (2015) en el marco del programa Un Buen Comienzo (UBC), obtuvo evidencia de la calidad de la educación preescolar en Chile de niños de 4 y 5 años. El UBC, es un programa de 2 años en el que se capacitó a educadoras de párvulo de pre kínder y kínder de 64 escuelas públicas de la Región Metropolitana. El objetivo de la intervención era mejorar el lenguaje, alfabetización, bienestar y habilidades socioemocionales de los niños/as. Para medir la calidad de la sala de clases se usó la versión en español del Classroom Assessment Scoring System (CLASS) en su versión para el nivel pre kínder, con foco en las interacciones entre estudiantes y profesores. Los resultados previos a la aplicación del programa, indicaron un puntaje bajo en “apoyo instruccional” (1,74 puntos), mientras que “apoyo emocional” y “organización de la sala de clases” obtuvo un puntaje moderado (4,63 y 4,14 respectivamente).

A partir de los datos de evaluación del programa UBC, Toledo & Treviño (2013) evaluaron las prácticas docentes al inicio del pre-kínder, donde se observó que el “apoyo emocional” y “organización del aula” se encuentran en torno al rango moderado (3,3 y 4,1 puntos respectivamente), en contraste, al “apoyo pedagógico” que presentó un nivel de calidad bajo (1,8 puntos). Toledo & Treviño, (2013) plantean que, en

comparación a otros países, la calidad de las aulas chilenas se encuentra en el mismo rango moderado que el de Estados Unidos y Finlandia.

El único estudio realizado en Chile en niños menores de 3 años fue el que desarrolló Herrera, Mathiesen, Merino, Susuki & Villalón (2001). Donde a través de la aplicación del TEPSI (Test de Evaluación Psicomotora de Haussler y Marchant) y el HOME (Home Observation for Measurement of the Enviroment) midieron la calidad educativa de 6 tipos de centros preescolares (y en los hogares) y su efecto en el desarrollo infantil. El resultado indico que la calidad educativa promedio de los centros fue regular, a diferencia de la encontrada en los hogares que fue adecuada y concluyendo que es el ambiente familiar el que mejor predice el desarrollo infantil, siguiéndolo en forma importante por el centro educativo.

Es así como la presente investigación busca extender la literatura sobre calidad de la educación preescolar en niños menores de 3 años. En primer lugar midió las interacciones que se da en una muestra de párvulos y agentes educativas de niveles medios de jardines infantiles. En segundo lugar, busca indagar sobre la asociación de esta calidad con variables estructurales de las agentes educativas y del grupo de niños. Finalmente, como una aproximación se buscó profundizar en las variables que pueden estar relacionadas con la calidad alcanzada, indagando sobre los principales objetivos que buscan promover las AE en los párvulos. Se pretendió indagar en forma cualitativa sobre una variable de calidad estructural que Orrego & Sánchez, (2018); Thomason & La Paro, (2009); y Kagan (2010) describen como practicas e interacciones pedagógicas y planes de actividades y aprendizajes que las AE se plantean en las salas de clases al interactuar con los párvulos, y que influirían en la calidad de la educación inicial.

### **3. OBJETIVO**

#### *3.1. Objetivo General:*

Analizar la calidad de las interacciones entre agentes educativas y los niños/as de niveles medio menores de jardines infantiles públicos de la Región Metropolitana y su asociación con variables estructurales de las AE y del grupo de niños/as (*edad, tiempo de experiencia con niños menores de 3 años, nivel educacional y estudio de perfeccionamiento de las AE, cantidad de niños/as presentes en el aula, y razón o proporción párvulo/AE*).

#### *3.2. Objetivos Específicos:*

1. Describir la calidad de las interacciones que se dan entre agentes educativas y los niños/as que asisten al nivel medio menor de jardines infantiles de la Región Metropolitana.
2. Estimar la asociación entre el nivel de calidad de la interacción AE/ párvulos y variables estructurales de las AE y del grupo de niños/as.
3. Analizar la relación entre los objetivos educativos más importantes que las AE señalan promover en los párvulos con el nivel de calidad de la interacción que obtienen como resultado.

#### **4. HIPOTESIS**

1. El resultado de calidad de la interacción entre agente educativa y párvulos que se obtiene de la muestra observada se ubica en un rango moderado.
2. El rango de calidad del dominio “apoyo emocional y conductual” es mayor al del dominio “compromiso con el apoyo al aprendizaje” según la escala de medición del instrumento de observación utilizado en este estudio.
3. Existe una correlación significativa entre las variables edad de las AE y calidad, es decir que a mayor edad de las AE, mayor será el rango de calidad que obtiene la interacción AE/párvulo observada.
4. Existe una correlación significativa entre las variables nivel educacional de la AE y calidad, es decir que a mayor nivel educacional mayor será el rango de calidad que obtiene la interacción AE/párvulo observada.
5. Existe una correlación significativa entre las variables estudios complementarios y calidad, es decir que la calidad de las interacciones será mayor cuando las AE tengan estudios en educación inicial que complementan su formación inicial.
6. Existe una correlación significativa entre las variables niños/as en sala y calidad, es decir que a menor cantidad de niños/as por sala de clases, mayor será el rango de calidad que se obtiene.
7. Existe una correlación significativa entre las variables razón AE/niños/as y calidad, es decir que a menor proporción entre cantidad de párvulos por AE en la sala de clases, mayor rango de calidad obtiene la interacción observada.

## 5. METODOLOGÍA

### 5.1. *Diseño de la investigación*

Este estudio responde a un diseño de investigación descriptivo, correlacional de tipo transversal y un enfoque metodológico cuantitativo. Esto porque la investigación busca observar las interacciones que se dan entre A/E y niños/as en las salas de clases sin manipular deliberadamente esta variable. Además, tuvo como objetivo describir la calidad de estas interacciones e indagar si existía alguna relación entre variables de calidad de proceso y de la calidad estructural e incluye un análisis cualitativo de las respuestas dadas por las AE a la pregunta abierta “*a nivel educativo, cual es el objetivo que para usted es más importante de promover en los niños/as, e indique porque es importante*”. Esta respuesta fue analizada cualitativamente y relacionada con el nivel de calidad de la interacción que obtuvieron las salas de clases. Por último, la transversalidad se explica debido a que los datos fueron recolectados en un solo momento (Hernández, Fernández Carlos, & Baptista, 2006).

### 5.2. *Participantes del estudio y tamaño de la muestra*

La unidad de análisis de este estudio corresponde a las salas de clases del nivel medio menor de jardines infantiles.

La muestra fue de tipo no probabilístico, ya que la selección de los jardines infantiles fue intencionada, siguiendo las características requeridas para los fines de este estudio.

#### Criterios de selección de la muestra

Debido a la cercanía geográfica y el contacto realizado por la investigadora con esta institución educativa, los jardines infantiles que fueron contactados pertenecían a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de la Región Metropolitana, Además todos cumplieron con estas condiciones:

1. Ser Jardines Infantiles que tengan dependencia pública.
2. Ser Jardines Infantiles que pertenezcan a diferentes comunas de la región Metropolitana.

Por su parte las aulas cumplieron el siguiente criterio de inclusión:

1. Ser un nivel educativo medio menor

En este estudio participaron 230 niños/as y 48 AE (32 técnicos en educación parvularia y 16 educadoras de párvulo) pertenecientes a 16 salas de clases de nivel medio menor de 16 jardines infantiles de dependencia pública de 14 comunas de la Región Metropolitana. Los niños/as que fueron considerados corresponden a niños entre 2 y 3 años.

Los jardines infantiles que participaron de la investigación pertenecen en su totalidad a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) siendo de administración directa (clásicos) y ubicándose en distintas comunas de la provincia de Santiago, por lo que la muestra representa la mayoría de los sectores de la provincia. Es así como 6 de los 16 pertenecen al sector norte de la región: Huechuraba, Recoleta (norte), Las Condes, Ñuñoa (nororiental), Renca y Quinta Normal (norponiente). Los otros 10 jardines infantiles pertenecen al sur de la región: La Granja, San Ramón, La Pintana, San Joaquín, La Granja, San Miguel (sur), La Florida, Estación Central, Puente Alto (suroriental) tal como se indica en la tabla 2.

Tabla 2 Caracterización de los Jardines Infantiles que participaron en la toma de muestra.

J. I	Dependencia del J. I	Tipo de J. I	Comuna	Sector de Santiago
1	JUNJI	Clásico	La Florida	Suroriente
2	JUNJI	Clásico	Renca	Norponiente
3	JUNJI	Clásico	Quinta Normal	Norponiente
4	JUNJI	Clásico	Huechuraba	Norte
5	JUNJI	Clásico	La Granja	Sur
6	JUNJI	Clásico	Estación Central	Suroriente
7	JUNJI	Clásico	Las Condes	Nororiente
8	JUNJI	Clásico	San Ramón	Sur
9	JUNJI	Clásico	Puente Alto	Suroriente
10	JUNJI	Clásico	La Pintana	Sur
11	JUNJI	Clásico	San Joaquín	Sur
12	JUNJI	Clásico	Recoleta	Norte
13	JUNJI	Clásico	La Pintana	Sur
14	JUNJI	Clásico	La Granja	Sur
15	JUNJI	Clásico	San Miguel	Sur
16	JUNJI	Clásico	Ñuñoa	Nororiente

*Fuente: Elaboración propia*

### 5.3. Descripción de instrumentos y variables

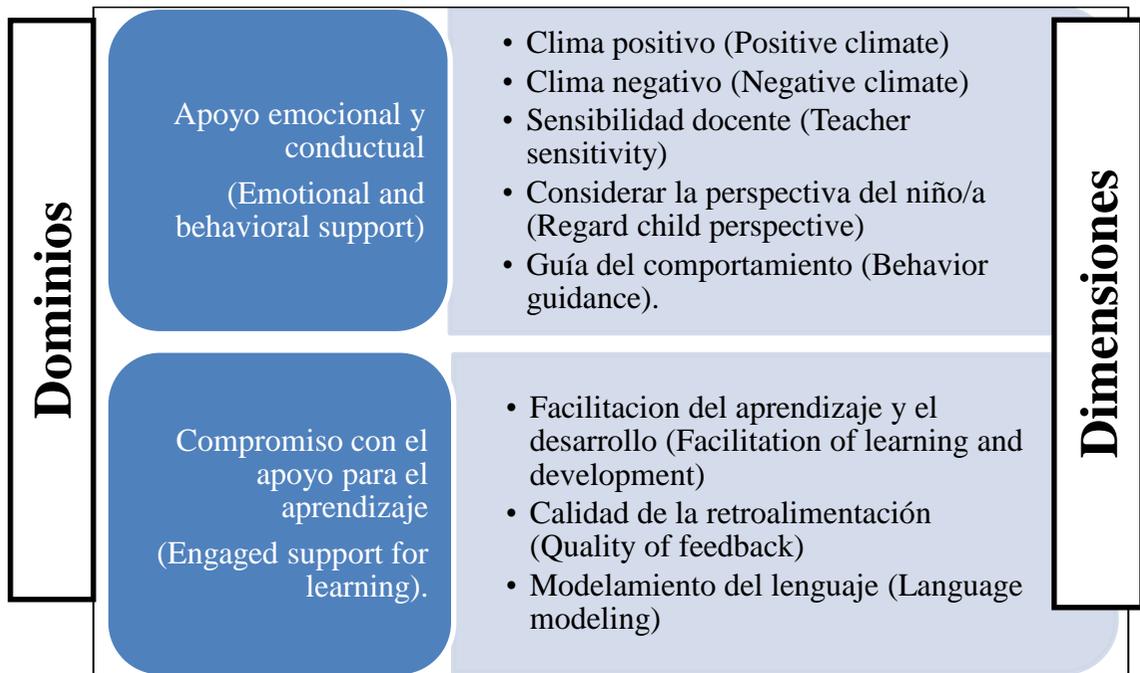
#### 5.3.1 Instrumentos

- **Cuestionario Socio-Demográfico** (Anexo 4): Este cuestionario fue completado por cada agente educativa que participo de la investigación y recolecta información sobre la cantidad de niños/as y adultos en el aula observada, edad de las agentes educativas, años de experiencia de trabajo en educación inicial, tipo de establecimiento educacional donde estudiaron, si este estudio es una carrera técnica de nivel medio o superior o universitaria, y si las agentes educativas poseen o no algún otro estudio de especialización o perfeccionamiento relacionado con la

educación de niños de nivel preescolar. Por otra parte, este cuestionario recogió la percepción de las agentes educativas en relación al objetivo que para ellas es más importante de promover en los niños/as de entre 2 y 3 años y por qué.

- **Classroom Assessment System para Toddler (CLASS- T)** (Anexo 9): Este es un instrumento diseñado por La Paro, Pianta, & Stuhlman (2004), y que deriva del modelo *Teaching Through Interaction* de los mismos autores. La versión CLASS-Pre K fue usada en Chile por Leyva et al., (2015), y adaptada para la población norteamericana por Thomason & La Paro (2009), para ser usada en las salas de clases que atienden niños entre 15 y 36 meses (toddler). El CLASS-T, mide la calidad de la interacción que se da entre cuidadoras y niños/as de la edad indicada en una sala de clases de Jardín Infantil. Este instrumento califica las interacciones de aula a partir de segmentos de 20 minutos de observación grabados en video.

En la siguiente figura se presenta las dimensiones de observación de CLASS- T.



*Figura 2: Dominios y dimensiones del CLASS-T.*

El dominio “apoyo emocional y conductual” se enfoca en la conexión emocional entre los docentes y los niños/as, e incluye la respuesta del docente hacia los párvulos y la atención por el desarrollo de estos y por sus necesidades individuales, el grado en que las actividades e interacciones que ocurren en la sala de clases reflejan los intereses de los niños/as y promueven la autonomía de estos, y el uso de métodos efectivos para prevenir y re direccionar problemas conductuales.

Por su parte, el dominio “compromiso con el apoyo al aprendizaje” consideran la habilidad de los docentes para facilitar las rutinas, materiales, y actividades de la sala de clases de manera de favorecer el aprendizaje y oportunidades de desarrollo de los niños/as y el uso de técnicas de estimulación y facilitación del desarrollo del lenguaje de manera de promover el desarrollo del lenguaje en los niños/as (Hatfield, La Paro, Williamson, 2014).

### 5.3.2. Variables referidas a la calidad de las interacciones

#### 5.3.2.1 Variable de calidad.

Esta variable se obtiene del promedio de puntajes del total de las dimensiones que se incluyen en el instrumento CLASS T y que reflejan el nivel de calidad de las interacciones de las muestras observadas. La tabla 3 indica el puntaje y su correspondiente rango de calidad.

Tabla 3

*Puntaje y rango de calidad al que corresponde cada puntaje*

<b>Puntaje</b>	<b>Rango de calidad</b>
1-2	Baja
3-4-5	Moderado
6-7	Alto

Fuente: Hamre, La Paro, & Pianta, (2008)

#### 5.3.2.2. Variables estructurales de las AE y de grupo de niños/as de este estudio.

Estas variables se obtuvieron mediante el cuestionario de auto aplicación que completaron las AE y la observación realizada en las salas de clases muestreadas.

#### Variables estructurales de las AE

1. Edad: Se refiere a los años que tienen las agentes educativas (educadoras de párvulos y técnicos en atención de párvulos) que participaron de este estudio. Esta variable fue codificada en 4 categorías (1) menor de 24 años; (2) entre 25 y 35 años; (3) entre 36 y 45 años; (4) entre 46 y 60 años (Tabla 4).
2. Experiencia con niños menores de 3 años: Se refiere a la experiencia laboral que tienen las AE que participaron de este estudio específicamente con niños/as de 3 años y menores. Esta variable fue codificada en 4 categorías: (1) menos de 1 año; (2) entre 1 y 5 años; (3) entre 6 y 10 años; (4) más de 10 años (Tabla 4).

3. Nivel Educativo de la AE: Se refiere al tipo de establecimiento educativo donde las agentes educativas obtuvieron sus títulos de estudio. Esta variable fue codificada en 3 categorías: (1) educación técnica; (2) instituto profesional; (3) universidad (Tabla 4).
4. Otros estudios en el área: Se refiere a si las agentes educativas cuentan o no con estudios complementarios a su preparación inicial. Para esta variable se contó con una respuesta dicotómica y se codificó en 2 categorías: (1) si o (2) no (Tabla 4).

#### Variables de grupo de niños/as

5. Número de niños/as: Esta variable corresponde a la cantidad de niños/as que se encontraban presentes en el nivel medio menor al momento de realizar la observación de esta sala de clases (Tabla 5).
6. Razón o proporción niño/a - adulto: Esta variable corresponde al número de niños/as presentes al momento de realizar la observación dividida por el número de agentes educativas presentes al momento de realizar la observación (Tabla 5).

#### *5.4. Procedimiento*

En primer lugar esta investigación en su etapa de proyecto de investigación fue sometida a una revisión por parte del comité de ética y seguridad en Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el que, luego de revisar los datos entregados por la investigadora, aprueba la toma de datos y realización de esta investigación (anexo 2).

En segundo lugar, en relación a los instrumentos para la recogida de datos, fue necesario realizar un curso para aprender el uso y codificación del instrumento de observación CLASS T, ya que su aplicación requiere de una certificación oficial para ser válida (anexo 3). Y se elabora un cuestionario de autoadministración de manera de recoger datos demográficos de las agentes educativas (anexo 4), el cual fue desarrollado en base a otras investigaciones similares que fueron revisadas para esta investigación.

En tercer lugar, se toma contacto con la encargada de estudios y prácticas de la Dirección Regional Metropolitana de la JUNJI, quien autoriza la aplicación de los instrumentos en jardines infantiles de esta institución, y posteriormente envía a la investigadora un listado con algunos jardines infantiles que cumplieran con los requisitos planteados para esta investigación. Se toma contacto con los jardines infantiles que fueron contactados previamente por la encargada, estos aceptan participar y se les envía por correo electrónico una carta de presentación (anexo 5).

En cuarto lugar, se realiza una primera visita a cada jardín infantil, se realiza una reunión con la Directora a quien se le entrega los documentos correspondientes a: (1) autorización que debe firmar la directora de cada J.I. (anexo 6); (2) consentimientos informados que deben firmar las agentes educativas del nivel medio menor que será filmado (anexo 8), (3) consentimientos informados que deben firmar los apoderados de los niños/as del nivel medio menor que será filmado (anexo 7). Al finalizar, se acuerda con la directora y educadora del nivel el día en que se realizara la filmación.

Finalmente, el día acordado para la filmación, se realiza la filmación, y las agentes educativas completan el cuestionario de autoadministración.

Para asegurar la confiabilidad de la codificación realizada en esta investigación, se solicita la participación de un par evaluador quien recodifico el 38% de las aulas observadas y firma un acuerdo de confidencialidad (anexo 10).

##### *5.5. Análisis de los datos.*

Para analizar los datos obtenidos por medio del CLASS-T, se utilizó el manual de codificación del mismo. Las puntuaciones obtenidas por dimensión se incorporan en una tabla, los cuales se promedian para establecer los puntajes por dominio y a su vez estos se promedian para obtener el puntaje total por aula el cual indica un puntaje del nivel de calidad de la interacción observada.

Con la finalidad de identificar si el nivel de calidad que se obtuvo tiene alguna relación con las variables estructurales de las agentes educativas y del grupo de niños/as se realizó un análisis correlacional anova simple usando los coeficientes de Pearson para

variables continuas y poliserial para las variables categóricas según lo que arroja el análisis realizado en el programa estadístico R Studio en su versión 3.4.0.

Por otra parte, la estrategia de análisis de datos para la pregunta abierta del cuestionario de autoadministración fue el análisis de contenidos (Cáceres, 2003). Para este análisis en primer lugar se sistematizaron las respuestas dadas por las agentes educativas que participaron del estudio; en segundo lugar se realizó un pre análisis del contenido de cada respuesta donde se realiza un primer intento de organización de la información; en tercer lugar, se definieron unidades de análisis, que para el caso de esta investigación fueron frases dichas por las agentes educativas en sus respuestas; en cuarto lugar se establecieron códigos de clasificación, de esta forma se agruparon conceptos cuyos significados se relacionaban y podían ser considerados similares; en quinto lugar estos conceptos fueron categorizados en otros conceptos que los incluían, cada categoría es determinada por el total de respuestas dadas por las AE, es decir que una categoría no deriva de las respuestas dadas por la anterior sino que del total de respuestas; por último se organizan las categorías en un gráfico donde se organizan y presentan como resultado del análisis cualitativo de este estudio. Y para responder el último objetivo este análisis se relacionó con los niveles de calidad que obtuvo cada sala de clases de manera cualitativa comparando ambos resultados.

## 6. RESULTADOS

### 6.1. Resultados descriptivos de la muestra

En la tabla 4 se hace una descripción de las características de las AE que participaron de este estudio. En cuanto a la categoría “edad” el porcentaje mayor de agentes educativas tenía entre 25 y 45; y entre 36 y 45 años (ambos en un 33,3%), correspondiendo a un total de 16 agentes educativas, de las cuales 6 educadoras de párvulos de la muestra y 10 técnicos en atención de párvulos que tienen esta edad en cada una de las categorías. Por otra parte, un total de 5 agentes educativas tiene menos de 24 años siendo el porcentaje menor de la muestra (10,4%) el cual corresponde a 1 educadoras de párvulo y 4 técnica en educación de párvulos.

En cuanto a “experiencia con niños menores de 3 años” el porcentaje mayor de las participantes tiene entre 1 y 5 años y más de 10 años de experiencia trabajando con niños/as menores de 3 años (ambos con 35,4%) correspondiendo a un total de 17 agentes educativas. El porcentaje menor tiene meses de experiencia (2,1%) correspondiendo a una educadora de párvulos.

En cuanto al ítem “nivel educacional de la agente educativa”, es característico de las técnicas en educación de párvulo el 60,41% obtuvo su título en un centro de estudios de nivel técnicos medio (liceo técnico o centro educacional), en cuanto a las educadoras de párvulo 10 de 16 obtuvieron el título en una Universidad y 6 de 16 estudiaron en un instituto profesional.

Por último, el 18,8% de la muestra declara tener “otros estudios en el área” de la educación inicial, correspondiendo a 8 educadoras de párvulo y 1 técnico en educación parvularia, aunque en su mayoría las agentes educativas encuestadas no lo tienen (81,3%). Los “estudios complementarios” declarados por las educadoras de párvulo son postítulos, diplomados en buen trato, psicopedagogía, especialización en primera infancia, trastornos específicos del lenguaje y psicología en etapa temprana, en cuanto a las técnicas en atención de párvulos solo una expreso tener estudios complementarios.

Tabla 4 *Variables Estructurales de las Agentes Educativas*

<b>Categorías</b>	<b>Item</b>	<b>Técnico en Atención de Párvulos</b>	<b>Educadora de Párvulos</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentaje</b>
Cantidad de Agente Educativa		32	16	48	100%
Edad	Menor de 24 años	4	1	5	10,41%
	Entre 25 y 35 años	10	6	16	33,33%
	Entre 36 y 45 años	10	6	16	33,33%
	Entre 46 y 60 años	8	3	11	22,91%
Experiencia con niños menores de 3 años	Menor de 1 año	0	1	1	2,08%
	Entre 1 y 5 años	10	7	17	35,41%
	Entre 6 y 10 años	10	3	13	27,08%
	Más de 10 años	12	5	17	35,41%
Nivel educacional de la Agente Educativa	Educación Técnica	29	0	29	60,41%
	Instituto Profesional	1	6	7	14,58%
	Universidad	2	10	12	25%
Otros estudios en el área	Si	1	8	9	18,75%
	No	31	8	39	81,25%

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla 5, se observa que la cantidad de párvulos presentes por sala de clases observada fluctuó entre 8 a 22 niños/as, con una media de 14,4. Además la proporción adulto niños/as se ubicó entre los 2,7 niños/as por agente educativa y los 7,3 con un promedio de 4,8 niños/as por AE.

Tabla 5

*Variables estructurales del grupo de niños/as*

<b>J.I</b>	<b>Número de niños/as</b>	<b>Razón adulto-niño/a</b>
1	8,0	2,7
2	16,0	5,3
3	22,0	7,3
4	11,0	3,7
5	13,0	4,3
6	15,0	5,0
7	17,0	5,7
8	12,0	4,0
9	15,0	5,0
10	14,0	4,7
11	13,0	4,3
12	22,0	7,3
13	13,0	4,3
14	20,0	6,7
15	12,0	4,0
16	15,0	5,0
<b>Promedio</b>	<b>14,4</b>	<b>4,8</b>

*Fuente: Elaboración Propia.*

### *6.2 Calidad de las interacciones en las salas de clases observadas.*

A continuación, se identifica y describe el rango de calidad de las interacciones que se dan entre AE y los niños/as que asisten al nivel medio menor de jardines infantiles de la Región Metropolitana lo que corresponde al primer objetivo específico de este estudio. En la figura 3 se describen los puntajes que cada una de las aulas observadas obtuvo en cuanto a calidad general y en cada uno de los dominios medidos por el CLASS-T.

El promedio de calidad de la muestra en su totalidad es de 3,7 puntos, lo que indica que el rango de calidad de la interacción que se da entre AE y párvulos de la

muestra observada, se ubica en el rango moderado, por lo que se acepta la hipótesis N°1 de este estudio. Como se observa en la figura 3, aunque los dominios “apoyo emocional y conductual” y “compromiso con el apoyo al aprendizaje” se ubican dentro del rango de calidad moderado, en la mayoría de las salas de clases observadas el primero de los dominios tiene puntajes superiores al segundo (en 14 de las 16 salas observadas) y sus medias indican una diferencia de 0,75 puntos (4,08 y 3,33 puntos respectivamente). Para detectar si esta diferencia es significativa, se realiza una prueba de T de Student, la que arroja un nivel de significancia de  $t = 0,000$ , es decir, que el apoyo al aprendizaje es significativamente más bajo que el apoyo emocional. Estos resultados permiten aceptar la hipótesis N°2 de este estudio la cual señalaba que el rango de calidad del dominio “apoyo emocional y conductual” sería mayor al del dominio “compromiso con el apoyo al aprendizaje”.

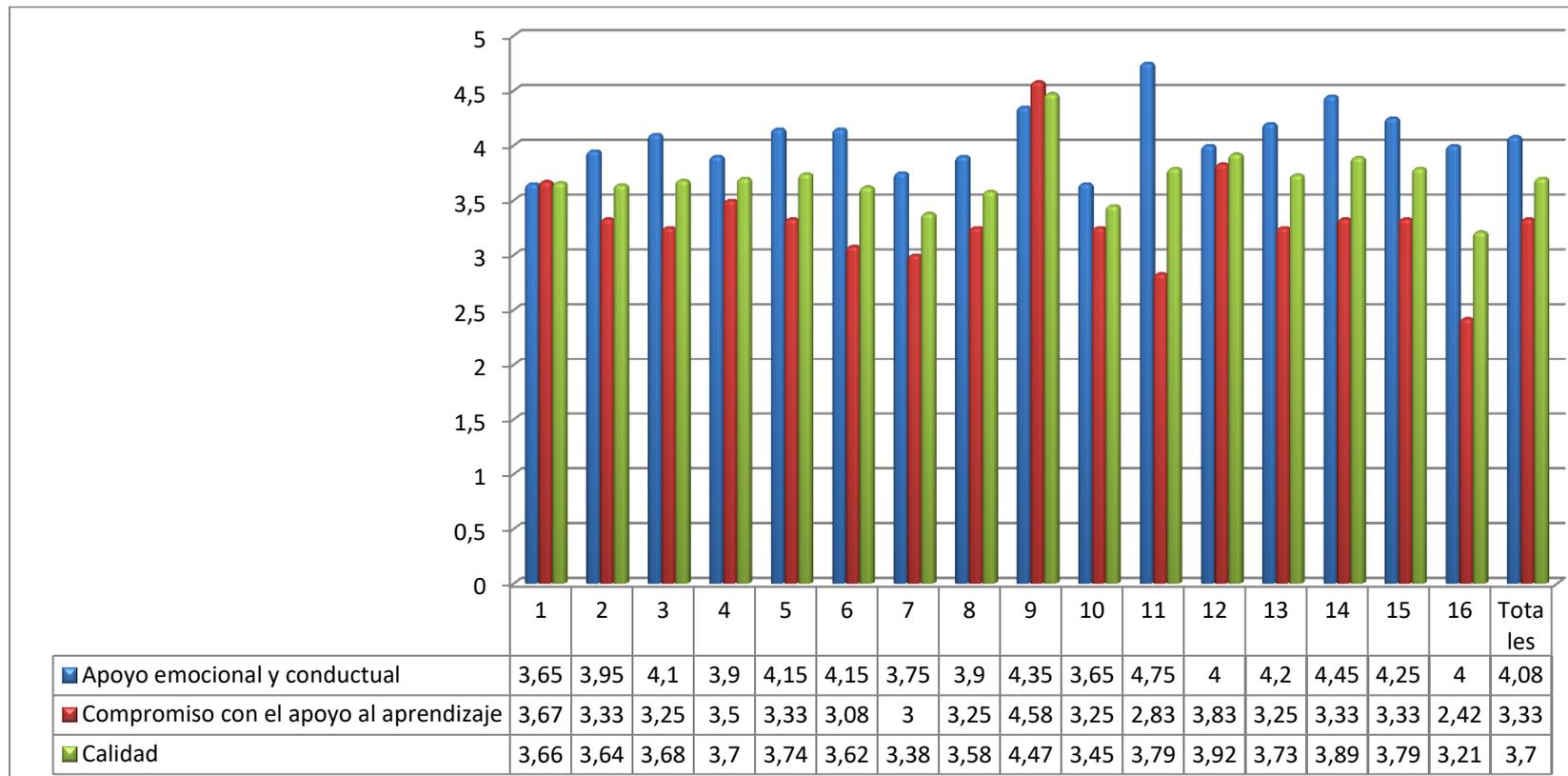


Figura 3: Comparativo de resultados entre dominio “apoyo emocional y conductual” y “compromiso con el apoyo al aprendizaje” y promedio “Calidad, señalando el puntaje obtenido por las dimensiones que lo conforman.

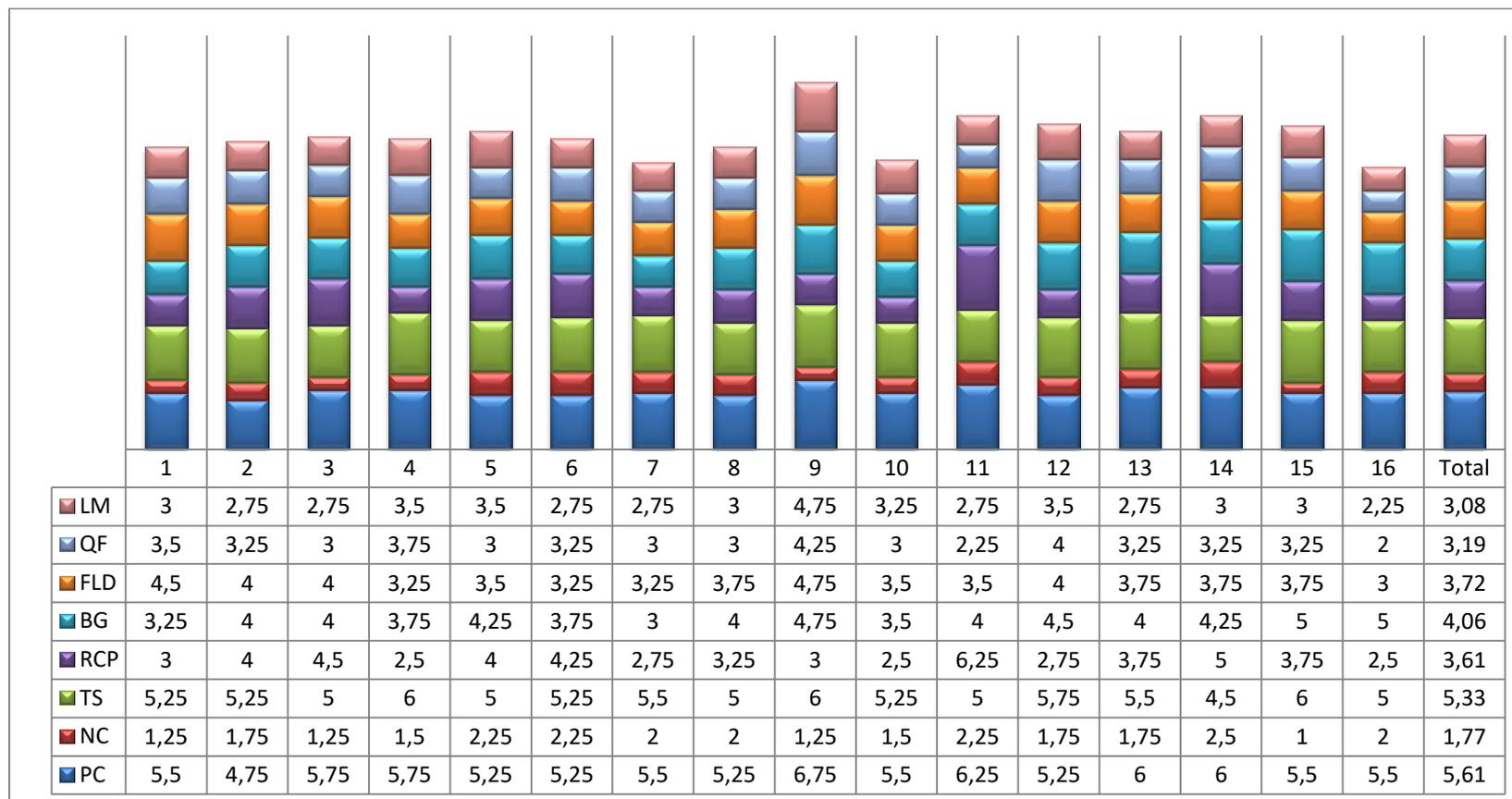


Figura 4: Puntaje asignado en cada una de las dimensiones<sup>2</sup> del CLASS-T, según la sala observada.

<sup>2</sup> Las siglas de cada dimensión indicada en la figura corresponde a lo siguiente: PC=clima positivo; NC= clima negativo; TS= sensibilidad docente; RCP=considerar la perspectiva de los niños/as; BG=guía de la conducta; FLD= facilitación del aprendizaje y el desarrollo; QF=calidad de la retroalimentación; LM=modelaje del lenguaje

Entendiendo que existen diferencias significativas entre los puntajes promedio que se obtienen entre dominios (“apoyo emocional y conductual” y “compromiso con el apoyo al aprendizaje”), resulta importante para la comprensión de estas diferencias el poder detallar los resultados que se obtienen en cada dimensión del instrumento y de esta forma poder describir las diferencias específicas (ver figura 4).

Lo que se observa en los datos presentados en la figura 4 es que las dimensiones “clima positivo” (PC), el que corresponde al dominio “Apoyo emocional y conductual”, y “modelaje del lenguaje” (LM), el que corresponde al dominio “compromiso con el apoyo al aprendizaje”, obtienen el más alto y el más bajo puntaje respectivamente (5,61 y 3,08 puntos cada uno). Si bien ambas dimensiones se ubican en el rango moderado de calidad, el primero se ubica en el nivel alto de este rango y el otro en el nivel bajo de este rango con una diferencia de 2,53 puntos entre ambos. En cuanto a la dimensión “clima negativo” (NC) que obtiene 1,77 puntos, este puntaje debe ser leído de manera inversa, es decir, el puntaje que obtiene como promedio correspondería al rango alto, según lo señala el manual de interpretación de CLASS-T (Hamre, La Paro, & Pianta, 2012). Este puntaje indica que en las salas de clases de los niveles medio menor que fueron observadas, las agentes educativas no mostraron afectos negativos, ni irritabilidad, ni rabia o rudeza. Además, para establecer control en el grupo curso las AE no gritan ni maltratan, por último, se observa poca o ninguna negatividad por parte de los niños/as y si hay una disputa o frustración entre estos, la situación es corta y no se intensifica.

Por otra parte, las tres dimensiones del dominio “compromiso con el apoyo al aprendizaje” (“facilitación del aprendizaje y desarrollo (FLD), “calidad de la retroalimentación” (QF) y “modelaje del lenguaje” (LM)) se ubican dentro del rango moderado en su nivel bajo, a diferencia de los dominios correspondientes a “apoyo emocional y conductual” (“clima positivo” (PC), “clima negativo” (NC), “sensibilidad docente” (TS), “tomar en cuenta la perspectiva del niños/a” (RCP) y “guía del comportamiento” (BG)), en que tres de las cinco dimensiones se ubican en el rango

moderado en su nivel alto (PC, NC y TS), es principalmente por esta diferencia que el dominio “apoyo emocional y conductual” tiene un puntaje mayor al “compromiso con el aprendizaje”.

Dentro de los puntajes que cada sala de clases obtiene dentro de cada dimensión, destaca que en 3 de las 5 dimensiones del dominio “apoyo emocional y conductual” se observan salas de clases cuyos mayores puntajes se ubican en el rango alto (6,25-6,00 puntos en “clima negativo”; 6,00 puntos en “sensibilidad docente”; y 6,25 puntos en “considerar la perspectiva del niño/a”). A diferencia del dominio “compromiso con el apoyo al aprendizaje” donde los mayores puntajes de las salas se ubican en el rango moderado de la escala del CLASS-T.

Otro aspecto a destacar es lo que ocurre con los puntajes de la dimensión “considerar la perspectiva del niño/a” la cual presenta las mayores fluctuaciones en sus puntajes de entre todas las dimensiones del instrumento. En esta dimensión existen 3,75 puntos de diferencia entre el mayor y menor puntaje (6,25 y 2,50 puntos respectivamente), es decir que los puntajes fluctúan entre el rango alto y en el rango bajo del instrumento.

### *6.2.1 Descripción cualitativa sobre la diferencia que existe entre las dos salas que obtienen los puntajes extremo en el CLASS T de la muestra observada.*

A modo de ejemplificar de manera cualitativa las diferencias entre los puntajes encontrados en las salas de clases observados, se presentan los resultados de las salas N° 9 y N°16.

Estas salas presentan puntajes de calidad moderados de 4,47 y 3,21 respectivamente, son las que obtienen el mayor y menor puntaje de calidad de proceso de la muestra observada. ¿Qué ocurre en las interacciones al interior de estas salas de clases para que se den estas diferencias en los puntajes? Un intento para responder esta pregunta será analizar cualitativamente lo que sucede en las interacciones que se dan en los niveles medios con mayor y menor puntaje, para lo cual se grafican los valores que

obtienen en cada una de las dimensiones para luego hacer una descripción cualitativa de lo que sucedió en la observación de manera de comparar ambas salas de clases (para mayor información remitirse a la figura N°5).

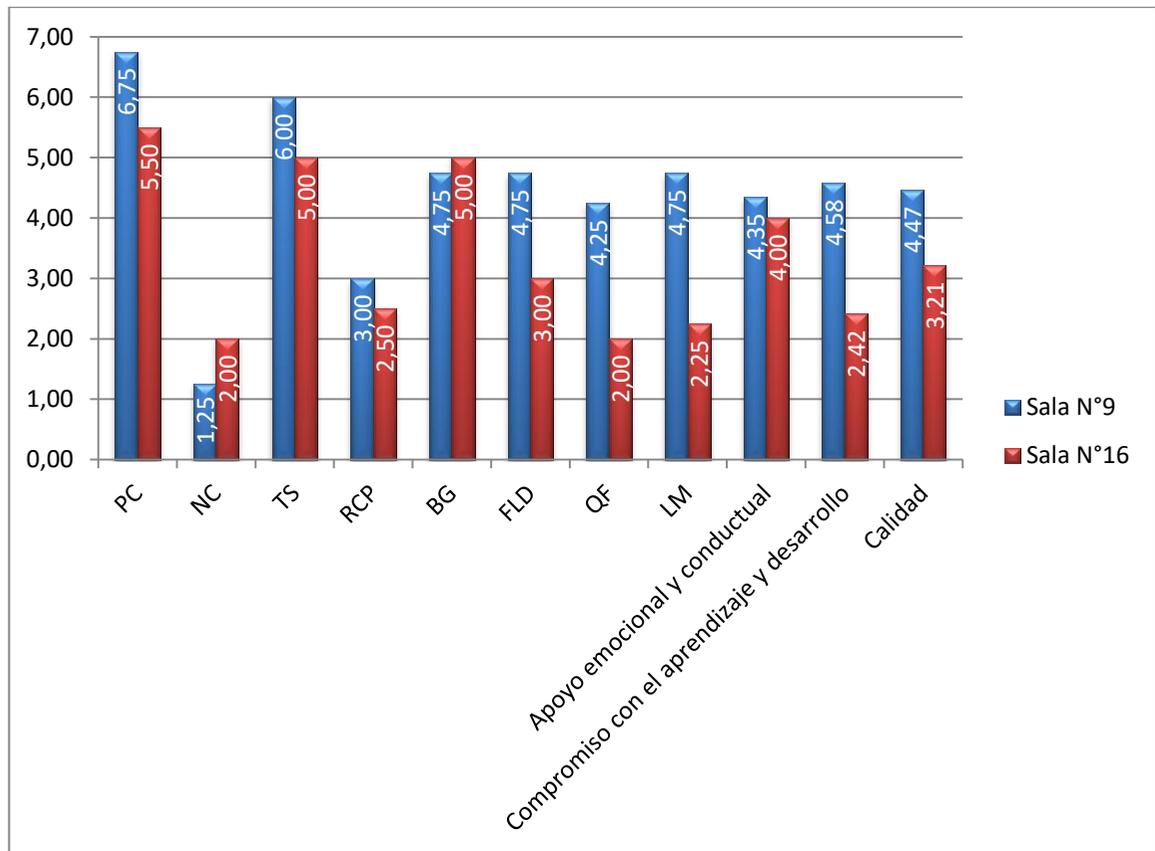


Figura 5: Resultado del CLASS según dimensiones observadas en la interacción agente educativa-niño/a de la sala de clases N° 9 y 16.

Lo que se observa en la figura 5 es que la sala N°16 presenta 3 de las 8 dimensiones en el rango bajo de la escala de calidad (“calidad de la retroalimentación”, “modelaje del lenguaje”, y “tomar en cuenta la perspectiva del niño/a” con 2,00 2,25 y 2,5 puntos respectivamente), a diferencia de la sala N°9 la que no presenta dimensiones en el rango bajo (con anterioridad indicamos la situación sobre la dimensión clima negativo el cual debe leerse de manera inversa, en el caso de ambas salas de clases se

ubica en el rango bajo, es decir, no presentándose clima negativo en estas). En el otro extremo, la sala N°16 no presenta dimensiones con puntajes en el rango alto de calidad, a diferencia de la sala N°9 que presenta 2 de sus dimensiones en este rango (“clima positivo” y “sensibilidad docente” con 6,76 y 6,00 puntos respectivamente).

Cabe indicar las diferencias cualitativas que podrían estar explicando estos resultados entre los puntajes obtenidos por estas dos salas de clases. Estas diferencias serán descritas en primer lugar de acuerdo a las variables medidas por este estudio, y luego de acuerdo a características generales observadas en las filmaciones realizadas en estas salas de clases.

Es así como en la sala N°9, se observa la presencia de las 3 AE en la sala de clases para una asistencia de 15 niños/as el día de la observación lo que resulta en una razón de 5 niños/as por adulto en la sala, las características de las Técnicas en Educación Parvularia eran: edades entre 36 y 45 años, y experiencia con niños/as de edad menor a 3 años de más de 10 años, ambas funcionarias obtuvieron sus títulos de Liceos Técnicos profesionales, y no cuentan con estudios complementarios. Por su parte la edad de la Educadora de Párvulos se ubica entre los 25 y 35 años, cuenta con una experiencia trabajando con niños/as menores de 3 años de entre 6 y 10 años, su título profesional lo obtuvo en un Instituto profesional y no cuenta con estudios complementarios.

Se aprecia en la filmación realizada un ambiente armonioso entre las AE, entre estas y los niños/as y entre los mismos niños/as, no habiendo interacciones negativas ni que alteren el ambiente de la sala de clases, la Educadora de Párvulos es quien guía permanentemente las actividades, mientras que las Técnicas apoyan ya sea en las actividades pedagógicas como en actividades no pedagógicas como la recepción, desayuno, baño, colación y otros. No existen espacios entre actividades donde los niños/as puedan deambular sin un objetivo específico, y en los espacios donde se generan actividades pedagógicas planificadas, la Educadora de párvulos esta la mayoría del tiempo retroalimentando a los niños/as, indicándoles las actividades que realizarán y

los objetivos de cada actividad, enriqueciendo el lenguaje, corrigiendo conductas, pero en la mayoría de las actividades la perspectiva del niños/as no es tomada en cuenta para la realización de actividades, solo se le escucha y se comenta en relación a lo que algunos de ellos señalan pero las actividades que se realizan son las planificadas y guiadas todo el tiempo por la Educadora de Párvulos. Si bien estos factores son positivos no son por si mismos el resultado de el puntaje de calidad obtenido por esta sala de clases. Lo que suma a estas variables son las actividades pedagógicas que aportan y enriquecen la interacción positiva entre AE y párvulos y por ende el proceso de enseñanza aprendizaje que ocurre en la sala de clases. Actividades como por ejemplo el que los niños/as pinten y peguen recortes sobre una cartulina utilizando sus manos y el que interactúen con un animal de granja vivo en la sala de clases, y que las AE aprovecharan esta oportunidad como una experiencia de aprendizaje significativa que involucra principalmente sus capacidades sensoriales y cognitivas entre otras. Todos estos factores en su conjunto hicieron que esta sala de clases obtuviera el mayor puntaje de entre las 16 salas observadas, pero además un equilibrio entre el puntaje obtenido en ambos dominios del CLASS T y a su vez en la mayoría de las dimensiones de este.

Por otra parte en la sala N°16, al igual que en la sala de clases N°9, se observa la presencia de las 3 AE en la sala de clases para una asistencia de 15 niños/as el día de la observación lo que resulta en una razón de 5 niños/as por adulto en la sala. Lamentablemente en este caso en específico solo se obtuvo información de una de las AE que estaba en la sala de clases, es así como se describen las características de una de las Técnicos en Educación de Párvulos que fue quien contesto el cuestionario: edad entre 25 y 35 años de edad, y experiencia con niños/as de edad menor de 3 años de entre 1 y 5 años, y obtuvo su título técnico en un Liceo Técnico profesional, y no cuenta con estudios complementarios. La segunda Técnico en Educación de Párvulos se encontraba con licencia médica por lo que había una técnico de otro nivel apoyando, por este motivo no quiso contestar en cuestionario. Por su parte la Educadora de Párvulos no

tuvo tiempo de hacerlo en ese momento y tampoco en las reiteradas oportunidades en que se acudió al J. I para recoger este cuestionario.

En esta sala al igual que en N°9, se aprecia un ambiente armonioso entre las AE, y entre las AE y los niños/as, aunque si se observan acciones consideradas como clima negativo, especialmente entre actividades ya que no había un hilo conductor entre estas lo que generaban espacios “muertas” donde los niños/as vagabundeaban, se molestaban entre sí, tomaban juguetes, se subían a las mesas y sillas, por lo que las AE invertían mucho tiempo en corregir estas conductas, siendo la forma de corregirlas su prohibición y no la oportunidad de corregir constructivamente a los niños/as de manera que fuera un espacio de aprendizaje. Si bien también es la Educadora de Párvulos quien dirige las actividades, se aprecia que no solo las actividades de jugar y bailar son interesante para los niños/as y la siguen hasta cierto tiempo, después de eso vuelven a tener comportamientos de vagabundeo y disruptivos. Se aprecia una baja capacidad de manejo de grupo de parte de las Técnicas en Educación de Párvulos, especialmente cuando la Educadora de Párvulos sale de la sala y los niños/as están jugando en el piso de la sala, donde hay un grupo que comienzan a tirar los juguetes y pelear entre ellos y altera todo el ambiente de la sala de clases, incluso un niño llora y no es visto ni atendido por la Técnico que está en con ellos. Como dije anteriormente no se aprecia un hilo conductor entre actividades, la mayor parte del tiempo de filmación están jugando de manera libre, este espacio no es aprovechado como una oportunidad pedagógica ya que no es guiado por ninguna de las adultas que hay en la sala, estas solo los supervisan y tratan de que no ocurran situaciones donde se arriesgue la integridad de ellos. Cabe señalar que la Educadora de Párvulos realizo dos actividades pedagógicas ambas con los niños/as sentados en círculo, en una los niños/as fueron incentivados a tocar un instrumento musical y cantar, y en la otra la profesional les mostraba unos dibujos y los niños/as debían señalar que era este, a diferencia de las actividades ocurridas en la sala N° 9 donde los niños interactuaban y tuvieron oportunidad de experimentar con todos sus sentidos.

De esta forma, se puede concluir que considerando que ambas salas cuentan con la misma cantidad de niños/as y AE en sala, la principal diferencia entre ellas es la actitud de las AE hacia el proceso de enseñanza aprendizaje, la planificación de las actividades pedagógicas, el uso de los espacios entre actividades, la constante retroalimentación a los párvulos teniendo como base que todo momento es una oportunidad de aprendizaje, y la posibilidad de experimentar experiencias de aprendizaje innovadoras y significativas. Por otra parte, un ambiente de aprendizaje constantemente armonioso, y niños/as que estén involucrados en su proceso de aprendizaje. Cabe destacar la diferencia entre las AE, por su parte en la sala N° 9 las 3 AE manifestaron preocupación por la experiencia de participar en esta investigación, contestando el cuestionario a diferencia de lo que ocurrió en la sala N°16 y otra variable que se puede comparar es la diferencia en edad de las AE (sala N°9, educadora más joven que las Técnicas en Educación de Párvulos, situación contraria en la sala N°16).

### *6.3 Asociación entre el nivel de calidad de la interacción agente educativa y niños/as y variables estructurales de las AE y del grupo de niños/as.*

A continuación, se presentan los resultados del segundo objetivo de este estudio que busca analizar la asociación entre la calidad de las interacciones en la sala de clases y variables estructurales de las AE y del grupo de niños/as tales como edad, años de experiencia, capacitación en aspectos específicos de la educación inicial y cantidad de niños/as por sala de clases y la razón o proporción entre niños/as y AE en la sala de clases.

La tabla 6 muestra los coeficientes de correlación que se obtienen del análisis de correlación realizado entre las variables estructurales de las agentes educativas y del grupo de niños/as y las variables de procesos.

Tabla 6.

*Tabla de correlaciones entre características de las agentes educativas, estructurales de la sala de clases observadas y los dominios “apoyo emocional y conductual” y “compromiso con el apoyo al aprendizaje” y el promedio de calidad obtenido por el CLASS.*

	AEC	CCA	Calidad	Niños/a	Edad Técnico	Edad Educ.	Exp. T	Exp. E	NET	NEE	OET	OEE
AEC	*****											
CCA	0,24	*****										
Calidad	0,63**	0,90***	*****									
Niños/a	0,10	0,01	0,06	*****								
Edad T	0,19	0,08	0,12	0,00	*****							
Edad E	-0,24	-0,09	-0,16	-0,57*	-0,08	*****						
Exp. T	-0,17	-0,12	-0,17	0,51*	-0,16	0,23	*****					
Exp. E	0,21	-0,15	-0,06	0,04	0,07	0,60**	-0,35	*****				
NET	0,09	0,16	0,17	-0,43	0,20	0,01	-0,42	-0,01	*****			
NEE	0,39	0,30	0,39	0,33	-0,08	-0,12	0,29	-0,26	-0,43	*****		
OET	0,12	0,42	0,40	-0,16	0,63**	0,18	-0,20	-0,14	0,03	-0,10	*****	
OEE	0,13	0,00	0,06	-0,03	0,16	0,32	0,14	-0,26	-0,05	0,16	0,37	*****

\*\*\* 0,001 \*\* 0,01 \* 0,05

*Notas.* AEC: apoyo emocional y conductual; CAA: compromiso con el apoyo al aprendizaje; Calidad: promedio de calidad de la interacción obtenido de la muestra; Niños/a: cantidad de niños en la sala de clases; Razón: relación entre la cantidad de niños/as y agentes educativas en la sala de clases; Edad T: edad de las técnicas en atención de párvulos; Edad E: edad de las educadoras de párvulos; Exp. T: experiencia de las técnico en atención de párvulos con niños/as menores de 3 años; Exp. E: experiencia de las educadoras de párvulo con niños menores de 3 años; NET: Nivel educacional de las técnico en atención de párvulos; NEE: Nivel educacional de las educadoras de párvulo; OET: otros estudios complementarios que hayan realizado las técnico en atención de párvulos; OEE: otros estudios complementarios que hayan realizado las educadoras de párvulos.

Los valores correlacionales que se pueden observar en esta tabla arrojan que el nivel de calidad de la interacción que se obtiene de las observaciones realizadas, no se vería influido ni por las características de las agentes educativas, ni por características estructurales de la sala de clases observadas ya que no hay correlaciones por lo que rechazan las hipótesis N° 3, 4, 5, 6 y 7 de este estudio.

Por otra parte, se presentan correlaciones positivas entre calidad y apoyo emocional y conductual ( $r=.63$ ,  $p<.01$ ), y entre calidad y compromiso con el apoyo al aprendizaje ( $r=.90$ ,  $p<.01$ ), resultado que es esperable ya que estas variables están asociadas.

Sin embargo se observan correlaciones significativas ente otras variables que resulta interesante destacar como la que se da entre la experiencia de las técnicos y cantidad de niños en sala de clases y con la proporción niños adultos en la sala de clases ( $r=.51$ ,  $p<.05$ ), al ser una relación positiva cuando aumenta o disminuye una la otra también lo hace, es decir que a mayor experiencia de las técnicos en educación de párvulos, mayor cantidad de niños en la sala de clases. Lo mismo ocurre con las variables edad de la técnico y los estudios complementarios que esta tenga ( $r=.63$ ,  $p<.01$ ), es decir que a mayor edad de las técnicos estas tendrían estudios complementarios. Una correlación negativa entre edad de la educadora de párvulos y su experiencia con niños menores de 3 años ( $r= -.60$ ,  $p<.01$ ), y entre edad de la educadora y cantidad de niños en la sala de clases ( $r= -.57$ ,  $p<.05$ ), al ser esta relación negativa cuando una aumenta la otra disminuye o viceversa, es decir, a mayor edad de las educadoras de párvulo menor cantidad de niños en la sala de clases tendrían.

*6.4. Análisis de la relación entre los objetivos de aprendizaje que las AE declaran promover en los párvulos con el nivel de calidad de la interacción que obtienen como resultado.*

En este apartado se responde al tercer objetivo planteado en el estudio, el que establece analizar la relación entre los objetivos de aprendizaje que las AE declaran

promover en los párvulos con el nivel de calidad de la interacción que obtienen como resultado.

*6.4.1. Descripción de los principales objetivos que las agentes educativas buscan promover en los párvulos.*

Para lograr esta descripción, en primer lugar se sistematizaron las respuestas de las AE, luego se realizó un pre análisis del contenido de cada respuesta de manera de organizar toda la información, a continuación se definieron las frases claves desde donde se obtuvieron conceptos que fueron agrupados en 4 categorías (de nivel 1, 2, 3 y 4) mediante las cuales se clasificó la información tal como se muestra en la figura 6. Cada categoría se obtuvo del análisis del total de respuestas dadas por las agentes educativas.

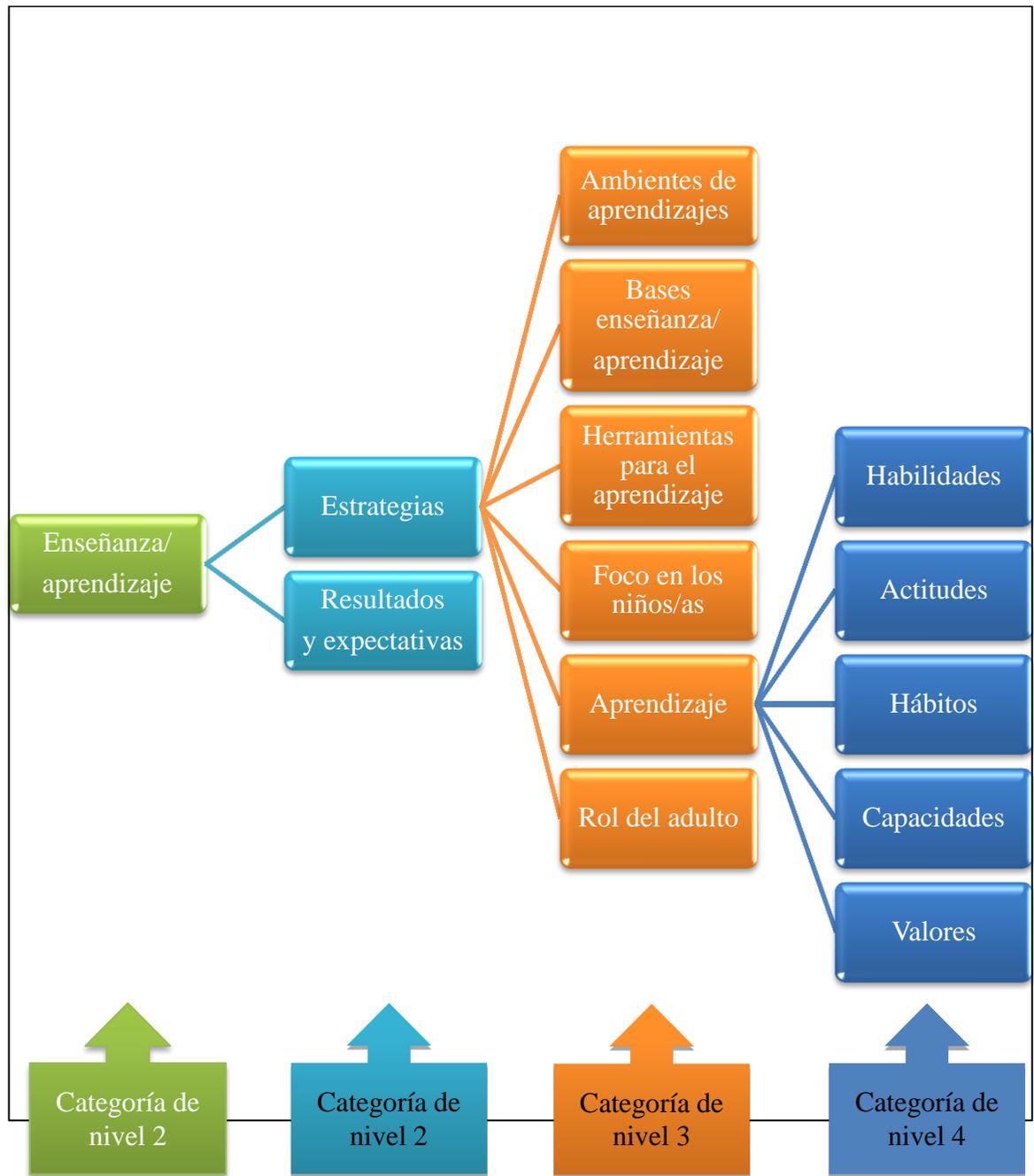


Figura 6: Categorías obtenidas a partir de las respuestas expresadas por las agentes educativas.

### **Categoría de nivel 1: “Enseñanza/Aprendizaje”**

Esta categoría agrupa al total de respuestas dadas por las AE, y tiene que ver principalmente con conceptos e ideas sobre las estrategias que las AE utilizan para generar aprendizajes significativos y sobre porque es importante promover estos aprendizajes.

Ejemplos de respuestas son las siguientes:

- *“Es necesario promover las buenas interacciones entre sus pares y adultos, así mismo practicar ambientes buen tratantes entre ellos, la resolución de conflictos, en círculos de conversa. La autonomía también es un área a la que le damos mucho énfasis. El juego como aspecto de todo el proceso de aprendizaje, es sin duda muy importante”. (E2S2, anexo 11).*
- *“Jardín Infantil promueve los ambientes bien tratantes, estilos de vida saludables, cuidado con el medio ambiente, diversidad, respeto por las demás personas, animales y medio ambiente, para crear personas con conciencia en el cuidado de los demás. Creamos niños pensadores, empáticos y con valores para crear una sociedad con adultos respetuosos y dedicados al cuidado del ambiente”. (E6S6, anexo 11)*

### **Categorías de nivel 2:**

La categoría de nivel 1 “enseñanza/aprendizaje” se divide en 2 categorías de nivel 2 las que se describen utilizando las respuestas que estas dieron a cada una de ellas:

#### **“Resultados y expectativas”:**

Esta categoría responde a la sección de la pregunta que solicita señalar porqué es importante promover tal o cual objetivo educativo. En esta las profesionales señalan que promoviendo estos aprendizajes influyen en el resultado que tengan los niños/as en el futuro. Ellas en general declaran que esperan niños/as felices, que sueñen con futuro,

sujetos de transformación y que sean adultos capaces de reflexionar sobre situaciones que contribuyan con actitudes positivas hacia la sociedad.

Ejemplos de respuestas son las siguientes:

- *“Mi objetivo educativo es potenciar las habilidades que poseen los niños y niñas, que logren descubrir sus propios aprendizajes a través del juego, la exploración, para que logren desenvolverse en una sociedad con diversidad, sean capaces de elegir según sus intereses, sean capaces de relacionarse con pares y adultos y establecer relaciones sociales”. (E5S5, anexo 11)*

### “Estrategias”

Esta categoría refiere conceptos como ambientes de aprendizaje, bases de la enseñanza/aprendizaje, herramientas para el aprendizaje, foco en los niños/as, el rol del adulto y el aprendizaje del niño/a mediante estas estrategias. A su vez esta categoría se divide en 6 categorías de nivel 3 que se explican y ejemplifican a continuación.

### **Categoría de nivel 3:**

La categoría de nivel 2 “Estrategias” se divide en 6 conceptos de nivel 3 las que se describen utilizando las respuestas que estas dieron a cada una de ellas:

### “Ambientes de aprendizaje”:

Esta categoría se describe como los ambientes que permiten que los procesos de aprendizaje ocurran. Según las AE ellas promueven que estos ambientes sean bien-tratantes, que brinden seguridad a los párvulos, ambientes cálidos, de afecto, acogedores, de confianza, de carácter lúdico, armoniosos y favorecedores del desarrollo de valores en el aula.

Ejemplos de respuestas son los siguientes:

- *“Es necesario promover las buenas interacciones entre sus pares y adultos, así mismo practicar ambientes buen tratantes entre ellos, la resolución de conflictos, en círculos de conversa. La autonomía también es un área a la que le damos mucho énfasis. El juego como aspecto de todo el proceso de aprendizaje, es sin duda muy importante” (E2S2, anexo 11).*

#### “Bases para la enseñanza/aprendizaje”

Esta categoría plantean la promoción de objetivos basados en los núcleos y ámbitos que se declaran en el referente curricular de la JUNJI, en las bases curriculares para la educación parvularia, en los principios pedagógicos y en los temas transversales.

Ejemplos de respuestas son las siguientes:

- *“Entregar aprendizajes integrales a los niños y niñas con el propósito de potenciar todos los ámbitos y núcleos que se declaran en el referente curricular de JUNJI. Además de atender necesidades básicas de los párvulos mediante experiencias de aprendizaje y situaciones de juego. Tomando en cuenta aspectos pedagógicos como características de los niños y niñas, principios pedagógicos, cuidado personal, prevención de riesgos. Brindar un ambiente seguro, cálido y afectuoso en el que los párvulos logren desenvolverse” (E3S3, anexo 11).*

#### “Herramientas para el aprendizaje”

En esta categoría las AE indican como objetivo promover aprendizajes a través de estrategias como el juego, la exploración, y experiencias de aprendizaje que sean innovadoras, oportunas, intencionadas, pertinentes y significativas.

Ejemplos de respuestas son las siguientes:

- *“Que cada niño y niña aprendan a través del juego potenciando sus habilidades siendo sus propios protagonistas en su vida” (T15S9, anexo 11).*

### “Foco en los niños/as”

En esta categoría las AE plantean que la promoción de aprendizajes tiene como foco principal el protagonismo de los niños/as, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses, características, ritmo de maduración y de trabajo, dándoles la oportunidad de decidir su forma de aprendizaje considerando que son sujetos de derecho y acción.

Ejemplos de respuestas son las siguientes:

- *“Que cada niño y niña aprendan a través del juego potenciando sus habilidades siendo sus propios protagonistas en su vida” (T15S9, anexo 11).*

### “Aprendizaje”

Esta categoría obtiene la mayor cantidad de respuestas de este nivel, lo que significa que la mayoría de las AE señalan promover oportunidades de desarrollo emocional, de desarrollo de habilidades (sociales y para la vida), de actitudes, de capacidades, de hábitos, de valores y que adquieran herramientas para desenvolverse en sociedad.

Ejemplos de respuestas son las siguientes:

- *“La autonomía en el niño y niña, la importancia de los valores, etc”.(T26S15, anexo 11)*

### “Rol del adulto”

Esta categoría destacar los conceptos indicados por las profesionales debido a que ellas observan su rol dentro de la promoción de estos objetivos señalan que ese rol influye en el aprendizaje y desarrollo de los niños/as en esta etapa inicial.

Ejemplos de respuestas son las siguientes:

- *“La importancia para mi este trabajo es la vocación y la entrega 100% a los niños y niñas, de entregarles cariños, dedicación, contención e integración a ellos y sus familias”. (T21S12, anexo 11).*

#### **Categoría de nivel 4**

La categoría de nivel 3 “Aprendizaje” se divide en 5 categorías de nivel 4 las que se describen utilizando las respuestas que estas dieron a cada una de ellas:

##### **“Habilidades”**

Esta categoría se refiere a la promoción del aprendizaje de diversas habilidades que les servirán para desenvolverse en sociedad.

Ejemplos de respuestas son las siguientes:

- *“Mi objetivo educativo es potenciar las habilidades que poseen los niños y niñas, que logren descubrir sus propios aprendizajes a través del juego, la exploración, para que logren desenvolverse en una sociedad con diversidad, sean capaces de elegir según sus intereses, sean capaces de relacionarse con pares y adultos y establecer relaciones sociales.” (E5S5, anexo 11).*

##### **“Actitudes”**

En esta categoría las AE buscan promover en los niños/as aprendizajes de actitudes cómo ser solidarios, tener seguridad en sí mismo, que sean niños/as colaboradores y que tengan espíritu crítico.

Ejemplos de respuestas son las siguientes:

- *“Desarrollar la autonomía, valores: respeto, solidaridad, hábitos higiénicos, confianza en sí mismo, afectos y apego. Para que aprendan a desarrollarse en la vida y tengan los mismos derechos que otros niños y niñas de otro nivel social”. (T7S4, anexo 11).*

##### **“Hábitos”**

En esta categoría las AE refieren promover en los niños/as el aprendizaje de hábitos como el autocuidado, la prevención de riesgos, y hábitos higiénicos.

Ejemplos de respuestas son las siguientes:

- *“Mi objetivo como educadora de párvulos es entregar educación de calidad y bienestar integral a niños y niñas. Potenciando sus capacidades en un ambiente favorable de carácter lúdico, mediante una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa. Esta educación debe estar basada en un ambiente armonioso, favoreciendo los valores en el aula. En donde niños y niñas aprendan a asimilar las reglas de convivencia, mediante los hábitos diarios y teniendo como modelo de referencia a sus pares y educadores. es importante porque a través de la apropiación de los valores en esta etapa espero que como adultos sean capaces de reflexionar sobre situaciones que contribuyan con actitudes positivas hacia su sociedad”. (E14S14, anexo 11)*

#### “Capacidades”

Esta categoría obtiene la mayoría de las respuestas de las AE, lo que quiere decir que la mayoría señala promover en los niños/as aprendizajes que les permitan el desarrollo de capacidades como la autonomía, iniciativa, creatividad, respeto, empatía, comprensión, y la toma de decisiones.

Ejemplos de respuestas son las siguientes:

- *“El objetivo es promover la capacidad que tiene cada uno en aprender y ser más autónomo e independientes en todo sentido, favorecer la capacidad que tiene cada uno de ellos. En un aprendizaje cognitivo, visual. También favorecer el lenguaje y su creatividad”. (T23S13, anexo 11)*

#### “Valores”

En esta categoría las AE indican promover en los niños/as el aprendizaje de valores.

Ejemplos de respuestas son las siguientes:

- *“Considero que lo más importante es promover el desarrollo de la autonomía, las relaciones interpersonales y los valores”. (E12S12, anexo 11)*

#### *6.4.2 Relacionar los objetivos que expresan promover las AE con el nivel de calidad de la interacción obtenido por el instrumento CLASS.*

En el punto anterior se describen el análisis obtenido de las respuestas que las AE entregan a la pregunta *“a nivel educativo, cual es el objetivo que para usted es más importante de promover en los niños/as, e indique porque es importante”*. Esta descripción era necesaria para que en este punto se intente responder objetivo 3 de este estudio el cual requiere analizar la relación entre los objetivos de aprendizaje que las AE declaran promover en los párvulos y el nivel de calidad de la interacción que obtienen como resultado.

Según los resultados obtenidos, existiría una diferencia entre lo observado mediante el CLASS y lo que señalan las AE en sus respuestas. Si bien estas en su mayoría indican promover el aprendizaje mediante diversas estrategias, lo que indican los resultados cuantitativos es que el dominio *“compromiso con el apoyo al aprendizaje”* descrito por el CLASS si bien se encuentra en el rango moderado, es el que obtiene el menor puntaje de calidad, (3,33 puntos), resultado que no se traduce en lo que las AE señalan en sus respuestas. Siguiendo con este análisis, si el dominio *“Apoyo emocional y conductual”* es el que predomina en la observación realizada, las categorías de respuesta de nivel 3 que se relacionan con este dominio no obtienen los puntajes suficientemente altos como para demostrar coherencia con lo observado, es así como *“Ambientes de Aprendizaje”*, *“Foco en los Niño”*, y *“Rol del Adulto”*.

Por otra parte, es interesante observar las dimensiones del CLASS que obtuvieron puntajes de calidad más altos como son *“Clima positivo”* (5,61 puntos), *“Clima Negativo”* (1,77 puntos) y *“Sensibilidad Docente”* (5,33 puntos), y su relación con los conceptos señalados por las AE que fueron categorizados como *“Ambientes de Aprendizaje”*. Nuevamente arroja una inconsistencia entre lo observado y lo que indican promover las AE de la muestra.

Cabe destacar lo observado con respecto a la categoría “Foco en los niños/as” y “Rol del Adulto”, y los puntajes de las dimensiones del CLASS “Tomar en cuenta la perspectiva del niño/a” y en ciertos aspectos con “Guía del comportamiento” las que obtienen 3,61 y 4,06 puntos ubicándose en el rango moderado nivel bajo y medio respectivamente, categorías y dimensiones que tienen relación según las definiciones expuestas en los puntos anteriores. Resulta evidente que no existe coherencia entre los resultados que se obtienen desde las respuestas a la pregunta *“a nivel educativo, cual es el objetivo que para usted es más importante de promover en los niños/as e indique porque es importante”*, y los puntajes de calidad del CLASS, ya sea entre los conceptos y dimensiones señalados en este párrafo y en el anterior.

## 7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En base a los resultados obtenidos y en concordancia con los objetivos que guiaron esta investigación, este estudio permitió analizar las interacciones que se dan entre agentes educativas y párvulos de entre 2 y 3 años que asisten de niveles medio menor en jardines infantiles de administración pública de la región Metropolitana,

El rango de calidad encontrado corresponde a un rango moderado con un puntaje de 3,7, siendo el mismo rango moderado para los dominios “apoyo emocional y conductual” (4,08 puntos) y “compromiso con el apoyo al aprendizaje y el desarrollo” (3,33 puntos) pero en sus niveles medio y bajo respectivamente. La diferencia de 0,75 puntos entre ambos dominios es estadísticamente significativa ( $t= 0,000$ ). Este resultado va en la misma dirección de lo encontrado en Estados Unidos por Hatfield, et al., (2014) y Thomason & La Paro, (2009) quienes hallaron rangos de calidad moderados, mismo resultado con el rango moderado del dominio “apoyo emocional y conductual” (4,68 puntos); pero una diferencia con el resultado del dominio “compromiso con el aprendizaje y desarrollo” (1,91 puntos) que a diferencia del presente estudio se ubica en

el rango bajo. Con respecto a los hallazgos en Chile, se observa que la calidad de las interacciones medidas en los niveles preescolares de prekinder y kínder medidas por Leyva et al., (2015) y Toledo & Treviño, (2013) respectivamente, difieren con las medidas en el nivel medio (toddler) en el dominio relacionado con el apoyo al aprendizaje ya que en las interacciones entre AE y párvulos mayores se ubicaron en el rango bajo de calidad a diferencia de las que se observaron en los niños/as más pequeños que se ubicaron en el rango moderado. Con respecto al dominio relacionado con el apoyo emocional y conductual, tanto el nivel prekinder y kínder como el nivel medio obtienen un puntaje moderado de calidad.

En cuanto a la asociación entre la calidad de la interacción AE y párvulo que se da en la sala de clases y variables estructurales de calidad de las AE y del grupo de niños/as no se observaron correlaciones estadísticamente significativas. Sin embargo, estos resultados pueden verse influidos por una de las limitantes de este estudio la cual es el tamaño de la muestra, lo que podría estar generando un error estadístico de tipo II mediante el cual se rechaza una hipótesis cuando en realidad es verdadera (Fernández, 2001). En este caso, asumir que no existen correlaciones significativas entre los factores cuando en realidad si existe. Este tipo de error se presenta por varios motivos que se relacionan como el poder estadístico del estudio, el tamaño del efecto y el tamaño de la muestra. En el caso de este estudio, es el tamaño de la muestra el que haría que disminuya el poder estadístico del estudio y el tamaño del efecto a detectar, lo que resulta en la probabilidad de cometer error de tipo II. Este punto resulta de relevancia debido a que existen estudios como el de Barnett & Mortensen, (2015); Blau & Kahn, (2000); Brunsek et al., (2017); Hamre, Downer, & Pianta, (2016); La Paro & Thomason, (2009); Leseman et al., (2015); Lin & Magnuson, (2017) quienes señalan que variables estructurales del grupo de niños/as como el tamaño del curso, la proporción adulto-niño o razón párvulo/agente educativa; y de las AE como edad, experiencia, formación y oportunidades de crecimiento profesional, determinarían

resultados de calidad en las aulas de clases. Por este motivo es que se sugiere que se vuelva a investigar sobre este objetivo con un tamaño de la muestra adecuado.

Un resultado interesante tiene que ver con la información cualitativa que se recogió de la respuesta dada por las AE a la pregunta *“a nivel educativo, cual es el objetivo que para usted es más importante de promover en los niños/as, e indique porque es importante”*. Estas fueron analizadas obteniendo conceptos que son parte de lo que se categorizó como *“Enseñanza/aprendizaje”* que para ellas tenía que ver con que a partir de las bases de la educación parvularia y las orientaciones pedagógicas de JUNJI, se promueva en los niños/as el aprendizaje de habilidades, capacidades, valores, y hábitos en ambientes facilitadores del aprendizaje, mediante estrategias como el juego, la exploración y experiencias innovadoras, intencionadas y significativas, que tengan como foco los niños/as tomando en cuenta sus necesidades, intereses, características personales y dándoles a ellos la oportunidad de decidir la forma en que quieren aprender, considerándose ellas con un rol clave como facilitadoras de estos aprendizajes, para que en un futuro los niños/as sean ciudadanos felices, sujetos de transformación y capaces de reflexionar sobre situaciones que contribuyan con actitudes positivas a la sociedad.

Estos objetivos que las AE señalan promover están alineados con las directrices pedagógicas que establece la JUNJI en su definición de calidad como son *“la generación de aprendizajes significativos y oportunidades para el desarrollo del niño”*, *“en ambientes bien tratantes, resguardando la pertinencia e inclusión social”*, y con las áreas que evalúa en el sistema de gestión de calidad como *“área gestión de los procesos educativos”*, *“prácticas educativas y ambientes positivos”* que con lo que se observa en la sala de clases.

El nivel de calidad moderado que se obtiene como resultado, indica que las AE tienen dos o más dimensiones de calidad que se encuentran en una calidad bajo (Hamre et al., 2012), lo que refleja que las interacciones que establecen las AE en las salas de clases con los párvulos deberían seguir mejorando pero no reflejan necesariamente lo

que ellas dicen promover en sus respuestas. Sumado a esto, la mayoría de las respuestas que señalan las AE tienen que ver con el dominio “compromiso con el apoyo al aprendizaje”, pero este obtiene un puntaje menor que el dominio “apoyo emocional y conductual” lo que según las respuestas dadas debería ser lo contrario.

Un resultado interesante es el referido a la dimensión “clima positivo” que aunque se ubica como moderado, obtiene el puntaje más alto entre todas las dimensiones, a diferencia de las respuestas dadas por las AE a esta dimensión ya que solo algunas de ellas lo mencionan como prioritario de promover en los niños/as, si se observan interacciones que lo promueven en la mayoría de las salas observadas, pareciera que aun ellas no le dan la importancia necesaria para que sea incorporado en su discurso. Esto puede ser resultado de la política de “ambientes bientratantes” que la JUNJI desarrollo hace alrededor de 3 o 4 años la que promueve relaciones positivas entre todos los integrantes de la comunidad educativa pudiera ser un reflejo del resultado que las AE obtienen.

#### Limitaciones y contribuciones del estudio

Este estudio busca ser un aporte a la medición de la calidad en edades tempranas del desarrollo utilizando un instrumento como el CLASS que si bien aún no es validado en la población chilena en su versión toddler, si ha comenzado a ser utilizado como una herramienta importante para poder medir interacciones entre educadoras y párvulos que permitan obtener una medida de calidad objetiva con el fin de retroalimentar y mejorar las prácticas educativas en las salas de clases de educación parvularia.

Con respecto al instrumento de observación utilizado (CLASS- T), es posible señalar contribuye a la educación inicial siendo una guía valiosa a utilizar en la práctica educativa como método de retroalimentación tanto para Educadoras de Párvulo como para Técnicos en Educación Parvularia como una estrategia de mejoramiento de sus prácticas en el aula, por lo que resultaría de importancia poder contar con la validación

de esta versión en la población chilena de manera de poder masificar su uso como una estrategia de mejoramiento de la Educación Parvularia.

En relación a las limitaciones del estudio, es posible señalar que la principal se relaciona con el tamaño de la muestra obtenida para el desarrollo de la investigación. Es muy probable que el no encontrar correlaciones significativas entre las variables de proceso de calidad y variables estructurales definidas para este estudio se debiera a que un tamaño pequeño de la muestra provoca la disminución del poder estadístico del estudio y el tamaño del efecto, lo que resulta en la probabilidad de cometer error de tipo II mediante el cual se rechaza una hipótesis cuando en realidad es verdadera (Fernández, 2001). Lamentablemente no fue posible obtener una muestra de mayor tamaño debido a los tiempos acotados con que la investigadora contó para realizar la toma de muestra, y la dificultad de encontrar Jardines Infantiles que accedieran a participar de ella.

Este estudio es un aporte importante a la construcción de evidencia entorno a las prácticas que se desarrollan en los establecimientos de educación parvularia, por ejemplo, entregando evidencia sobre la relación entre la calidad de las interacciones agente educativa y párvulo con variables estructurales de las AE y del grupo de niños/as.

Este estudio es un puntapié inicial para futuras investigaciones que continúen esta línea indagatoria sobre la educación inicial como por ejemplo indagar sobre diferencias entre las prácticas educativas de Jardines Infantiles privados y públicos, y profundizar en los aspectos estructurales y de procesos que influyen en los resultados que en la actualidad se tienen en la educación parvularia de manera de desarrollar estrategias efectivas y acordes a la realidad chilena para poder mejorarla.

Por último, en el último tiempo el Estado chileno se ha ocupado en desarrollar políticas públicas en torno a la Educación Parvularia que se han enfocado en el aumento de cobertura y acceso universal, pero se hace necesario un análisis más serio y profundo del sistema educativo en general y en particular del nivel inicial que tome en cuenta todas las variables estructurales y de proceso que están involucradas de manera que el

sistema mejore a largo plazo, lo que a todas luces requiere una mejora de la formación inicial docente y planes de perfeccionamiento para que en un futuro se pueda decir con resultados concretos que en Chile no solo se cuenta con Educación Parvularia Universal si no que esta además es de calidad.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Araujo, C., López Boo, F., & Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?* Retrieved from <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7432/Cómo-se-mide-la-calidad-de-los-servicios-de-cuidado-infantil.pdf?sequence=1>;
- Arbour, M. C., Barata, M. C., Gomez, C. J., Leyva, D., Moreno, L., Portales, U. D., ... Yoshikawa, H. (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/http://dx.doi.org/10.1037/a0038785>
- Atkins, M., Brackett, M., Brown, J., Cappella, E., DeCoster, J., Downer, J., ... Rivers, S. E. (2013). Teaching through Interactions. *The Elementary School Journal*, *113*(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Barata, M., Leyva, D., Rolla, A., Snow, C., Treviño, E., Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, *86*(3), 781–799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>
- Barnett, M. A., & Mortensen, J. A. (2015). Teacher-child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development*, *26*(2), 209–229. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.985878>
- Barnett, S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, *5*(3), 25–50.

- Barnett, S., Schulman, K., & Shore, R. (2004). *Class Size: What's the Best Fit?*  
Retrieved from <http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/9.pdf>
- Barnett, W. (2012). Presentación “What is quality.” In IDB Advisory Committee (Ed.).  
Washington DC.
- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Differential susceptibility to rearing experience: the  
case of childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 396–404.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01992.x>
- Blau, F. D., & Kahn, L. M. (2000). *Gender Differences in Pay* (NBER Working Paper  
Series No. 7732). Cambridge. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w7732>
- Boller, K., Brady-Smith, C., Brooks-Gunn, J., Chazan-Cohen, R., Constantine, J.,  
Fuligni, A. S., ... Vogel, C. (2005). The effectiveness of early head start for 3-  
year-old children and their parents: lessons for policy and programs.  
*Developmental Psychology*, 41(6), 885–901. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.885>
- Brunsek, A., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Perlman, M., & Shah, P. S.  
(2017). Child-staff ratios in early childhood education and care settings and child  
outcomes: a systematic review and meta-analysis. *Reproductive and Child Health  
Services Research*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170256>
- Bub, K. L., Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2007). Quality child care  
supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways  
through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental  
Psychology*, 28(5–6), 411–426. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.06.010>
- Burchinal, M., Mashburn, A., Pianta, R., & Vandergrift, N. (2010). Threshold analysis  
of association between child care quality and child outcomes for low-income  
children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*,  
25(2), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive  
development? An international review of the effects of early interventions for

- children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Caceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectiva*, 2, 53–82.
- Campbell, F., Conti, G., Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Pungello, E., & Pan, Y. (2014). Early childhood investments substantially boost adult health. *Science March*, 28(3436178), 1478–1485. <https://doi.org/10.1126/science.1248429>
- Chang-Lopez, S., Gertler, P., Grantham-McGregor, S., Heckman, J., Pinto, R., Vermeerch, C., ... Zanolini, A. (2013). *Labor Market Returns to Early Childhood Stimulation; A 20-year follow up to an experimental intervention in Jamaica*. <https://doi.org/10.1126/science.1251178>
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2003). *Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation* (NBER Working Paper Series). Cambridge. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w11331>
- Currie, J. (2001). Early Childhood Education Programs. *American Economic Association*, 15(2), 213–238. Retrieved from [http://www.jstor.org/sci-hub.cc/stable/2696599?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/sci-hub.cc/stable/2696599?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, XI(1), 1–48. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Susanne\\_Denham/publication/225280404\\_DEALING\\_WITH\\_FEELINGS\\_HOW\\_CHILDREN\\_NEGOTIATE\\_THE\\_WORLD\\_S\\_OF\\_EMOTIONS\\_AND\\_SOCIAL\\_RELATIONSHIPS/links/0fcfd4fd29efa3f767000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Susanne_Denham/publication/225280404_DEALING_WITH_FEELINGS_HOW_CHILDREN_NEGOTIATE_THE_WORLD_S_OF_EMOTIONS_AND_SOCIAL_RELATIONSHIPS/links/0fcfd4fd29efa3f767000000.pdf)
- Departamento de Calidad y Control Normativo. (2015). *Concepto, Política y Objetivos de la Calidad Junta Nacional de Jardines Infantiles*. Santiago: JUNJI. Retrieved from [http://gobiernotransparente.junji.gob.cl/portal/transparencia/actos\\_resoluciones/reg](http://gobiernotransparente.junji.gob.cl/portal/transparencia/actos_resoluciones/reg)

iones/institucional/2015/613.pdf

- Dominguez, P., Herrera, M. O., Mathiesen, M. E., & Merino, J. M. (2008). Calidad educativa en Educación Parvularia para niños y niñas menores de tres años de edad en la provincia de Concepción, Chile. *Paideia*, *44*, 109–127.
- Downer, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *The Future of Children*. Princeton University. <https://doi.org/10.2307/43940584>
- Early childhood and primary education statistics - Statistics Explained. (n.d.). Retrieved October 18, 2018, from [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early\\_childhood\\_and\\_primary\\_education\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_childhood_and_primary_education_statistics)
- Fernández, P. (2001). Significación estadística y relevancia clínica. *Cad Aten Primaria Actualización*, *809*(19), 191–195. Retrieved from [https://www.fisterra.com/mbe/investiga/signi\\_estadi/signi\\_estadisti2.pdf](https://www.fisterra.com/mbe/investiga/signi_estadi/signi_estadisti2.pdf)
- Hamre, B., La Paro, K., & Pianta, R. (2008). *Classroom assessment scoring system*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Hamre, B., La Paro, K., & Pianta, R. (2012). *Classroom Assesment Scoring System Toddler Manual*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hatfield, B., La Paro, K. M., & Williamson, A. C. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, *25*(6), 875–893. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883586>
- Hernández, R., Fernández Carlos, & Baptista, P. (2006). Metodología de La Investigación. In Mc Graw Hill Interamericana (Ed.) (4ta edició). México. Retrieved from <https://es.scribd.com/doc/38757804/Metodologia-de-La-Investigacion-Hernandez-Fernandez-Batista-4ta-Edicion>
- Herrera, M. O., Mathiesen, M. E., Merino, J. M., & Recart, I. (2005). Learning contexts for young children in Chile: process quality assessment in preschool centres. *International Journal of Early Years Education*, *13*(1), 13–27. <https://doi.org/10.1080/09669760500048253>

- Herrera, M. O., Mathiesen, M. E., Merino, J. M., Villalón, M., & Susuki, E. (2001). Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 161–178. Retrieved from <https://biblat.unam.mx/es/revista/boletin-de-investigacion-educacional/articulo/calidad-de-los-ambientes-educativos-preescolares-y-su-incidencia-en-el-desarrollo-infantil>
- Herrera, M. O., Mathiesen, M. E., Suzuki, E., & Villalón, M. (2002). Calidad de la educación preescolar chilena desde una perspectiva internacional. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49–59. <https://doi.org/10.1080/09669760220114845>
- Howes, C., James, J., & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 104–120. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00008-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00008-5)
- Kagan, S. (2010). Presentación “Promoting ECD Quality: Policy Lessons for Central America.” In *IDB*. El Salvador.
- La Paro, K. M., & Thomason, A. C. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education & Development*, 20(2), 285–304. <https://doi.org/10.1080/10409280902773351>
- La Paro, K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System : Findings from the Prekindergarten. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409–426.
- Leseman, P. P., Mulder, H., Slot, P. L., & Verhagen, J. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Lin, Y.-C., & Magnuson, K. A. (2017). Classroom quality and children’s academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 215–227.

- <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.003>
- Lissi, M. R., Silva, M., & Strasser, K. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psyke*, 18(1), 85–96.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>
- Londoño, C. (2017). Un breve recorrido por la historia de la Educación Parvularia en Chile. Retrieved August 23, 2018, from <http://www.eligeeducar.cl/breve-recorrido-la-historia-la-educacion-parvularia-chile>
- Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., & Taggart, B. (1997). *The Effective Provision of Pre-School Education Project. EPPE Project*. Londres. Retrieved from <http://www.ioe.ac.uk/projects/eppe>
- Michelle Bachelet. (2013). *Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*. Santiago. Retrieved from <http://michellebachelet.cl/programa/>
- Michelle Bachelet, P. 2014-2018. (2017). *Cuenta Sectorial*.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *Encuesta CASEN*. Retrieved from [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen\\_2015.php](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2015.php)
- Ministerio de Educación. (2014a). *Antecedentes Generales del Nivel de Educación Parvularia en Chile*. Santiago. Retrieved from <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmid=26576&prmtipo=documentocomision>
- Ministerio de Educación. (2014b). Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile (p. 76). Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.
- 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.  
<https://doi.org/10.1086/664790>
- Orrego, V., & Sánchez, M. J. (2018). *Educación Parvularia en Chile: Estado del arte y desafíos. Una propuesta de Elegir Educar*. santiago. Retrieved from <http://www.eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2018/05/EDUCACION-PARVULARIA-EN-CHILE.pdf>

- Pianta, R. C., & Sabol, T. J. (2012). Recent trends in research on teacher – child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.  
<https://doi.org/dh.doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Piñera, S. (2017). *Programa de Gobierno 2018-2022*. Santiago. Retrieved from <http://www.sebastianpinera.cl/images/programa-SP.pdf>
- Subsecretaria de Educación Párvularia. (2016). *Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad*. Retrieved from <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/02/HOJA-DE-RUTA-PDF-VERSIÓN-2017.pdf>
- Toledo, G., & Treviño, E. (2013). Calidad de la educación parvularia : las prácticas de clase y el camino a la mejora *Preschool Education Quality : Teacher Practices and the Path to Improvement*, 50(1), 40–62. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.4>

## 9. ANEXOS

Anexo 1. Número de Instituciones de educación parvularia que imparten el primer ciclo por tipo de financiamiento

10.

Tipo de financiamiento	Institución	Tipo de establecimientos		N°	Porcentajes
Estatal	JUNJI	Clásicos	AD	467	7,99%
			VTF	1.762	30,15%
		Alternativos		633	10,83%
		Total		2.862	48,96%
	Integra	Clásicos	AD	936	16,01%
			VTF	51	0,87%
		Alternativos		110	1,88%
		Total		1.097	18,77%
Privados	Autorizados normativamente		464	7,94%	
	Empadronado		279	4,77%	
	No empadronado ni autorizado normativamente		1.143	19,56%	
	Total		1.886	32,27%	
Total general				5.845	100%

Fuente: Elaboración a partir de Ministerio de Educación en Orrego & Sánchez, (2018)

Anexo 2. Acta de aprobación ética del comité científico de ciencias sociales, artes y humanidades.



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

## ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

### Miembros del Comité

Sra. María Elena Gronemeyer Forni, Presidenta del CEC, Profesora de la Facultad de Comunicaciones

Sr. Sergio Martinic Valencia, vicepresidente del CEC, profesor de la Facultad de Educación

Sra. Alejandra Santana López, secretaria ejecutiva y ministro de fe del Comité

Sra. Carolina Altimir Colao, profesora de la Facultad de Ciencias Sociales

Sra. Inés Contreras Valenzuela, profesora de la Facultad de Educación

Sra. Natalia Hernández Mary, trabajadora social, integrante externo

Srta. Javiera Fariás Soto, abogada, integrante externo

Sr. Antonio Mladinic Alonso, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales

Sra. Paulina Ramos Vergara, abogada, profesora de la Facultad de Medicina

Sr. Cristián Simonetti Vicuña, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales

Sr. Ignacio Villegas Vergara, profesor de la Facultad de Artes

Sr. Andrew Webb, profesor de la Facultad de Ciencias Social

**Participaron en la aprobación del protocolo titulado:** Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as que asisten a nivel medio menor en Jardines Infantiles en la Región Metropolitana, en relación al apoyo emocional y conductual, y su relación con características de educadoras y de aulas.

**Investigador responsable:** María Alejandra Gebauer Greve, Tesista de Magister

**Institución:** Facultad Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile

**Académico responsable:** Marigen Soledad Narea Biscopovich, Profesor Titular

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



## ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

### Miembros del Comité

Sra. María Elena Gronemeyer Forni, Presidenta del CEC, Profesora de la Facultad de Comunicaciones

Sr. Sergio Martinic Valencia, vicepresidente del CEC, profesor de la Facultad de Educación

Sra. Alejandra Santana López, secretaria ejecutiva y ministro de fe del Comité

Sra. Carolina Altimir Colao, profesora de la Facultad de Ciencias Sociales

Sra. Inés Contreras Valenzuela, profesora de la Facultad de Educación

Sra. Natalia Hernández Mary, trabajadora social, integrante externo

Srta. Javiera Farías Soto, abogada, integrante externo

Sr. Antonio Mladinic Alonso, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales

Sra. Paulina Ramos Vergara, abogada, profesora de la Facultad de Medicina

Sr. Cristián Simonetti Vicuña, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales

Sr. Ignacio Villegas Vergara, profesor de la Facultad de Artes

Sr. Andrew Webb, profesor de la Facultad de Ciencias Social

**Participaron en la aprobación del protocolo titulado:** Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as que asisten a nivel medio menor en Jardines Infantiles en la Región Metropolitana, en relación al apoyo emocional y conductual, y su relación con características de educadoras y de aulas.

**Investigador responsable:** María Alejandra Gebauer Greve, Tesista de Magister

**Institución:** Facultad Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile

**Académico responsable:** Marigen Soledad Narea Biscopovich, Profesor Titular



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

**ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS  
SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES**

**Institución:** Facultad Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile

**Financiamiento:** Fondos propios

**ID Protocolo:** 161220006

Documentos revisados y aprobados por el comité:

- Protocolo de evaluación ética de ciencias sociales, artes y humanidades
- Invitación a participar de la investigación
- Consentimientos informados
- Asentimiento informado
- Autorización director de establecimiento
- Carta Gantt
- Registro de observación *Class Toddler*
- Cuestionario para educadoras
- Carta director de establecimiento
- Compromiso del investigador.

Considerando:

1. Que las metodologías, según se describe en el proyecto, aparecen como apropiadas a los objetivos y que en ellas se siguen los estándares internacionales al respecto,
2. Que los investigadores aludidos ya tienen experiencia realizando este tipo de estudios,
3. Que en toda la información entregada al público invitado a participar se evita entrar en

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

#### ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

detalles que podrían producir un sesgo o predisponer a los entrevistados a responder de una determinada manera (al hacerles explícitos los objetivos de la investigación por ejemplo) dañando así los objetivos mismos de la investigación,

4. Que ninguno de los métodos importa un riesgo físico para los participantes y que, garantizada la confidencialidad de las identidades de los informantes en la publicación de resultados tampoco importa un riesgo de menoscabo de su intimidad.

Y verificado que en el (los) documento(s) de consentimiento informado mencionado(s) se incluye:

1. Una descripción general de los objetivos de la investigación,
2. Antecedentes sobre el uso que se dará a la información obtenida por cada uno de los procedimientos de investigación a utilizar,
3. Un compromiso respecto de que el uso de dicha información sólo se realizará dentro de los marcos de la presente investigación y para el logro de dichos objetivos,
4. El aseguramiento de la confidencialidad y anonimato de los datos entregados dentro de los marcos propios de cada instrumento,
5. Información sobre la manera que cada instrumento contempla para recabar la información solicitada,
6. Antecedentes respecto del costo en tiempo que tiene la participación en el estudio,

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



## ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

7. La voluntariedad de la participación y la garantía para cada participante de tener la opción hacer abandono del estudio.

Se resuelve respecto de este proyecto:

1. Que están tomadas las precauciones convencionales para el tratamiento ético de la información entregada por las personas que participen en la investigación,

2. Y que ellas lo harán adecuadamente informadas de los objetivos generales de la investigación y del uso que se hará de la información que ellos entreguen, en los plazos necesarios para el éxito de la investigación.

### Resolución CEC - Ciencias sociales, artes y humanidades:

Este proyecto ha sido aprobado con fecha 8 de marzo de 2017 en la sesión n°3 del Comité, y tiene vigencia por un año.

A contar del 7 de marzo de 2018, el investigador responsable deberá solicitar al CEC la renovación anual de la aprobación ética del estudio si desea continuar con él.

En la eventualidad de incorporar modificaciones como por ejemplo, diseño o rediseño de instrumentos de recolección de datos, cambios en la muestra, el personal a cargo, los procedimientos especificados en el protocolo aprobado u otros, el investigador deberá notificarlo al comité para la evaluación y emisión de una nueva carta de aprobación ética.



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

## ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

Los siguientes documentos han sido aprobados y están disponibles para ser descargados:

- Consentimiento informado padres
- Modelo acuerdo de confidencialidad
- Invitación a participar educadoras
- Modelo carta de autorización director de establecimiento
- Carta Gantt
- Registro de Observación CLASS-Toddler
- Cuestionario para educadoras
- Asentimiento Informado
- Carta Director establecimiento
- Protocolo Ciencias Sociales Artes y Humanidades
- Acuerdo de Confidencialidad
- Ejemplo Modelo Consentimiento Informado - Psicología
- Compromiso del investigador
- Modelo de asentimiento informado

Lo saluda atentamente,

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Alejandra Santana López  
Secretaria Ejecutiva



María Elena Gronemeyer Forni  
Presidenta

Santiago, 08 de abril de 2017

Anexo 3. Certificado de entrenamiento en observación CLASS Toddler.



## Toddler CLASS® Observation Training Certificate of Completion\*

This certifies that Maria Alejandra Gebauer completed the 14-hour Toddler CLASS® Observation Training. During this 2-day training, participants gained in-depth knowledge of the Classroom Assessment Scoring System® (CLASS) measure and how to accurately observe and code classrooms.

### Topics covered

- An overview of the CLASS measure and its uses
- A thorough review of the CLASS domains and CLASS dimensions
- Evidence supporting the CLASS measure
- Explicit instruction and guided practice coding authentic classroom videos
- Conducting live observations
- Reliability testing and certification

The participant may now take the CLASS Reliability Test. Successful completion of this test is required to become a Certified CLASS Observer.

Trainer: Carla Varela

Date: November 8, 2016

\* This certificate of completion does not entitle the participant to conduct classroom observations using the CLASS measure.



#### Anexo 4. Cuestionario de auto-aplicación para las agentes educativas.



#### Cuestionario

Este cuestionario es de carácter confidencial por lo que no se requiere que especifique su nombre.

Nombre Investigador : M. Alejandra Gebauer Greve

Nombre Investigación : Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as que asisten a nivel medio menor en Jardines Infantiles en la Región Metropolitana, en relación al apoyo emocional y conductual, y su relación con características de educadoras y de aulas.

Fecha : \_\_\_\_\_

A continuación se le presenta un cuestionario que deberá completar según corresponda.

Establecimiento : \_\_\_\_\_

Nivel : \_\_\_\_\_

Datos Demográficos	
Marque con una cruz el rango que corresponda a su edad	a) Menor de 24 b) Entre 25 y 35 c) Entre 36 y 45 d) Entre 46 y 60
Nombre del Centro de estudio donde se tituló	
Título que obtuvo	a) Técnico en atención de párvulos b) Asistente de Párvulos c) Educadora de Párvulos d) Otro (indique) .....
Marque con una cruz el rango que corresponda a su tiempo de servicio en el periodo de educación pre inicial	a) Meses b) Entre 1 y 5 c) Entre 6 y 10 d) Más de 10 años
Marque con una cruz el rango que corresponda al tiempo de experiencia laboral con niños menores de 3 años	a) Meses b) Entre 1 y 5 c) Entre 6 y 10 d) Más de 10 años
Marque con una cruz si es que tiene algún otro tipo de estudio de	a) Si b) No



## Anexo 5. Carta de presentación para la Directora del Jardín Infantil.

Macul, 11 de abril de 2017

Estimada Directora Jardín Infantil  
Presente

### Carta Presentación

Estimada:

Junto con saludarle, me dirijo a usted en mi calidad de Docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y docente guía de la investigación que se titula "Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as que asisten a nivel medio menor en Jardines Infantiles en la Región Metropolitana, en relación al apoyo emocional y conductual, y su relación con características de educadoras y de aulas", de la estudiante M. Alejandra Gebauer Greve, Psicóloga, quien se encuentra cursando el Magister en Psicología Educacional en esta Universidad.

En relación al proyecto de investigación, este busca describir la calidad de las interacciones que se dan entre educadoras y niños en las salas de clases de nivel medio menor (niños de entre 2 y 3 años) de una muestra de Jardines Infantiles de la Región Metropolitana. Para este proceso se requiere que la estudiante recopile datos a través de la observación de salas de clases de estos niveles y la aplicación de un cuestionario a las educadoras y/o asistentes de párvulo que participen de la investigación.

En relación a la estudiante, señalo que tiene la experiencia y conocimientos necesario para realizar esta investigación de manera seria y responsable.

De antemano les agradezco su tiempo y consideración para la realización de esta investigación en sus dependencias educacionales.

Se despide atentamente

Marigen Narea Biscopovich  
Docente  
Departamento de Psicología  
Pontificia Universidad Católica de Chile

## Anexo 63. Carta de consentimiento Director/a Jardín Infantil.



Santiago, mayo del 2017

Sr(a).  
Directora  
Jardín Infantil  
Presente

Estimado(a) Sr(a) Director(a):

En calidad de investigador responsable me dirijo a usted para invitar a miembros de su escuela a participar en mi estudio "Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as que asisten a nivel medio menor en Jardines Infantiles en la Región Metropolitana, en relación al apoyo emocional y conductual, y su relación con características de educadoras y de aulas". Se trata de un proyecto autofinanciado con potencial impacto social, que se propone aportar al cuerpo de conocimiento de la educación inicial entregando información novedosa sobre la calidad en el nivel medio menor de educación preescolar en Chile, con el fin de entregar información valiosa para mejorar los programas de formación inicial y capacitación permanente de las educadoras de párvulo.

El objetivo general de la investigación es describir la calidad de las interacciones que se dan entre educadoras y niños en las salas de clases de nivel medio menor (niños de entre 2 y 3 años) de una muestra de Jardines Infantiles de la Región Metropolitana.

Se acompañan a esta carta el cv resumido del investigador responsable y el resumen ejecutivo del proyecto. En éste se detallan las principales etapas del estudio y el momento en que se propone involucrar a los participantes de su comunidad educativa.

El proyecto considera la participación de Técnicos en Educación Parvularia, Educadoras de Párvulo, y los niños/as del nivel.

La participación en el estudio implica apoyar la realización de las siguientes acciones: la observación de salas de clases de estos niveles y la aplicación de un cuestionario a las educadoras y/o asistentes de párvulo que participen de la investigación.

Para garantizar la correcta conducción del proyecto, cumpliendo los requerimientos éticos de la investigación con personas, a todos los actores invitados a participar se les solicitará su consentimiento informado, y asentimiento informado en los casos en que sea pertinente, antes de involucrarlos en el estudio.

Frente a cualquier duda que le suscite la participación en este proyecto, Ud. podrá contactarse conmigo como investigador responsable M. Alejandra Gebauer Greve al correo electrónico [magebauer@uc.cl](mailto:magebauer@uc.cl) y/o con el Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Católica, cuya presidenta es la Sra. María Elena Gronemeyer. Contacto: [eticadeinvestigacion@uc.cl](mailto:eticadeinvestigacion@uc.cl)

Agradezco de antemano la acogida y valioso apoyo que usted pueda brindar a este proyecto.

Saludos cordiales,

M. Alejandra Gebauer Greve  
Investigador Responsable  
Pontificia Universidad Católica de Chile



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

#### AUTORIZACIÓN

Yo \_\_\_\_\_, Director de \_\_\_\_\_, autorizo y apoyo la participación de este establecimiento en el proyecto "Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as que asisten a nivel medio menor en Jardines Infantiles en la Región Metropolitana, en relación al apoyo emocional y conductual, y su relación con características de educadoras y de aulas". El propósito y naturaleza de la investigación me han sido explicados por investigador responsable, Sr. (a) M. Alejandra Gebauer Greve.

Para efectos de dar curso a esta autorización, el investigador responsable cuenta con la certificación previa de un Comité Ético Científico que corresponde de acuerdo a la normativa legal vigente.

La investigación constituirá un aporte al cuerpo de conocimiento de la educación inicial entregando información novedosa sobre la calidad en el nivel medio menor de educación preescolar en Chile, con el fin de entregar información valiosa para mejorar los programas de formación inicial y capacitación permanente de las educadoras de párvulo.

Me han quedado claras las implicancias de la participación de nuestro establecimiento en el proyecto y se me ha informado de la posibilidad de contactar ante cualquier duda al investigador responsable del estudio M. Alejandra Gebauer Greve al correo electrónico magebauer@uc.cl o al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Católica, cuya presidenta es la Sra. María Elena Gronemeyer. Contacto: eticadeinvestigacion@uc.cl

Nombre del Director: \_\_\_\_\_

Firma del Director : \_\_\_\_\_

Fecha : \_\_\_\_\_

(Este documento se firma en duplicado, quedando una copia para el Director del Establecimiento y otra copia para el investigador responsable)

## Anexo 7. Consentimiento informado padres y /o apoderados de los niños/as participantes.



### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as que asisten a nivel medio menor en Jardines Infantiles en la Región Metropolitana, en relación al apoyo emocional y conductual, y su relación con características de educadoras y de aulas.

M. Alejandra Gebauer Greve

Su hija/a ha sido invitado a participar en el estudio *“Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as que asisten a nivel medio menor en Jardines Infantiles en la Región Metropolitana, en relación al apoyo emocional y conductual, y su relación con características de educadoras y de aulas”* a cargo de la investigadora M. Alejandra Gebauer Greve, estudiante de Magister en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. -El objeto de esta carta es ayudarlo a -tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

El objetivo de esta investigación es observar las interacciones que se dan entre Educadoras de Párvulo, Técnico en Educación de Párvulo y los niños/as.

¿En qué consiste la participación de su hijo/a?

Su hijo/a participará de la filmación que realizará la investigadora en su sala de clases. Lo que se filmará no es su hijo/a directamente sino lo que sucede en una mañana en su sala de clases.

¿Cuánto durará su participación?

La participación de su hijo/a durará solo el periodo de filmación, el cual será una mañana de clases.

¿Qué riesgos corre al participar?

No existe ningún riesgo para quien participa de esta investigación ya que todos sus datos serán confidenciales no existiendo identificación mediante registro de su nombre.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

El beneficio es que este estudio será un punto de partida para futuras investigaciones en esta área, y se espera que la información recolectada aporte al desarrollo de conocimiento sobre la educación inicial en Chile y de herramientas para diseñar o mejorar programas de formación o capacitación para educadoras de párvulos.



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

**¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?**

La investigadora mantendrá CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información obtenida en este estudio. Ni en cuestionarios ni en las filmaciones que se realicen en las salas de clases se registraran datos personales de las personas observadas. Los jardines infantiles y educadoras serán identificadas mediante un código.

**¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?**

Su hijo/a NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna.

**¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?**

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a M. Alejandra Gebauer Greve investigador responsable. Su teléfono es el 93500202 y su email es [magebauer@uc.cl](mailto:magebauer@uc.cl). Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Presidenta: María Elena Gronemeyer. Contacto: [eticadeinvestigacion@uc.cl](mailto:eticadeinvestigacion@uc.cl)

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

\_\_\_\_\_  
Firma del apoderado

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Nombre del apoderado

\_\_\_\_\_  
Nombre de su hijo/a

\_\_\_\_\_  
Firma del la Investigador/Investigadora

\_\_\_\_\_  
Fecha

## Anexo 8. Consentimiento informado Agentes Educativas participantes.



### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as que asisten a nivel medio menor en Jardines Infantiles en la Región Metropolitana, en relación al apoyo emocional y conductual, y su relación con características de educadoras y de aulas.

M. Alejandra Gebauer Greve

Usted ha sido invitado a participar en el estudio *“Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as que asisten a nivel medio menor en Jardines Infantiles en la Región Metropolitana, en relación al apoyo emocional y conductual, y su relación con características de educadoras y de aulas”* a cargo de la investigadora M. Alejandra Gebauer Greve, estudiante de Magister en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

**¿Cuál es el propósito de esta investigación?**

El objetivo de esta investigación es observar las interacciones que se dan entre Educadora y los niños/as.

**¿En qué consiste su participación?**

Usted participará completando un cuestionario que indagará sobre aspectos demográficos como su edad, antecedentes académicos, laborales y aspectos de la sala de clases en la cual usted se desempeña a diario. Y en segundo lugar, usted participará permitiendo que una mañana de su clase sea filmada.

**¿Cuánto durará su participación?**

Como se indica en el punto anterior, se le pedirá que conteste un cuestionario que no debería tomarle más de 5 min. y que se observe una mañana de su periodo de clases.

**¿Qué riesgos corre al participar?**

No existe ningún riesgo para quien participa de esta investigación ya que todos sus datos serán confidenciales no existiendo identificación mediante registro de su nombre.

**¿Qué beneficios puede tener su participación?**

El beneficio es que este estudio será un punto de partida para futuras investigaciones en esta área, y se espera que la información recolectada aporte al desarrollo de conocimiento sobre la educación inicial en Chile y de herramientas para diseñar o mejorar programas de formación o capacitación para educadoras de párvulos.

**¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?**

La investigadora mantendrá CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información obtenida en este estudio. Ni en cuestionarios ni en las filmaciones que se realicen en las salas de clases se registraran datos

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



personales de las personas observadas. Los jardines infantiles y educadoras serán identificadas mediante un código.

**¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?**

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna.

**¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?**

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a M. Alejandra Gebauer Greve investigador responsable. Su teléfono es el 93500202 y su email es [magebauer@uc.cl](mailto:magebauer@uc.cl). Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Presidenta: María Elena Gronemeyer. Contacto: [eticadeinvestigacion@uc.cl](mailto:eticadeinvestigacion@uc.cl)

|

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

_____	_____
Firma del/la Participante	Fecha
_____	
Nombre del/la Participante	
_____	_____
Firma del la Investigador/Investigadora	Fecha

Anexo 9. Pauta observación CLASS Toddler.



**OBSERVATION SHEET**

Teacher: \_\_\_\_\_ Observer: \_\_\_\_\_  
 Start time: \_\_\_\_\_ End time: \_\_\_\_\_  
 Number of adults: \_\_\_\_\_ Number of children: \_\_\_\_\_

<b>ACTIVITY</b> (circle all; check majority)		<b>GROUPING</b>	<b>CONTENT</b> (circle all; check majority)			
Free choice/interest areas	Transition Group time		Whole group Small group Individual	Lit/lang arts Social studies Math/numbers	Art Music/movement Science	Other: _____
Routine						

Circle appropriate score.

<b>Positive Climate (PC)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relationships</li> <li>Positive affect</li> <li>Respect</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Negative Climate (NC)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Negative affect</li> <li>Punitive control</li> <li>Teacher negativity</li> <li>Child negativity</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Teacher Sensitivity (TS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Awareness</li> <li>Responsiveness</li> <li>Child comfort</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Regard for Child Perspectives (RCP)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Child focus</li> <li>Flexibility</li> <li>Support for independence</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Behavior Guidance (BG)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Proactive</li> <li>Supporting positive behavior</li> <li>Problem behavior</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Facilitation of Learning and Development (FLD)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Active facilitation</li> <li>Expansion of cognition</li> <li>Children's active engagement</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Quality of Feedback (QF)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Scaffolding</li> <li>Providing information</li> <li>Encouragement and affirmation</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Language Modeling (LM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Supporting language use</li> <li>Repetition and extension</li> <li>Self- and parallel talk</li> <li>Advanced language</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 10. Acuerdo de confidencialidad de par investigador codificador.

  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE  
ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD

Por medio de la presente declaro que toda la información por mi conocida en el marco de la investigación "Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as que asisten a nivel medio menor en Jardines Infantiles en la Región Metropolitana, en relación al apoyo emocional y conductual, y su relación con características de educadoras y de aulas" a que he tenido acceso debido al desarrollo de mi trabajo en ella y que 1) se haya originado en personas que han consentido para participar en la investigación en forma anónima o que 2) el investigador a cargo califique de clasificada, la mantendré como información confidencial. Me comprometo a no revelarla públicamente ni en privado, directa o indirectamente, ni a utilizarla en beneficio propio o de terceros bajo forma alguna. Esta obligación es exigible inclusive en el evento de haber concluido mi trabajo por cualquier causa o motivo.

Para los efectos de este acuerdo, se entiende por "información confidencial" todos los antecedentes, conocimientos y/o datos, escritos o verbales, contenidos en documentos, informes, bases de datos, registros, soportes informáticos, telemáticos u otros materiales, y en general, todo soporte y/o vehículo apto para la incorporación, almacenamiento, tratamiento, transmisión y/o comunicación de datos de manera gráfica, sonora, visual, audiovisual, escrita o de cualquier tipo, a los cuales he tenido acceso, directa o indirectamente, por cualquier medio en virtud de mi relación con la investigación a que alude este acuerdo.

Estoy en conocimiento que cualquier falta a este compromiso será considerada una infracción grave a mis responsabilidades académicas, por lo que la Subdirección de Asuntos Estudiantiles podrá enviar los antecedentes a la Secretaría General para su conocimiento y posible aplicación de normas de la UC en estas materias.

Cualquier información confidencial que se haya originado en personas que han consentido para participar en la investigación en forma anónima o que el investigador a cargo califique de clasificada nunca dejará de ser información confidencial a menos que la propia persona exprese lo contrario y el profesor-investigador autorice expresamente su difusión.

Nombre Maria Fernanda Cortizo Dujovne  
Firma [Firma manuscrita]  
Rut 15.909.782-4

Santiago, 23 de mayo del 2017

Anexo 11. Respuestas a la pregunta del cuestionario de auto-aplicación.

Pregunta: “Por favor indique a nivel educativo, cual es el objetivo que para usted es más importante de promover en los niños/as, e indique porque es importante para usted”.

<b>Número de sala observada</b>	<b>Código de la respuesta</b>	<b>Técnicos en atención de párvulos</b>	<b>Código de la respuesta</b>	<b>Educadora de párvulos</b>
1	T1S1	Promover la igualdad de genero	E1S1	Formar niños/as autónomos, donde puedan desarrollarse fácilmente en la sociedad. Además creativos que puedan soñar con el futuro.
2	T2S2	Que los niños aprendan a desarrollarse y desenvolverse por sí solos, también es muy importante el apego y confianza con el nivel y las tías.	E2S2	Es necesario promover las buenas intenciones entre sus pares y adultos, así mismo practicas bien tratantes entre ellos, la resolución de conflictos, en círculos de conversa, la autonomía también es un área a la que le damos mucho énfasis. El juego como aspecto de todo el proceso de aprendizaje, es sin duda muy importante.
	T3S2	Que los niños estén bien en la actividad con los adultos y que aprendan todas las actividades.		

3	T4S3	El objetivo que me interesa promover en los niños y niñas es potenciar su autonomía, sus necesidades y sus aprendizajes	E3S3	Entregar aprendizajes integrales a los niños y niñas con el propósito de potenciar todos los ámbitos y núcleos que se declaran en el referente curricular de JUNJI. Además de atender necesidades básicas de los párvulos mediante experiencias de aprendizaje y situaciones de juego. Tomando en cuenta aspectos pedagógicos como características de los niños y niñas, principios pedagógicos, cuidado personal, prevención de riesgo. Brindar un ambiente seguro, cálido y afectuoso en el que los párvulos logren desenvolverse.
	T5S3	Para mí es muy importante desarrollar la autonomía en ellos los aspectos de convivencia con sus pares y los logros en las practicas pedagógicas		
4	T6S4	Autonomía, confianza, respeto y sobre todo los derechos del niños y niña preocupación de adulto hacia ellos y nuestro compromiso para que ellos sean niños y niñas de bien	E4S4	Para mi es importante promover la autonomía, que los niños crezcan y se desarrollen en un ambiente acogedor de confianza, promover el aprendizaje significativo de valores, aprender a vivir y convivir con otros.
	T7S4	Desarrollar la autonomía, valores, respeto, solidaridad, hábitos higiénicos, confianza en sí mismos, afectos y apego. para que aprendan a desarrollarse en la vida y tengan los mismos derechos que otros niños/as de otro nivel social		

5	T8S5	Que el niño logre un desarrollo integral, ya que si solo nos centramos en entregar solo aprendizajes, dejamos de lado el saber que ellos son niños, necesitan correr ensuciarse, jugar. dentro de sus derechos hay muchas cosas que se deben respetar y hacer valer	E5S5	mi objetivo educativo es potenciar las habilidades que poseen los niños y niñas que logren descubrir sus propios aprendizajes a través del juego, la exploración, para que logren desenvolverse en una sociedad con diversidad, sean capaces de elegir según sus intereses, sean capaces de relacionarse con pares y adultos y establecer relaciones sociales.
	T9S5	Para mi es importante siempre promover la educación parvularia en los niños/as potenciar y fortalecer sus actividades, que tengan una buena integración con sus pares, que sean felices, con una buena educación integral		
6	T10S6	Toda la educación inicial es importante. todos los niveles son experiencias enriquecedoras.	E6S6	Jardín infantil promueve los ambiente bientratantes, estilos de vida saludables, cuidado con el medio ambiente, diversidad, respeto por las demás personas, animales, y medio ambiente. Para crear personas con conciencia en el cuidado de los demás. Creamos niños pensadores, empáticos, valores para crear una sociedad con adultos respetuosos y dedicados al cuidado del ambiente.
7	T11S7	La buena comunicación con los párvulos que aprendan valores y hacer mejor mi trabajo y darles mucho cariño.	E7S7	Nosotras como nivel promovemos en todo momento los temas transversales y principios pedagógicos, a su vez trabajamos con las bases curriculares de la educación parvularia. Ya que estamos formando niños y niñas integrales, por

				lo que para nosotras es importante trabajar todas estas áreas.
	T12S7	El cuidado de su cuerpo, los juegos y el compartir con sus pares		
8	T13S8	El buen trato y afectividad es muy importante que desde pequeños sepan lo que es el respeto entre ellos ya que es la base para seguir los años que siguen.	E8S8	Autonomía, experiencias innovadoras. Debido a que están en edad de egresar del ji e irse a colegio a realizar pre-kinder es que trabajamos autonomía en todo momento acompañado de experiencias innovadoras, debido a que el colegio tiene un sistema más rígido de enseñar con menos personal adulto a cargo del nivel, por ende, se les torna más difícil el cambio a los párvulos y es ahí donde se quiere ayudar en pos de hacer más fácil el o la transición.
	T14S8	El respeto y empatía con el otro ya que en la sociedad en que vivimos se ha perdido		
9	T15S9	Que cada niños y niña aprendan a través del juego potenciando sus habilidades siendo sus propios protagonistas en su vida	E9S9	Por características de su desarrollo, propiciar autonomía dando mayor énfasis a sus intereses y necesidades. Dando diariamente experiencias significativas y relevantes, de manera que el niño y la niña ejerzan protagonismo, siendo los adultos mediadores. No perder nunca su desarrollo emocional.
	T16S9	Niños y niñas felices que aprendan jugando, que socialicen con sus pares y adultos. es importante para mí, porque siento que mi labor está cumplida como		

		técnico.		
10	T17S10	Formar niños con valores, autónomos, con conciencia medio ambiental, cariñosos con su entorno	E10S10	Lo más importante para mí es que los niños y niñas sean felices capaces de resolver problemas , niños y niñas autónomos, creativos, libres y con valores, con respeto, valores y que sean buenas personas, cuiden su medio ambiente y animales
	T18S10	Que sean unos niños autónomos, felices, independientes, contentos, seguros y que tengan un respeto por el medio ambiente y su entorno		
11	T19S11	En base a nuestro sello de jardín la psicomotricidad operacional, donde existen principios básicos como el respeto donde el niño es sujeto de derecho y acción, donde tiene ritmo propio de maduración y muchas necesidades e intereses, autonomía donde el niño/a tiene capacidad de realizar acciones por sí mismo y por su propia iniciativa y para mi es importante seguridad física y afectiva como adulto.	E11S11	Normas y hábitos por el medio en que viven.
	T20S11	Lo más importante en la educación para mi es dar a mostrar que los niños y niñas son protagonistas de sus propios aprendizajes también adquirir		

		autonomía e inculcar buena convivencia en el diario vivir.		
12	T21S12	La importancia para mi este trabajo es la vocación y la entrega 100% a los niños y niñas, de entregarles cariño, dedicación, contención e integración a ellos y a sus familias.	E12S12	Considero que lo más importante es promover el desarrollo de la autonomía, las relaciones interpersonales y los valores.
	T22S12	La alimentación saludable, el respeto entre uno y el otro, tener una vida sana, deportes, etc. ser respetuoso entre ellos colaboradores y ser niños felices lo más importante.		
13	T23S13	El objetivo es promover la capacidad que tiene cada uno en aprender a ser más autónomos e independientes en todo sentido, favorecer la capacidad que tiene cada uno de ellos en su aprendizaje cognitivo, visual también favorecer el lenguaje y su creatividad	E13S13	Favorecer en los niños y niñas el autocuidado, sensibilidad y espíritu crítico y participante como futuros ciudadanos. es importante promover el cuidado de sí mismo de manera íntegra pues propicia o garantiza con el tiempo que el niño desde su ser desarrolle en lo individual o social respeto, admiración, participación como sujeto de transformación

14	T24S14	Como parte del equipo de aula nos ponemos como objetivo entregar educación de calidad en un ambiente de respeto, y acorde a la edad de cada niño y niña según intereses y ritmos de trabajo. También entregarles valores, hábitos, amor y comprensión ya que esto es lo primordial para un futuro con éxito	E14S14	Mi objetivo como educadora de párvulos es entregar educación de calidad y bienestar integral a niños y niñas. Potenciando sus capacidades, en un ambiente favorable de carácter lúdico, mediante una intervención oportuna intencionada, pertinente y significativa. Esta educación debe estar basada en un ambiente armonioso favoreciendo los valores en el aula. En donde niños y niñas, aprendan a asimilar las reglas de convivencia, mediante los hábitos diarios y teniendo como modelo de referencia a sus pares y educadoras. es importante porque a través de la apropiación de los valores en esta etapa, espero que como adultos sean capaces de reflexionar sobre situaciones que contribuyan con actitudes positivas hacia su sociedad
15	T25S15	Lo importante es que sean personas que adquieran autonomía en la sociedad.	E15S15	En cuanto a nivel educativo en el centro Jardín Infantil Nazareth el objetivo es llevar los valores de los niños y niñas a la vida, para que de esa forma la adquieran de forma constante en los otros días.
	T26S15	La autonomía en el niño y niña, la importancia de los valores, etc.		
16	T27S16	Para mí el objetivo más importante es que sean niños y niñas capaces de tomar decisiones para que sus aprendizajes sean significativos y relevantes en su vida. creo que es importante porque de		

		esta manera tomara mayor relevancia al ser él o ella quien decida de qué manera aprender		
--	--	--	--	--

Anexo12. Respuestas entregadas por las AE y los puntajes de calidad de la interacción que obtuvieron organizadas por cada sala observada.

N° de sala	Técnicos en atención de párvulos	Educatora de párvulos	Apoyo emocional y conductual					Compromiso con el apoyo al aprendizaje			Calidad
			PC	NC	TS	RCP	BG	FLD	QF	LM	
1	Promover la igualdad de genero	Formar...autónomos...puedan desarrollarse...en sociedad...creativos...soñar con el futuro.	5,5	1,25	5,25	3	3,25	4,5	3,5	3	3,66
2	...aprendan a desarrollarse y desenvolverse por sí solos... importante el apego y confianza con el nivel y las tías...estén bien en la actividad con los adultos...aprendan todas las actividades.	...promover las buenas intenciones entre sus pares y adultos...practicar bien tratantes entre ellos, la resolución de conflictos, en círculos de conversa, la autonomía...el juego como aspecto de todo el proceso de aprendizaje...	4,75	1,75	5,25	4	4	4	3,25	2,75	3,64

3	...potenciar su autonomía, sus necesidades y su s aprendizajes...desarrollar la autonomía...aspectos de convivencia con sus pares...logros en las prácticas pedagógicas.	Entregar aprendizajes integrales...potenciar todos los ámbitos y núcleos que se declaran en el referente curricular de JUNJI...atender necesidades básicas...mediante experiencias de aprendizaje y situaciones de juego. Tomando en cuenta aspectos pedagógicos...características de los niños y niñas, principios pedagógicos, cuidado personal, prevención de riesgo. Brindar un ambiente seguro, cálido y afectuoso...logren desenvolverse.	5,75	1,25	5	4,5	4	4	3	2,75	3,68
4	Autonomía, confianza, respeto...los derechos del niños y niña...preocupación de adulto hacia ellos...compromiso para que ellos sean niños y niñas de bien...desarrollar la autonomía, valores, respeto, solidaridad, hábitos higiénicos,	...promover la autonomía...crezcan y se desarrollen en un ambiente acogedor de confianza, promover el aprendizaje significativo de valores, aprender a vivir y convivir con otros.	5,75	1,5	6	2,5	3,75	3,25	3,75	3,5	3,7

	confianza en sí mismos, afectos y apego...aprendan a desarrollarse en la vida...tengan los mismos derechos que otros niños/as.										
5	...logre un desarrollo integral...necesitan correr ensuciarse, jugar...respetar y hacer valer...promover la educación parvularia en los niños/as potenciar y fortalecer sus actividades...buena integración con sus pares...sean felices...buena educación integral	...potenciar las habilidades...logren descubrir sus propios aprendizajes a través del juego, la exploración...logren desenvolverse en una sociedad con diversidad...capaces de elegir según sus intereses...capaces de relacionarse con pares y adultos...establecer relaciones sociales.	5,25	2,25	5	4	4,25	3,5	3	3,5	3,74
6	...educación inicial es importante...	...promueve los ambiente bientratantes, estilos de vida saludables, cuidado con el medio ambiente, diversidad, respeto por las demás personas, animales, y medio ambiente...crear personas con conciencia en el cuidado de los demás. Creamos niños pensadores, empáticos,	5,25	2,25	5,25	4,25	3,75	3,25	3,25	2,75	3,62

		valores...										
7	...comunicación con los párvulos...aprendan valores...darles mucho cariños...cuidado de su cuerpo, los juegos...compartir con sus pares.	...promovemos...temas transversales y principios pedagógicos...trabajamos con las bases curriculares de la educación parvularia...formando niños y niñas integrales...	5,5	2	5,5	2,75	3	3,25	3	2,75	3,38	
8	...buen trato y afectividad...respeto entre ellos...respeto y empatía con el otro...	Autonomía, experiencias innovadoras...trabajamos autonomía...experiencias innovadoras...	5,25	2	5	3,25	4	3,75	3	3	3,58	
9	...aprendan a través del juego potenciando sus habilidades...protagonistas en su vida...Niños y niñas felices...aprendan jugando...socialicen con sus pares y adultos...	...propiciar autonomía...énfasis a sus intereses y necesidades...Dando experiencias significativas y relevantes...ejercen protagonismo...adultos mediadores...desarrollo emocional.	6,75	1,25	6	3	4,75	4,75	4,25	4,75	4,47	

10	Formar niños con valores, autónomos, con conciencia medio ambiental, cariñosos con su entorno...felices, independientes, contentos, seguros...respeto por el medio ambiente y su entorno.	...niños y niñas sean felices capaces de resolver problemas , niños y niñas autónomos, creativos, libres y con valores, con respeto, valores...buenas personas, cuiden su medio ambiente y animales.	5,5	1,5	5,25	2,5	3,5	3,5	3	3,25	3,45
11	... psicomotricidad operacional...principios básicos...respeto...niño sujeto de derecho y acción...ritmo propio de maduración...necesidades e intereses. autonomía...capacidad de realizar acciones por sí mismo y por su propia iniciativa...seguridad física y afectiva como adulto...protagonistas de sus propios aprendizajes...autonomía e inculcar buena convivencia en el diario vivir.	Normas y hábitos por el medio en que viven.	6,25	2,25	5	6,25	4	3,5	2,25	2,75	3,79

12	...vocación y la entrega 100% a los niños y niñas...entregarles cariño, dedicación, contención e integración a ellos y a sus familias...alimentación saludable, el respeto entre uno y el otro...vida sana, deportes...ser respetuoso entre ellos, colaboradores...ser niños felices.	...promover el desarrollo de la autonomía, las relaciones interpersonales y los valores.	5,25	1,75	5,75	2,75	4,5	4	4	3,5	3,92
13	...promover la capacidad de aprender a ser más autónomos e independientes...favorecer la capacidad de aprendizaje cognitivo, visual...lenguaje y su creatividad.	Favorecer el autocuidado, sensibilidad y espíritu crítico...promover el cuidado de sí mismo...respeto, admiración, participación como sujeto de transformación.	6	1,75	5,5	3,75	4	3,75	3,25	2,75	3,73
14	...entregar educación de calidad en un ambiente de respeto...acorde a la edad de cada niño y niña...intereses y ritmos de trabajo...entregarles valores, hábitos, amor y comprensión.	...entregar educación de calidad y bienestar integral...Potenciando sus capacidades...ambiente favorable de carácter lúdico...intervención oportuna intencionada, pertinente y significativa....basada en un	6	2,5	4,5	5	4,25	3,75	3,25	3	3,89

		ambiente armonioso favoreciendo los valores en el aula...aprendan a asimilar las reglas de convivencia, mediante los hábitos diarios									
15	...adquieran autonomía en la sociedad.	...llevar los valores de los niños y niñas a la vida...	5,5	1	6	3,75	5	3,75	3,25	3	3,79
16	...capaces de tomar decisiones para que sus aprendizajes sean significativos y relevantes en su vida...decida de qué manera aprender.		5,5	2	5	2,5	5	3	2	2,25	3,21

Anexo 4: Diagnóstico de Educación 1990- 2015 " Tasa de asistencia neta de niños y niñas de 0 a 5 años por tramo de edad".

