

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

Ernesto Treviño¹, Gabriela Toledo¹ y René Gemp²

¹Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE), Universidad Diego Portales, Chile

²Facultad de Economía y Empresa, Universidad Diego Portales, Chile

Resumen

La calidad de la educación parvularia se juega en la sala de clases. Esta investigación se centra en la descripción del desempeño de las educadoras de párvulos en una muestra de escuelas públicas que ofrecen prekínder a poblaciones vulnerables en las regiones Metropolitana y VI de Chile (n = 118). Para tal efecto se usa la pauta de observación CLASS (Classroom Assessment Scoring System) de prekínder y se verifica si la estructura de las prácticas en Chile se comporta de manera similar a la de Estados Unidos, de donde proviene este sistema de observación. Además, se analizan los patrones de desempeño de las educadoras en la muestra para estudiar fortalezas y debilidades en las prácticas. Los resultados indican que las prácticas en la muestra alcanzan niveles medios de desempeño en los dominios de *apoyo emocional* y *organización de la clase*, y niveles bajos en *apoyo pedagógico*. El patrón de desempeño es similar al encontrado en Estados Unidos y Finlandia. Por último, el desempeño de las educadoras en el aula es heterogéneo, logrando identificarse cuatro grupos distintos que requerirían programas de desarrollo profesional docente adaptados específicamente para mejorar en los ámbitos de menor desempeño en el aula.

Palabras clave: calidad de la educación, educación inicial, prácticas docentes

Correspondencia a:

Ernesto Treviño, Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE),
Universidad Diego Portales

Dirección: Ejército 260, Santiago de Chile

Correo electrónico: ernesto.trevino@mail.udp.cl

Esta publicación ha sido posible, en parte, gracias a la donación de la Fundación Educativa Oportunidad y al proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11100493. Las opiniones expresadas en el texto son de exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la visión de la Fundación ni del Fondecyt. Los autores agradecen los comentarios de Paula Tapia a sucesivos borradores de este trabajo, así como la retroalimentación de tres revisores anónimos. Los comentarios coadyuvaron a mejorar significativamente esta investigación. Los errores que pudieran permanecer en el trabajo son de responsabilidad única de los autores.

© 2013 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi:10.7764/PEL.50.1.2013.4

Abstract

The quality of preschool education depends on the performance of teachers and students within the classroom. This research focuses on describing preschool teachers performance in a sample of public schools that offer pre-k and kinder teaching to vulnerable populations in both the Metropolitan and VI Regions of Chile (n=118). The analysis uses the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) in its pre-k version in order to verify whether the underlying structure of teacher practices in Chile is similar to that found in the US —the country where the CLASS was created. Furthermore, the paper analyzes the performance patterns of preschool teachers in the sample, detailing strengths and weaknesses. Results show that preschool teacher performance reaches medium levels in the CLASS domains of emotional support and classroom organization, and low levels in instructional support. This pattern of performance is similar to those found in the US and Finland. Finally, preschool teacher performance shows high heterogeneity, and it was possible to identify four different groups of teachers, according to their pattern of performance, that may require professional development programs specifically adapted to their needs.

Keywords: education quality, early childhood education, teacher practices

El desempeño de los docentes en el aula es crucial para promover el aprendizaje entre los estudiantes. La investigación en eficacia escolar así lo respalda (Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond, Deborah, Jin, Julian, & Holtzman, 2005; Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010; Sanders & Rivers, 1996). Sin embargo, la investigación ha tratado de encontrar atributos observables y fácilmente medibles —tales como experiencia, tipo de estudios, etc.— que no se relacionan necesariamente con un mayor logro escolar de los niños (Angrist & Guryan 2008; Goldhaber & Anthony, 2004; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Rockoff, Jacob, Kane, & Staiger, 2008). La literatura que relaciona este tipo de atributos docentes observables con el aprendizaje es abundante; en ella se consideran características como certificaciones, experiencia y tipo de estudios. La ventaja de estos estudios es que son ampliamente generalizables, puesto que dicha información está usualmente disponible para una gran cantidad de docentes. Sin embargo, dichos estudios adolecen de dos problemas. En primer lugar, la relación entre características docentes y aprendizaje con frecuencia no es significativa, debido a la falta de variabilidad en los atributos observables de los profesores. En segundo lugar, dichos estudios no abordan las prácticas docentes en el aula y la interacción con los alumnos y, al parecer, ambos elementos encierran el núcleo de la caja negra que ha resultado tan esquiva con la investigación educativa (Currie & Neidell, 2007).

Una metodología relativamente incipiente para indagar la relación entre características docentes y aprendizaje de los estudiantes se centra en las prácticas docentes, y más específicamente en el uso de pautas de observación para codificar la interacción entre docentes y estudiantes en el aula. Este enfoque permite estudiar la forma en que docentes y estudiantes interactúan en el aula en torno a tareas que deberían apuntar a la comprensión de contenidos y el desarrollo de habilidades (Elmore, 2010). A partir de los atributos observables de las interacciones en el aula, ha sido posible establecer que, en promedio, los docentes más efectivos en función de sus prácticas suelen generar mayores ganancias de aprendizaje en sus estudiantes (Bill & Melinda Gates Foundation, 2013). Asimismo, se ha establecido que la complejidad de la tarea docente requiere medidas compuestas de eficacia docente que no se basen en un solo indicador, y que algunos docentes podrían ser más eficaces para mejorar el aprendizaje de los alumnos menos aventajados, mientras que otros serían más eficaces con alumnos aventajados o que están en el promedio de nivel de logro académico (Mihaly, McCaffrey, Staiger, & Lockwood, 2013). En suma, la eficacia docente puede medirse a través del desempeño de los profesores en las aulas, pero es necesario tomar en consideración la multidimensionalidad de la tarea de enseñanza y la dificultad que encarna medirla y, posteriormente, relacionarla con el aprendizaje.

La investigación sobre prácticas docentes y su relación con el logro corresponde, por llamarlo de alguna manera, a una nueva generación de estudios que buscan comprender la 'caja negra' del aula, superando así algunas de las limitaciones de los enfoques anteriores que pretendían usar atributos fácilmente medibles de los docentes para explicar el logro académico. De esta forma, la nueva generación de estudios apunta a generar conocimiento respecto de las prácticas que redundan en mayores niveles de aprendizaje. Por consiguiente, la acumulación de evidencia de este tipo debería permitir, a la postre, la creación de evidencia

sólida respecto de cuáles son las prácticas docentes que son más eficaces para promover el aprendizaje de los niños.

El presente estudio es un aporte inicial para conocer las prácticas de las educadoras de párvulos al inicio del nivel de transición 1 (prekínder) en una muestra de escuelas públicas que atienden a estudiantes vulnerables en las regiones Metropolitana y VI de Chile. La investigación tiene un doble propósito. Por un lado, busca describir el nivel de desempeño de las prácticas docentes en la muestra indicada. Por otro lado, se analiza la estructura de las prácticas docentes en la educación inicial para comprender de qué forma se relacionan los distintos aspectos de la práctica que se exponen en el presente estudio y describir patrones de desempeño que ayuden a identificar los ámbitos en que distintos grupos de educadoras de párvulos requerirían apoyo para la mejora.

A partir de los resultados del estudio se ofrecen algunas luces para la política educativa, especialmente en lo que se refiere a fortalecer las capacidades docentes para construir una senda de mejoramiento de largo plazo, tal como propone el informe McKinsey 2010 (Mourshed et al., 2010). Los hallazgos de dicha investigación indican que para transitar desde una etapa de bajos resultados hacia resultados excelentes, se requiere un esfuerzo sostenido en el cual se prioriza el aprendizaje de los niños, considerando el nivel de las capacidades docentes instaladas en el país. Por ello, es necesario comprender cuál es el estado actual de dichas capacidades y, a partir de dicha comprensión, generar programas de mejoramiento.

La investigación actual cobra relevancia porque la educación inicial de calidad, de acuerdo a investigaciones en otros contextos, puede servir como un igualador social (Carneiro & Heckman, 2003; Heckman, 2006). Asimismo, el actual Gobierno ha comprometido recursos en el presupuesto 2013 para ampliar la cobertura entre los niños más vulnerables como una medida para igualar las oportunidades en Chile (Piñera, 2012), el país más desigual de la OCDE (OCDE, 2011). Sin embargo, sabemos que el efecto igualador en desarrollo cognitivo y socio-emocional en los primeros años de la infancia solamente se consigue cuando los programas de educación y cuidados para niños de esta edad son de calidad (Frede, 1995; Nores, Belfield, Barnett, & Schweinhart, 2005). La evidencia que tenemos en Chile, de hecho, indica que la calidad de la educación inicial tiene mucho por mejorar, especialmente en lo relacionado a las prácticas docentes que promuevan el desarrollo de los niños (Lien Foundation, 2012; Sun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011) y en el uso efectivo del tiempo (Strasser, Lissi y Silva, 2009).

Para la presente investigación se utilizan datos correspondientes al pretest del proyecto Un Buen Comienzo¹ (UBC), un programa de desarrollo profesional docente para mejorar las capacidades de enseñanza de educadoras y técnicos de párvulos en prácticas docentes en nivel preescolar. Es preciso aclarar que este análisis no guarda relación con los efectos del programa UBC, ya que los datos fueron recolectados en las escuelas antes de la implementación de UBC. En la sección de datos se describen las características de los mismos.

El análisis de las prácticas docentes se basa en la pauta CLASS (Classroom Assessment Scoring System) para prekínder, la que se enfoca en las interacciones dentro del aula y organiza las prácticas en tres dominios: *apoyo emocional*, *organización del aula* y *apoyo pedagógico*. Este análisis consiste, en primer lugar, en una descripción de los resultados de desempeño de las educadoras en la muestra y, en segundo lugar, en una serie de análisis factoriales para verificar si las interacciones de aula se comportan de manera similar en Chile y en Estados Unidos, país de donde proviene el CLASS y en el cual esta pauta ha sido ampliamente validada y utilizada tanto en el ámbito de la investigación como en la práctica (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008; Pianta & Hamre, 2009a).

El artículo se divide en cinco apartados. En primer lugar se revisa la literatura atinente al estudio. En segundo lugar se describen los datos usados para el análisis. La tercera sección presenta la metodología utilizada en el estudio. Enseguida se presenta la sección de resultados empíricos, para finalizar con un apartado de discusión.

¹ Esta iniciativa es llevada a cabo gracias al apoyo de la Fundación Educacional Oportunidad, con la participación de la Universidad de Harvard y la Universidad Diego Portales.

Revisión de la literatura

En concordancia con la propuesta de etapas de desarrollo educativo del reporte McKinsey (Mourshed et al., 2010), esta revisión de literatura propone que las prácticas de los docentes en un sistema escolar dependen del nivel de desarrollo educativo de un país, lo que, a su vez, se vincula con las capacidades de enseñanza de los docentes. Por lo tanto, se sostiene que las medidas para mejorar el desempeño docente deben estar sintonizadas con el nivel general de capacidades de enseñanza en el sistema escolar. El mencionado estudio de McKinsey (Mourshed et al., 2010) ofrece un marco general respecto de las medidas que han implementado los países con similares niveles de desarrollo educativo para mejorar las prácticas docentes y, a la postre, el aprendizaje. El reporte identifica cinco etapas de desarrollo educativo² de los países de acuerdo a los resultados de aprendizaje de la población y las políticas que se han implementado para mejorar la capacidad de enseñanza de los docentes para avanzar hacia la siguiente etapa, a saber (Mourshed et al., 2010):

- Etapa de resultados bajos: en la transición para pasar de resultados bajos a aceptables las intervenciones se enfocan en establecer un umbral mínimo de calidad en las escuelas con el objetivo de mejorar las habilidades básicas de lenguaje y matemática de los estudiantes. En términos de prácticas docentes, esto implica ofrecer un andamiaje pedagógico para los profesores, quienes en esta etapa se caracterizan por tener habilidades y conocimientos limitados. Por lo tanto, aquí se busca minimizar la variabilidad en las prácticas docentes entre salas y escuelas, de forma tal que todos los estudiantes estén expuestos a un ‘tratamiento’ similar en términos de enseñanza.
- Etapa de resultados aceptables: la senda de resultados aceptables a buenos está marcada por intervenciones que buscan consolidar los pilares fundacionales del sistema escolar, lo que implica producir datos de desempeño de alta calidad, asegurar la rendición de cuentas de escuelas y docentes y crear una estructura financiera y organizacional adecuada. En relación con las prácticas docentes, en esta etapa se construyen modelos pedagógicos consensuados y de probada eficacia para que los profesores del sistema se apropien de ellos y los apliquen de manera generalizada.
- Etapa de resultados buenos: la evolución de resultados buenos a muy buenos se caracteriza por intervenciones que se enfocan en asegurar que tanto la enseñanza (docencia) como el liderazgo escolar (directivos) se consideren como profesiones consolidadas, lo que implica establecer prácticas profesionales y sendas de progreso profesional claramente definidas, como ocurre en las carreras de medicina y leyes. Las prácticas docentes se legitiman por su eficacia en producir aprendizaje y son establecidas y validadas por un cuerpo sólido de conocimiento, validado y organizado a su vez por colegios profesionales. Esto quiere decir que existe un amplio acuerdo respecto de cómo debe ser la enseñanza y los resultados que esta debería producir. Asimismo, los profesores y directivos escolares tienen niveles altos de habilidad y toman decisiones con respecto a las medidas que, a su juicio, pueden ayudar a mejorar los aprendizajes. Claramente aquí se aprecia un despegue de la estandarización y un mayor margen de decisión que descansa en el buen criterio de docentes y directores.
- Etapa de resultados muy buenos: en el camino de resultados muy buenos a la excelencia la mejora pasa desde la autoridad central hacia las escuelas. Son características de esta etapa el aprendizaje entre pares a través de interacciones en la escuela y con otros actores del sistema. Aquí el sistema apoya decididamente la innovación y la experimentación en las escuelas. La responsabilidad de la mejora está en manos de las escuelas y de los docentes, quienes tienen las competencias para comprender los desafíos de aprendizaje que enfrentan sus estudiantes e implementar prácticas eficaces en el aula. La docencia es, por tanto, una profesión altamente reputada y de demostrada eficacia.
- Etapa de resultados excelentes: la etapa de resultados excelentes se caracteriza por ser los docentes quienes lideran la reforma e innovación educacional, ya que cuentan con capacidades de enseñanza sobresalientes y estas están adecuadamente distribuidas entre las escuelas para evitar que se generen desigualdades.

De acuerdo con el informe McKinsey (Mourshed et al., 2010), Chile se ubica en la parte baja de la etapa de resultados aceptables. Esto implicaría que, de seguir los hallazgos del estudio, en el sistema escolar chileno se deberían construir modelos pedagógicos consensuados y de probada eficacia para que

² Además de las intervenciones identificadas para mejorar las prácticas, también se aprecian políticas que cruzan a través de las distintas etapas. Entre ellas se cuentan: (a) revisión de currículum y estándares; (b) asegurar una estructura apropiada de remuneraciones y reconocimientos para docentes y directivos; (c) construcción de capacidades técnicas de docentes y directivos; (d) evaluación de estudiantes e implementación de sistemas de información; y (e) facilitación de la mejora a través de documentos de política y leyes educacionales (Mourshed et al., 2010).

los profesores del sistema se apropien de los mismos y los apliquen de forma generalizada. Dado que el informe McKinsey no provee de una estructura teórica para comprender el desempeño de los docentes en aula —ya que se centra en los aprendizajes—, enseguida se presenta el modelo de prácticas docentes a la base de esta investigación, el que también podría servir como un marco para comprender el nivel de capacidades de enseñanza instaladas en el sistema escolar en Chile.

En este trabajo se definen las capacidades de enseñanza de los docentes en función de los niveles de desempeño de la pauta de observación CLASS para los niveles de prekínder y kínder. El CLASS se basa en el trabajo de Hamre y Pianta (2005), quienes sugieren que la investigación debe centrarse en cómo el quehacer docente tiene el efecto esperado en los estudiantes. Por ello proponen que, más que poner la atención en el profesor, se debe observar la interacción entre docentes y estudiantes y los resultados de la misma en la sala de clase. En la sección de metodología se explica con mayor detalle la pauta CLASS.

La propuesta de Hamre y Pianta (2005) se condice con la evidencia de que en contextos latinoamericanos el aprendizaje está fuertemente influenciado por la práctica docente, pues son los docentes quienes estructuran la dinámica del aula que media el aprendizaje (Treviño, Place, & Gempp, 2012). Asimismo, en la región se observa que los profesores han interiorizado el discurso de las prácticas eficaces en la sala de clases, pero desconocen cómo implementarlas específicamente en las escuelas (Treviño, et al., 2007).

A pesar de la escasa investigación empírica en Chile y Latinoamérica que relaciona el desempeño de los docentes en el aula con el aprendizaje escolar, se puede aventurar que las capacidades de enseñanza en la región son bajas. De ello dan cuenta los resultados de aprendizaje permanentemente bajos que obtienen los estudiantes latinoamericanos, particularmente en los estudios internacionales Casassus, Froemel, Palafox, & Cusato, 1998; OCDE, 2008; UNESCO, 2008; Valdés et al., 2008. Por ejemplo, en PISA 2009, los resultados indican que Chile y México muestran de los más bajos resultados de la OCDE, ubicando a la mayoría de los estudiantes en el nivel inicial de habilidades (OCDE, 2010).

Dados los bajos resultados de aprendizaje, vale la pena preguntarse entonces en qué grado estos se explican por las prácticas de los docentes. La práctica pedagógica es la principal herramienta con la que cuenta el docente para propiciar los aprendizajes. Para ello, los profesores deben poner en juego conocimientos de distinta naturaleza y tomar decisiones profesionales en el contexto de situaciones imprevistas y de diversidad de formas de aprender (Bransford, Darling-Hammond, & LePage, 2007).

Las prácticas pedagógicas se han estudiado desde distintas perspectivas, tanto de manera conceptual (Schon, 1984) como de forma aplicada (Mujis & Reynolds, 2007; Pianta & Hamre, 2009b; Treviño et al., 2007). Independientemente de la perspectiva usada para estudiar las prácticas docentes, en general los estudios buscan determinar qué tipo de prácticas son más eficaces para promover el aprendizaje de los estudiantes, y eso es rescatable.

La investigación sobre los efectos de las prácticas, medidas a través de pautas de observación, es relativamente reciente gracias a los avances en los campos de los métodos cuantitativos, el desarrollo de instrumentos confiables y validados para observar la práctica y también al desarrollo tecnológico que ha permitido grabar clases en video y almacenarlas cada vez con mayor facilidad y a menor costo.

Los hallazgos de los estudios que relacionan el CLASS con los resultados de aprendizaje son consistentes y muestran que las prácticas docentes predicen el rendimiento de los estudiantes (Bill & Melinda Gates Foundation, 2012; Downer, Rimm-Kaufman, & Pianta, 2007; Hamre et al., 2010; Leyva et al., 2012), aunque la magnitud de esa relación es moderada (Bill & Melinda Gates Foundation, 2012). Para comprender mejor la naturaleza de esta relación, es preciso reconocer que las prácticas docentes en una sala no son necesariamente eficaces para promover el aprendizaje de todos los alumnos (Bill & Melinda Gates Foundation, 2012), o bien, podrían ser adecuadas para desarrollar un tipo de habilidad por sobre otras (Mujis & Reynolds, 2007). De hecho, el estudio experimental más reciente y a mayor escala realizado en Estados Unidos muestra que las medidas de desempeño docente obtenidas mediante pautas de observación de clase tienen una correlación con las ganancias promedio de aprendizaje de los estudiantes de entre 0,11 y 0,18 (Bill & Melinda Gates Foundation, 2012). De acuerdo con dicha investigación, las tasas de correlación podrían deberse a que las pautas de observación miden solamente una parte de los factores que afectan al aprendizaje. Por lo tanto, las prácticas docentes predicen el aprendizaje de forma moderada y esta relación puede estar mediada por la muestra de escuelas, niños y docentes estudiados.

En Chile, la investigación sobre prácticas docentes es heterogénea debido a que cada estudio utiliza distintas clasificaciones y nomenclaturas en el desglose de las prácticas pedagógicas. Pese a esta situación, que dificulta la comparabilidad de los estudios, el material existente aporta información valiosa sobre la actual configuración de las prácticas docentes en el país. Siguiendo la nomenclatura del CLASS (Pianta et al., 2008), es posible clasificar la investigación disponible en Chile en los tres dominios de este instrumento: *apoyo emocional*, *organización de la clase* y *apoyo pedagógico*. Si bien no existe una coincidencia total entre las definiciones del CLASS y las usadas en la investigación chilena, la clasificación según los dominios del CLASS sirve para comprender el foco principal de la investigación sobre prácticas docentes en Chile.

Probablemente los dominios más estudiados en Chile son *apoyo emocional* y *organización de sala*. En el año 2003, Ascorra, Arias y Graff ya habían destacado la importancia de las dimensiones asociadas a estos dominios proponiendo que “el clima de aula determina las posibilidades del aprendizaje por cuanto provee las condiciones socioemocionales y de ritmo de la clase que permiten el intercambio de ideas, la reflexión, la evaluación, en síntesis, el aprendizaje”. También sostienen que la práctica pedagógica y el clima de aula se influyen mutuamente, determinando así los límites y las posibilidades de desarrollo del conocimiento de los estudiantes (Ascorra, Arias, & Graff, 2003). Esta evidencia cualitativa se condice con la evidencia internacional propuesta por Pianta y Hamre (2009a), en el sentido de que existen distintos dominios de la práctica que interactúan entre sí para conformar el desempeño docente; además, en Chile ambos dominios se perciben como relevantes para el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, Cornejo y Redondo (2001) estudian la percepción de los estudiantes respecto del clima escolar en aulas de 8° básico de liceos de Santiago de Chile. En su investigación se mide el clima escolar a través del instrumento School Environment Scale³ (SES). A partir de un análisis factorial se concluye, en primer lugar, que las dimensiones teóricas del SES —contexto imaginativo⁴ y contexto interpersonal⁵— subyacen a un solo factor. En palabras de los autores, “la percepción de un ambiente creativo, para los jóvenes, está asociada a la intimidad, cercanía y confianza en las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores, más que con las prácticas instruccionales” (Cornejo y Redondo, 2001, p. 28). Esta asociación también sucede en aplicaciones no chilenas del instrumento. En segundo lugar, el contexto regulativo interactúa con el contexto interpersonal determinando las relaciones al interior de los establecimientos. Cornejo y Redondo (2001) indican que “la calidad de las relaciones (interpersonales) parece incidir en la aplicación de las normas al interior de los liceos” (Cornejo y Redondo, 2001, p. 28). Para efectos de esta investigación es interesante este resultado, puesto que da cuenta de la interacción entre la organización de la clase (contexto regulativo) y el apoyo emocional (contexto interpersonal). Finalmente, el contexto instruccional (que formaría parte de una de las dimensiones del dominio de *apoyo pedagógico* definido por Pianta y Hamre) es el factor que menos peso tiene en la percepción del clima escolar, y también existe una baja variabilidad en la percepción asociada a estrategias pedagógicas (Cornejo y Redondo, 2007).

El trabajo anterior destaca la importancia del contexto interpersonal (*apoyo emocional*) y la baja participación de las estrategias pedagógicas (*apoyo pedagógico*) en la percepción de los estudiantes sobre el clima escolar. Otro estudio que da cuenta de la baja participación y desarrollo de las dimensiones de apoyo pedagógico en el aula es el de Strasser, Lissi y Silva (2009). Las autoras evidencian que el tiempo escolar que se dedica a actividades pedagógicas en preescolar es menos de la mitad de la jornada y plantean, además, que las actividades pedagógicas que se realizan no están orientadas al desarrollo conceptual ni al modelaje lingüístico. Por ejemplo, las autoras mencionan:

En las 33 ocasiones en que visitamos las salas, durante tres o cuatro horas en la mayoría de los casos nunca observamos a una profesora discutir con los niños el significado de alguna palabra. El tiempo invertido en estudiar el alfabeto (aprender los nombres o sonidos de las letras) y en analizar los sonidos del lenguaje hablado (conciencia fonológica) también fue muy escaso, aun cuando estos conocimientos y habilidades son esenciales para el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura (2009, p. 94).

El tiempo se dedica principalmente a actividades no instruccionales, como juego desestructurado, colación y manejo conductual. En suma, el documento refuerza la idea de que los dominios de interacción

³ Los autores hacen su análisis sobre la base de cuatro contextos definidos por el SES: contexto imaginativo, interpersonal, regulativo e instruccional.

⁴ Ambiente creativo que los estimule a recrear y experimentar su mundo.

⁵ Cercanía, confianza y preocupación de los profesores con sus alumnos.

que se abordan esencialmente en las aulas de educación parvularia chilenas son los de *apoyo emocional y organización de la clase*.

Con respecto a las prácticas asociadas al dominio de *apoyo pedagógico*, resulta adecuado revisar el estudio de Araya (2007) acerca de las prácticas pedagógicas de la enseñanza de matemáticas. Araya utiliza datos de la evaluación nacional del desempeño profesional docente Docente Más. Su investigación se centra principalmente en cuantificar el tipo de intervenciones en el ámbito pedagógico que hacen los docentes (de enseñanza básica segundo ciclo y media primer ciclo) durante las clases de esta materia. La investigación revela que, en general, durante las clases de matemáticas en las aulas chilenas se observa una baja participación de los estudiantes, pocas demostraciones y uso de metáforas matemáticas y, por último, un escaso uso de tecnologías y textos. En resumen, demuestra un bajo nivel de apoyo pedagógico en el aula.

Para profundizar con respecto a la situación que se observa en las salas de clase chilenas en relación con el dominio de *apoyo pedagógico*, se presentan estudios que definen y analizan empíricamente algunas subdimensiones de esta área.

En primer lugar, Concha et al. (2010) estudian las políticas educativas Estrategias de Apoyo para la Implementación Curricular LEM (Lenguaje y Matemática) y Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación (ECBI), las que fueron descontinuadas en el año 2010. Dichas estrategias ofrecían asesoría a las escuelas mediante la capacitación sobre unidades didácticas, además de apoyo en aula por parte de asesores expertos para los docentes de educación básica. La evaluación del programa tuvo por objetivo indagar si los profesores beneficiarios registraban mejor desempeño en sus prácticas de aula (Concha et al., 2010). Los hallazgos apuntan a que, al enseñar lenguaje y matemáticas, los docentes presentan un mejor desempeño en los ámbitos de la didáctica general—que incluyen elementos de organización de la sala y apoyo emocional—en comparación con la didáctica específica que requiere un profundo conocimiento de la disciplina y cómo enseñarla. Este último ámbito forma parte de las dimensiones del dominio de *apoyo pedagógico* de Pianta y Hamre. Por su parte, los resultados de ECBI mostraron que no existían diferencias de desempeño entre la didáctica general y específica entre los profesores de ciencias, lo que tal vez puede deberse a que dichos docentes tienen una preparación más rigurosa en contenidos disciplinarios (Concha et al., 2010).

Los resultados de la evaluación del año 2009 (Concha et al., 2010) son muy similares a los obtenidos en evaluaciones anteriores de los programas LEM (Rosas, Cortés, Bravo, Medina y Cárdenas, 2005) y ECBI (Montecinos et al., 2008). En dichas evaluaciones se observa que los profesores incorporan elementos de organización del aula de manera mecánica y mantienen un buen ambiente de clase, pero manifiestan debilidades en aspectos de apoyo pedagógico por desconocimiento de bases disciplinares y didáctica. Se puede concluir que los citados programas mejoran las capacidades docentes en cuanto al apoyo emocional y la organización del aula, pero parecieran ser insuficientes para subsanar debilidades en las capacidades docentes que provienen de la formación inicial.

Por otra parte, el proyecto Leamos consistió en la entrega de guías para orientar las prácticas de las educadoras de prekínder y kínder, de manera que fomentaran más intensamente el desarrollo del lenguaje de los niños. El proyecto se llevó a cabo en el 2010 en escuelas municipales y particulares subvencionadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Si bien el estudio de esta intervención fue limitado por el número de escuelas participantes (8 en total), los resultados son altamente coherentes con lo relevado hasta ahora. De acuerdo a los resultados de la evaluación del proyecto Leamos muestran que las aulas presentan las condiciones mínimas para poder enseñar y aprender. Es decir, existe respeto y escucha atenta entre los participantes; sin embargo, las intervenciones de la educadora están más relacionadas con las reglas conductuales que con la enseñanza misma. Es posible que esta tendencia, a su vez, reste a los niños y niñas oportunidades de desarrollo del lenguaje. Las educadoras tienden a realizar preguntas corales y a mantener el turno. Se suma el hecho de que las preguntas corales sean cerradas. El efecto es que el desarrollo del lenguaje y el pensamiento divergente de los niños se ve limitado ((Lagos, Treviño, Concha, Romo y Varela, 2010). Los resultados observados en Chile son similares a los de otros países de la región donde los dominios de ambiente socioemocional y organización de aula también resultan mejor evaluados que las dimensiones del dominio de *apoyo pedagógico*.

Las prácticas pedagógicas también han sido materia de análisis en los estudios comparativos realizados en América Latina (LLECE, 2001; Treviño et al., 2010). Dentro del análisis de factores asociados al logro escolar, Treviño et al. (2010) determinan que el clima escolar es la variable que más se relaciona con el aprendizaje. Sin embargo, un análisis posterior, más detallado, de la relación entre clima escolar

y aprendizaje concluye que son las variables de prácticas para la organización de aula —que se agruparon junto con el clima escolar— las que efectivamente se relacionan con los aprendizajes (Treviño et al., 2012). Específicamente, las variables de prácticas de organización de aula que están relacionadas con el uso productivo del tiempo tendrían un efecto positivo en el aprendizaje (Treviño et al., 2012); en otras palabras, la priorización de actividades instruccionales por sobre actividades regulatorias da como resultado mejores aprendizajes de los estudiantes.

En resumen, la evidencia revisada respecto de prácticas docentes en las salas de clases de Chile muestra que la definición de prácticas para el aprendizaje suele estar subsumida dentro del concepto de clima de aula. Esta puede ser una de las razones por las cuales la variable de clima socioemocional aparece con tanta frecuencia como un potente predictor del aprendizaje. Sin embargo, al descomponer la variable de clima de aula se observa que las prácticas de los docentes como apoyo emocional u organización de la clase son el principal elemento predictivo del aprendizaje (Cornejo y Redondo, 2001; Treviño et al., 2012). En segundo lugar, se observa un rezago en el desarrollo de capacidades pedagógicas, incluso en las aulas que han sido objeto de programas focalizados.

Como se ha podido apreciar, la afirmación de que ningún sistema educativo puede superar la calidad de sus docentes (Barber & Mourshed, 2007) tiene asidero en los resultados de la investigación empírica. Aunque también dicha afirmación debe matizarse a la luz de los hallazgos que muestran que la correlación entre aprendizaje y práctica docente es consistente pero moderada. La comprensión del nivel y de las características del desempeño docente en las aulas debería transformarse en un insumo esencial para la formulación de políticas públicas que apunten a mejorar paulatinamente las capacidades de los profesores actualmente en servicio, a la vez que se mejoran elementos de la formación inicial y la investigación aplicada para llegar a modelos pedagógicos consensuados. Esto implica comprender cuál es el punto de partida de los docentes y el techo de desarrollo que pueden alcanzar en virtud de su participación en distintas instancias de perfeccionamiento.

En conclusión, cualquier medida para mejorar las capacidades de docencia en un país debe estar en sincronía con las capacidades docentes instaladas y los resultados escolares y diseñar intervenciones que gradualmente mejorarán la calidad de la enseñanza. En este contexto, es muy relevante conocer cómo son las prácticas docentes que dan cuenta de las capacidades docentes instaladas. También es preciso tener en mente que este tipo de soluciones toman tiempo en mostrar resultados pero, sin duda, sientan firmemente las bases para transitar hacia la siguiente etapa de desarrollo educacional.

Datos

En esta investigación se utilizan los datos de la evaluación del proyecto Un Buen Comienzo (UBC) para estudiar las prácticas docentes al inicio de prekínder. Los datos provienen de estudios realizados en escuelas públicas que atienden a población vulnerable en la Región Metropolitana de Santiago y en la VI Región de Chile, donde se ha implementado el programa UBC⁶, que es una intervención *in situ* que se lleva. En este estudio se utilizará la información sobre prácticas docentes correspondiente solo al pretest, la cual se realiza antes de que se implemente el programa UBC en las escuelas y, por lo tanto, los resultados no representan los efectos del programa. Con esta información es posible caracterizar la estructura de las prácticas pedagógicas en esta muestra de escuelas.

La muestra está constituida por un total de 118 docentes asociadas a 118 salas de clase del nivel de transición 1 o prekínder, 91 de ellas correspondientes a la Región Metropolitana y 27 a la VI Región de Chile. En dichas salas de clase se grabó una jornada escolar completa, la cual, posteriormente, fue codificada según la pauta de observación CLASS. Los datos de la Región Metropolitana se recolectaron en el periodo 2008-2010, mientras que los de la VI Región son del 2011 (véase Tabla 1).

⁶ Se trata de un programa de desarrollo profesional docente que se implementa en los niveles 1 y 2 de transición (prekínder y kínder) y que ofrece a las educadoras y técnicos estrategias didácticas específicas para apoyar el desarrollo de lenguaje y socio-emocional de los niños. El programa se lleva a cabo en las escuelas y consiste en 12 ciclos de formación a lo largo de dos años. Cada ciclo consiste en: (a) una formación teórica en un tema; (b) una sesión donde una facilitadora y la educadora planifican la actividad a realizar en el aula, la facilitadora la implementa para modelar las prácticas docentes y ambas evalúan el desempeño al final de la clase; y (c) una sesión en la que nuevamente facilitadora y educadora planifican, siendo esta última la que implementa y, finalmente, ambas evalúan conjuntamente el desempeño en la actividad (Moreno et al., 2011).

Tabla 1
Muestra de salas que participan en el proyecto UBC cuyas prácticas al inicio del nivel de transición 1 (prekínder) se analizan usando la pauta CLASS en esta investigación

Cohorte/Región	VI Región	Metropolitana	Total
2008	0	13	13
2009	0	41	41
2010	0	37	37
2011	27	0	27
Total	27	91	118

Todas las educadoras que participan en el estudio poseen un título universitario (o de instituto profesional) de educadora de párvulos. Además, y como puede verse en la Tabla 1 el promedio de años de experiencia desde que se titularon es cercano a los 18 años en ambas regiones. Algo más de la mitad de las educadoras de la VI Región ha cursado postítulo o diplomado, cifra que alcanza a un tercio de las docentes en la Región Metropolitana. Finalmente, cerca de la mitad de las educadoras en la muestra han tenido experiencia en educación infantil temprana, con niños de 0 a 3 años —lo que correspondería a sala cuna o nivel medio menor—.

Tabla 2
Variables de caracterización de las educadoras que participan en el estudio

Variabes por región	n	Media	d. e.
Años de experiencia desde graduación			
Región Metropolitana	83	18,386	10,412
VI Región	22	17,818	8,528
Postítulo o diplomado			
Región Metropolitana	82	,329	,473
VI Región	23	,522	,511
Experiencia en educación inicial 0 a 3 años			
Región Metropolitana	77	,468	,502
VI Región	23	,522	,511

Los datos de interacción de aula se recolectaron mediante una videograbación de la jornada escolar del prekínder (4 horas aproximadamente). El registro de video fue levantado por una dupla de asistentes capacitados para generar las mínimas interrupciones posibles en el aula. A los videos recolectados se les aplicó la pauta CLASS. De acuerdo con los lineamientos del manual del CLASS, se seleccionaron cuatro segmentos de 20 minutos para codificar (Pianta et al., 2008). Los segmentos fueron seleccionados según dos criterios: (a) que hubiera al menos un adulto y cinco niños en la sala y (b) que se estuvieran llevando a cabo interacciones orientadas explícitamente a la enseñanza, evitando así codificar segmentos correspondientes a los momentos de desayuno y almuerzo, aseo y uso de los sanitarios. En caso de que existieran más de cuatro segmentos que cumplieran con estas características, se seleccionaba el primero de la jornada y el último y se elegían aleatoriamente dos segmentos entre los restantes. Un grupo de ocho codificadores entrenados observó cada segmento de 20 minutos y, al finalizar ese periodo, codificaron las interacciones por un lapso aproximado de 10 minutos, tal como lo marca el manual del CLASS. Los codificadores fueron capacitados por entrenadores certificados del CLASS de la Universidad Diego Portales y pasaron por el proceso de certificación en línea que exige Teachstone para estar autorizado a codificar. Asimismo, semanalmente se realizaron procesos aleatorios de doble codificación, lográndose un coeficiente de confiabilidad entre correctores de 0,94. Este coeficiente se calculó de acuerdo con el manual del CLASS, que considera que existe acuerdo entre correctores si entre las notas que asignan a cada dimensión se observa una diferencia igual o menor a un punto.

Finalmente, es necesario caracterizar la población de estudiantes que asiste a las salas que integran la muestra. Como se puede apreciar en la Tabla 3 la gran mayoría de las madres y los padres de familia (entre un 80% y un 90%) reciben ingresos menores o iguales a 300.000 pesos mensuales, lo que ubica a estas familias en los dos quintiles de menor ingreso autónomo en Chile (el promedio de ingreso autónomo del quintil II para 2009 fue de \$307.000).

Tabla 3
Nivel de ingresos de los padres de los párvulos que asisten a las salas de la muestra por región

Ingresos	Región Metropolitana		VI Región	
	Padre	Madre	Padre	Madre
Entre \$1.000 y \$150.000	20,2%	50,3%	15,6%	37,7%
Entre \$150.001 y \$300.000	61,1%	41,3%	68,1%	57,7%
Entre \$300.001 y \$700.000	16,8%	8,1%	13,9%	4,6%
\$700.001 o más	2,0%	0,3%	2,5%	0,0%

Metodología

En este trabajo se utiliza la pauta de observación CLASS, que conceptualiza las prácticas docentes en tres dominios: *apoyo emocional*, *organización del aula* y *apoyo pedagógico*. Los dominios, a su vez, se componen de las dimensiones tal y como se representa la Tabla 4:

Tabla 4
Dominios y dimensiones del CLASS

	Dominios		
	Apoyo emocional	Organización de la clase	Apoyo pedagógico
Dimensiones	Clima positivo Refleja el ambiente emocional en el aula y la conexión entre educadora y estudiantes.	Manejo de conducta Se refiere a la habilidad de la educadora para usar métodos eficaces para prevenir y redireccionar malas conductas en el aula.	Desarrollo de conceptos Implica el uso por parte de la educadora de conversaciones instructivas y actividades para promover entre los estudiantes habilidades superiores de pensamiento y cognición.
	Clima negativo Se refiere al nivel de negatividad o agresiones físicas o verbales presentes en el aula, ya sea entre estudiantes o bien entre la educadora y los niños.	Productividad Refleja el manejo de la educadora del tiempo de enseñanza y las rutinas para maximizar las oportunidades de aprendizaje.	Calidad de la retroalimentación Se refiere al grado en que la retroalimentación de la educadora a los niños se enfoca en expandir el aprendizaje y la comprensión.
	Sensibilidad de la educadora Dice relación tanto con la capacidad de respuesta de la educadora a las necesidades de los niños como con el nivel de conciencia del nivel académico y el funcionamiento emocional de los estudiantes.	Formato pedagógico de la enseñanza Consiste en las acciones de la educadora durante la clase, o bien en proveer de actividades, centros o rincones de actividad y materiales para maximizar la motivación y capacidad de aprender de los estudiantes.	Modelaje del lenguaje Refleja la calidad y cantidad en el uso de técnicas de estimulación del lenguaje y facilitación por parte de la educadora, ya sea durante interacciones individuales, en grupos pequeños o con toda la clase.
	Consideración de la perspectiva de los estudiantes Refleja el grado en que las interacciones entre la educadora y los alumnos, así como las actividades de clase, enfatizan los intereses, motivaciones y puntos de vista de los estudiantes.		

Nota: Adaptado de “A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens”, de Pakarinen et al., 2010.

A partir de las descripciones de la Tabla 4 se puede observar que el CLASS, como se dijo anteriormente, se enfoca en las interacciones en el aula y en el tipo de efecto que causan las intervenciones de la educadora. El CLASS ofrece un lente para organizar las interacciones de aula que separa conceptualmente dominios y dimensiones. Asimismo, se trata de una pauta holística, centrada en dar una calificación global a las interacciones de aula en cada una de las dimensiones. Esto quiere decir que en vez de, por ejemplo, contar el número de veces que la educadora realiza una actividad, el instrumento se concentra en encontrar evidencia en conductas concretas que permita después de cada periodo de codificación —de 20 minutos de duración— asignar una nota a cada dimensión, lo cual se promedia para los dominios. La escala de notas del CLASS va de 1 a 7 y el desempeño docente se clasifica en tres grandes niveles: (a) bajo (notas 1 y 2), (b) medio (3, 4 y 5) y (c) alto (6 y 7). Las notas se asignan de acuerdo con una rúbrica estandarizada que describe cómo se ven las interacciones en cada una de las dimensiones, y las notas por dimensión se promedian para obtener notas por dominio. En la educación parvularia se observan jornadas diarias completas de clase, las que posteriormente se segmentan y se codifican en periodos de 20 minutos. Esto, para obtener una idea del desempeño global en las interacciones, el que varía a lo largo del día y también entre actividades (Pianta et al., 2008).

La conceptualización del CLASS es el producto de una larga trayectoria investigativa (Downer, Rimm-Kaufman, & Pianta, 2007; Early et al., 2007; Hamre & Pianta, 2005; Pianta, Cox, & Snow, 2007; Pianta & Cox, 1999) en la búsqueda de un modelo ecológico que permitiera analizar la calidad de la enseñanza en las salas de educación parvularia ((Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Adicionalmente, la teoría subyacente al CLASS ha sido probada empíricamente en cuanto a su validez y confiabilidad (Pianta et al., 2008). Para el caso específico de esta investigación, interesan los resultados empíricos en dos ámbitos: (a) en cuanto al desempeño de las educadoras de párvulos en otros contextos (aquí se incluyen datos de Estados Unidos y Finlandia) y (b) los resultados del análisis factorial que den cuenta de la estructura que subyace al CLASS, los cuales se analizaron en estudios que utilizan distintas muestras (Hamre et al., 2010). Si bien los resultados de estos estudios se analizan más adelante, vale la pena mencionar que los dominios de *apoyo emocional*, *organización de la clase* y *apoyo pedagógico* representan factores distintos de la práctica docente en aulas de educación parvularia en Estados Unidos. Asimismo, el desempeño promedio de las educadoras de párvulos en Estados Unidos alcanza un nivel medio en *apoyo emocional* y *organización de la clase* y bajo en *apoyo pedagógico*, mientras que en Finlandia se observan desempeños levemente mayores a los de Estados Unidos en *apoyo emocional* y *organización de la clase*, y en *apoyo pedagógico* el desempeño de los docentes finlandeses se ubica en los niveles medios.

Además de los elementos generales que incluye la pauta CLASS, en el caso de esta investigación se añade a tal instrumento el dominio de enfoque en lectoescritura. El enfoque en lectoescritura refleja el grado en que la educadora, de forma explícita e intencionada, ayuda a los niños y niñas a desarrollar un entendimiento de conceptos relacionados con el desarrollo del lenguaje oral y escrito. La incorporación de este dominio está plenamente avalado por la investigación que destaca la importancia del desarrollo temprano del lenguaje para el éxito académico posterior (Bravo, Villalón y Orellana, 2004; Núñez y Donoso, 2000; Rosas, Jiménez, Rivera y Yáñez, 2003). Snow ha realizado diversos estudios referidos a la adquisición, el desarrollo y la didáctica de la comprensión lectora. En su opinión, en los primeros años de instrucción formal, “el problema de comprensión es mucho mayor y más importante, pues la descodificación es fácil de enseñar, fácil de medir” (Snow, 2009, p. 107). En términos de las habilidades precursoras, la autora relaciona la comprensión lectora con dominios de la comprensión oral que no se distribuyen equitativamente en la población: el vocabulario, el conocimiento de mundo y la sintaxis compleja. Para los niños y niñas que provienen de familias pobres, con padres con bajo nivel educacional, las posibilidades de aumentar su vocabulario son muy bajas, de manera que ya a los dos años es posible notar diferencias significativas en el aumento de vocabulario oral que alcanzan niños de padres profesionales, de clase trabajadora y en situación de pobreza. La evidencia señala que el vocabulario es el predictor más importante de la comprensión lectora, lo que, para la autora, se relaciona con el hecho de que las palabras nuevas dan acceso a conocimiento nuevo: entrega el dominio léxico y de conocimiento de mundo necesario para comprender lo que se lee. En efecto, “el discurso oral constituye el fundamento del discurso escrito”, en tanto el vocabulario y la comprensión oral están a la base de la comprensión lectora (Marchant, Lucchini y Cuadrado, 2007). Por último, la incorporación de este enfoque también se relaciona con el verificar que en la educación parvularia se lleven a cabo acciones explícitas de desarrollo del lenguaje, pues la evidencia indica que escasean las actividades propiamente de enseñanza y aprendizaje en las aulas de educación parvularia en Chile (Strasser et al., 2009).

Para el análisis de datos se utilizan cuatro métodos, de acuerdo con los propósitos del estudio. En primer lugar, para describir el nivel de las prácticas docentes entre las educadoras de párvulos se hace un análisis descriptivo de los resultados de las educadoras en el CLASS y se compara el desempeño con resultados de muestras de educadoras de Estados Unidos y Finlandia. Dicha comparación ayudará a enmarcar y comprender mejor cómo se sitúa el desempeño en las aulas chilenas en relación con otros contextos.

En segundo lugar, para estudiar la estructura subyacente a las interacciones docentes medidas por el CLASS en Chile se llevan a cabo tres análisis distintos. Primero, se realiza un análisis factorial exploratorio (AFE), el cual permite un análisis de la estructura de los datos sin restricciones teóricas previas respecto a cómo deben comportarse los datos. Dicho análisis permite estudiar la manera en que las variables de interacción pedagógica observadas se agrupan para dar cuenta del rasgo latente que se quiere medir (Affifi, Clark, & May, 2004; Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999), en este caso las interacciones en el aula según los dominios y dimensiones del CLASS. Este análisis utiliza la rotación oblicua — Oblimin— que permite que la solución no sea ortogonal, es decir, que los factores resultantes puedan correlacionarse si los datos así lo arrojan. Este tipo de rotación parece el más adecuado para estudiar la estructura factorial del CLASS, por dos motivos. Por un lado, porque es esperable que exista algún grado de relación entre las distintas dimensiones de la práctica docente. Por otro lado, se desea estudiar la estructura factorial de las prácticas imponiendo las menores restricciones posibles al análisis, y la rotación Oblimin garantiza que se cumpla con este criterio al no imponer restricciones de ortogonalidad de los factores como lo hace la rotación Varimax. El AFE se lleva a cabo en el software Stata 12.

Segundo, también se hace un análisis factorial confirmatorio (AFC) de las prácticas docentes. Este tipo de análisis parte con una hipótesis teórica de cómo debieran organizarse las dimensiones observables para generar factores que apunten a medir el rasgo latente de interés. En suma, el AFC hace un contraste entre las dimensiones teóricas y el comportamiento empírico de los datos (Kaplan, 2008). Para el AFC se usa el software LISREL versión 8.80 y se utiliza el método robusto de máxima verosimilitud (Robust Maximum Likelihood).

Tercero, se lleva a cabo un análisis de clúster (Affifi et al., 2004) para verificar la existencia de patrones en los datos que permitan identificar a educadoras con distintas mezclas de capacidades de enseñanza, en función de los resultados del CLASS. El análisis de clúster se realizó determinando el número de clústeres de forma automática usando SPSS 17.0, y para él se usaron los resultados del análisis factorial exploratorio.

Antes de pasar al apartado de resultados, conviene hacer un alto para enumerar las principales limitaciones de esta investigación. La primera de ellas consiste en el tipo de muestra, que no es representativa de la realidad de los establecimientos que ofrecen prekínder en Chile. Al contrario, la muestra puede producir sesgos a la baja en los resultados, dado que incluye únicamente escuelas que atienden a niños en condiciones de vulnerabilidad. Otra limitación evidente es que este trabajo utiliza únicamente el CLASS como medio de análisis de las interacciones en el aula. Si bien se trata de un instrumento consolidado, a fin de cuentas representa un lente que podría dejar fuera elementos importantes de las prácticas docentes en el contexto chileno. Finalmente, los análisis factoriales del CLASS son solamente un primer paso en el estudio de este instrumento. Hace falta complementarlos, en el futuro, con análisis de generalizabilidad para detectar distintas fuentes de error, así como estudios de validez predictiva y concurrente, por mencionar solamente algunos.

Resultados

El análisis descriptivo de los resultados del CLASS, en la Tabla 5 muestra que el desempeño en *apoyo emocional y organización del aula* se encuentra en torno a los niveles medios. La excepción es el clima negativo, que suele ser bajo porque se refiere a agresiones verbales o físicas directas que pocas veces se encuentran en las salas de clase. En contraste, el apoyo pedagógico presenta los menores puntajes, ubicándose en el rango categorizado como *bajo* de acuerdo con el manual del CLASS. Por último, en el dominio de enfoque en lectoescritura, que no pertenece al CLASS, se observa el promedio más bajo y también una acotada variabilidad. De aquí se deduce que las actividades desarrolladas por las educadoras al inicio del prekínder no están orientadas al desarrollo del lenguaje oral y escrito. Se trata de un hecho esperable por tratarse del inicio del ciclo escolar y porque una buena parte de los alumnos recién se incorporó al sistema educativo en el prekínder.

Tabla 5
 Estadística descriptiva de las dimensiones del CLASS y el enfoque en lectoescritura al inicio de prekínder para una muestra de aulas de las regiones Metropolitana y VI

Dominio y Dimensión	UBC - inicio de prekínder (n = 91 RM y 26 VI R)			
	Media	d. e.	Min.	Máx.
Apoyo emocional (AE)				
Clima positivo	4,69	0,73	2,5	6,25
Clima negativo	1,16	0,27	5,75	7
Sensibilidad educadora	3,92	0,82	1,5	5,75
Consideración de las perspectivas de los niños	3,40	0,79	1,5	6
Organización de la clase (OC)				
Manejo de la conducta	4,71	0,82	2,5	6,5
Productividad	4,25	0,88	2,5	6,25
Formato pedagógico de enseñanza	3,42	0,78	1,75	5,25
Apoyo pedagógico (AP)				
Desarrollo de conceptos	1,75	0,66	1	4,5
Calidad de la retroalimentación	1,87	0,81	1	4,25
Modelaje lingüístico	2,11	0,82	1	4,25
Enfoque lectoescritura	1,30	0,41	1	3

Los resultados descriptivos del CLASS, si bien se comparan con respecto a la rúbrica de este instrumento, pueden también interpretarse en función del desempeño que han mostrado las educadoras en otros contextos. Para tal efecto, la Tabla 6 presenta una comparación del desempeño docente en esta investigación con el obtenido por educadoras en tres estudios de Estados Unidos y uno de Finlandia. A grandes rasgos, se puede concluir de la información que, por un lado, los resultados de desempeño son más elevados en Finlandia, seguidos por Estados Unidos y luego Chile. En los dominios de *apoyo emocional* y *organización de la clase* la comparación muestra que las aulas chilenas se ubican en valores medios-bajos, las estadounidenses en valores medios y las finlandesas en valores medios-altos. Se trata aproximadamente de un punto de diferencia en la escala CLASS, o bien, una desviación estándar. En cuanto al apoyo pedagógico, las diferencias son más importantes, dado que las salas chilenas y estadounidenses alcanzan desempeños bajos, mientras que en Finlandia se observan desempeños medios.

Otro aspecto que conviene destacar es que se repite el mismo patrón de resultados en los tres países. Este consiste en que, al interior de cada país, los dominios de *apoyo emocional* y *organización de la clase* registran rendimientos parecidos, y el dominio de *apoyo pedagógico* muestra desempeños más bajos en comparación con los otros dos.

En suma, podría decirse que en las aulas chilenas existen posibilidades importantes de mejora de las prácticas, pero la distancia de desempeño es de alrededor de un punto en la escala CLASS con respecto a Estados Unidos y dos puntos con Finlandia. Por otro lado, el hecho de observar desempeños relativamente más bajos en *apoyo pedagógico* no pareciera deberse a una circunstancia particular de Chile, sino más bien a que este dominio es el más desafiante para los docentes en distintos contextos.

Tabla 6
Estadística descriptiva de las dimensiones del CLASS y dimensiones adicionales para estudios de prekínder en Chile, Estados Unidos y Finlandia

Muestra	UBC Chile		NCEDL Multiestatal EE. UU.		SWEEP EE. UU.		MTP EE. UU.		First Steps Finlandia	
	Prekínder	Prekínder	Prekínder	Prekínder	Prekínder	Prekínder	Prekínder	Prekínder	Prekínder	Prekínder
Nivel educacional	Prekínder		Prekínder		Prekínder		Prekínder		Prekínder	
Número de clases observadas	118		240		454		152		49	
Año de observación	2008-2010		2001-2002		2003-2004		2004-2005		2007	
Método de observación	Video		En aula		En aula		Video		En aula	
Instrumento	CLASS		CLASS		CLASS		CLASS		CLASS	
Dominios y dimensiones	Media	d.e.	Media	d.e.	Media	d.e.	Media	d.e.	Media	d.e.
Apoyo emocional										
Clima positivo	4,69	0,73	5,08	0,83	5,38	0,88	5,03	0,80	5,31	0,83
Clima negativo	1,16	0,27	1,76	0,65	1,44	0,67	1,48	0,49	1,21	0,38
Sensibilidad de la educadora	3,92	0,82	4,48	0,91	4,82	0,97	4,40	0,77	5,34	0,74
Consideración de la perspectiva de los estudiantes	3,40	0,79	-	-	4,40	0,76	-	-	4,74	0,82
Organización de la clase										
Manejo de conducta	4,71	0,82	4,78	0,95	5,07	0,96	5,07	0,81	5,45	0,85
Formatos pedagógicos para la enseñanza	3,42	0,78	4,10	0,89	3,79	1,23	4,98	0,61	4,89	0,67
Productividad	4,25	0,88	4,39	0,87	4,55	0,93	5,67	0,60	5,67	0,45
Apoyo pedagógico										
Desarrollo de conceptos	1,75	0,66	2,50	0,93	1,87	0,78	2,69	0,57	3,76	0,85
Calidad de la retroalimentación	1,87	0,81	1,88	0,75	2,12	1,05	2,87	0,56	3,89	1,04
Modelaje del lenguaje	2,11	0,82	-	-	-	-	2,90	0,55	4,27	0,86
Enfoque en lectoescritura	1,30	0,41	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: Las siglas corresponden a UBC = Un Buen Comienzo; NCEDL = National Center for Early Development and Learning; NICHD-SECCYD = National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development; MTP = My Teaching Partner.

Una vez estudiados los niveles de desempeño en el CLASS, cabe analizar la estructura de los resultados CLASS en términos de los constructos latentes que pretende medir. Para ello se presentan enseguida los resultados del análisis factorial exploratorio.

En primera instancia, el AFE resulta en tres factores que, conjuntamente, explican el 67,28% de la varianza total de las dimensiones del CLASS. El primer factor explica un 42,34% de la varianza total, el segundo, un 14,88% y el tercero, un 10,06%.

En segundo lugar, se estiman las cargas factoriales para ver la forma en que se agrupan las dimensiones del CLASS. Vale la pena recordar que se usa la rotación Oblimin, que permite que existan correlaciones entre los distintos factores, para así ver el comportamiento del CLASS en Chile con las menores restricciones posibles. En la Tabla 7 se observa claramente que los tres factores están agrupando las variables propias de las dimensiones preconcebidas teóricamente por el CLASS. El primer factor agrupa las variables de *apoyo emocional* del CLASS; sin embargo, *clima negativo* solo es explicada en un $(0,285)^2 = 8,1\%$ de su varianza por los factores. Además, se observa que el 'clima positivo' tributa también al factor 3.

El segundo factor agrupa las variables de apoyo pedagógico del CLASS más la variable *enfoque lectoescritura*. La asociación del enfoque en lectoescritura con *apoyo pedagógico* es esperable puesto que se trata de técnicas pedagógicas. Sin embargo, se observa que la varianza del enfoque en lectoescritura se explica solamente en un 20,8%; esto puede deberse a que la variable no tiene mucha variabilidad de origen común.

Por último, el factor 3 agrupa las variables del dominio de organización de la clase. Dicho factor está liderado por la carga de la dimensión de *productividad*, a la cual le sigue el *manejo de conducta*. Finalmente, el *formato pedagógico* de la enseñanza y el aprendizaje tributa con la menor carga a este factor (12,5%), pero también se relaciona con el dominio de *apoyo emocional*, aunque con una baja carga factorial.

Una interpretación de estos resultados es que el apoyo pedagógico es el factor más claramente identificado al agrupar las dimensiones del CLASS que corresponderían teóricamente. Entonces, el factor de apoyo pedagógico muestra las mayores cargas factoriales y, a su vez, es el dominio del CLASS con el desempeño más bajo. Esto indica que se trata de un dominio que se comporta de acuerdo con la teoría del CLASS en las aulas chilenas y, al mismo tiempo, es el dominio en el que se detectan menores capacidades para la enseñanza.

Por otra parte, en los dominios restantes se observa la predominancia de una dimensión para explicar cada factor. Así, dentro del apoyo emocional la consideración a la perspectiva de los niños explica la mayor parte de la varianza conjunta. En el caso de la organización de la clase, la productividad es la dimensión más sobresaliente para explicar la varianza. También se observa que el clima negativo no aporta a la construcción de los factores puesto que presenta una baja variabilidad⁷. Finalmente, los dominios de *apoyo emocional* y *organización de la clase* parecieran ser empíricamente independientes, con la excepción de las variables de clima positivo y formato pedagógico de la enseñanza que tributan a ambos.

Tabla 7
Resultados del análisis factorial exploratorio de las dimensiones del CLASS al inicio de prekínder en una muestra conformada por aulas de UBC de las regiones Metropolitana y VI

Dominio y dimensión	Factor 1	Factor 2	Factor 3
AE-Clima positivo	0,618		0,354
AE-Clima negativo	-0,285		
AE-Sensibilidad Educadora	0,668		
AE-Atención a las perspectivas de los niños	0,786		
OC-Manejo de la conducta			0,711
OC-Productividad			0,832
OC-Formato pedagógico de enseñanza	0,269		0,354
AP-Desarrollo de conceptos		0,752	
AP-Calidad de la retroalimentación	0,255	0,798	
AP-Modelaje lingüístico		0,778	
Enfoque lectoescritura		0,456	

El grado de correlación entre los factores, siempre recordando que se usó la rotación Oblimin, se presenta en la Tabla 8. En ella se da cuenta de que la mayor correlación observada se produce entre el apoyo emocional y la organización de la clase (0,43). Sin embargo, las correlaciones del apoyo pedagógico con la organización de la clase y el apoyo emocional son cercanas a 0,3. Esto da cuenta de que las dimensiones del CLASS se distinguen entre sí empíricamente, aunque guardan una importante relación en la muestra usada para el análisis.

⁷ La variable presenta puntajes muy bajos; no se observan episodios de gran violencia en las aulas chilenas y, a la vez, tiene una baja variabilidad. En esta ocasión se conservará la variable, puesto que es necesaria para comparar los resultados con los resultados internacionales a partir del CLASS. Sin embargo, para futuros análisis se puede prescindir de ella porque no aporta gran información.

Tabla 8
Matriz de correlaciones entre los factores resultantes del análisis factorial exploratorio del CLASS

Dominio	Apoyo emocional	Apoyo pedagógico	Organización de la clase
Apoyo emocional	1	0,30	0,43
Apoyo pedagógico	0,30	1	0,29
Organización de la clase	0,43	0,29	1

Ahora, y de manera explícita mediante el análisis factorial confirmatorio, se pone a prueba la teoría del CLASS que indica que las interacciones del aula se componen de tres dominios distinguibles entre sí, a saber: *apoyo emocional*, *organización de la clase* y *apoyo pedagógico*. Por su parte, los dominios deberían componerse por las dimensiones que teóricamente propone el CLASS, esto es: (a) *apoyo emocional* incluye *clima positivo*, *clima negativo*, *sensibilidad de la educadora* y *consideración de la perspectiva de los estudiantes*; (b) *organización de la clase* abarca *manejo de la conducta*, *productividad* y *formato pedagógico de la enseñanza y aprendizaje*; y (c) *apoyo pedagógico* debería incluir *desarrollo de conceptos*, *calidad de la retroalimentación*, *modelaje del lenguaje* y, para el caso particular de este análisis, la dimensión de enfoque en lectoescritura que se sumó a las dimensiones del CLASS.

La Tabla 9 muestra los resultados del AFC para las dimensiones del CLASS. Antes de la interpretación es necesario tomar en cuenta que se ajustaron tres tipos de modelos, y en cada uno de ellos se hicieron dos análisis, uno que incluía solamente las dimensiones del CLASS y otro que añadía el enfoque en lectoescritura. El primer tipo de modelos (a) es aquel que somete a prueba la propuesta del CLASS respecto a cómo deben agruparse las dimensiones en torno a los dominios, sin permitir relación entre las dimensiones que componen los distintos dominios. El segundo tipo de modelos (b) permite una asociación entre el formato pedagógico de la enseñanza y el apoyo emocional. El tercer tipo de modelos (c) permite, además, la relación entre el manejo de conducta y el apoyo emocional.

Los modelos 1, que reproducen la teoría del CLASS, muestran un ajuste mediocre de acuerdo con el índice de ajuste absoluto (RMSEA), si bien el índice de ajuste relativo (CFI) está en valores aceptables. Esto quiere decir que los datos de interacciones docentes en la muestra no se ajustan de acuerdo con lo pronosticado teóricamente.

Los modelos 2, que permiten que exista una relación entre el formato pedagógico de la enseñanza y el dominio de *apoyo emocional*, mejoran los índices de ajuste RMSEA y CFI en comparación con el modelo 1. Sin embargo, el ajuste absoluto aún se encuentra dentro de un rango mediocre. Por esta razón se ajustan nuevos modelos.

Los resultados de los modelos 3 indican que los datos empíricos se ajustan mejor bajo estas especificaciones teóricas donde el apoyo emocional se relaciona con el manejo de la conducta y el formato pedagógico de la enseñanza. Esto quiere decir que las interacciones docentes en Chile parecieran comportarse de forma levemente distinta de lo que propone la teoría del CLASS. Para los dos modelos 3 los índices de ajuste relativo y absoluto están dentro de los márgenes considerados aceptables, aunque vale la pena mencionar que el modelo 3 con lectoescritura no es significativo al 0,05.

Tabla 9
Resultados del análisis factorial confirmatorio de las dimensiones del CLASS al inicio de prekínder en una muestra conformada por aulas de UBC de las regiones Metropolitana y VI

Variable	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	CLASS	Con lectoescritura	CLASS	Con lectoescritura	CLASS	Con lectoescritura
AE-Clima positivo	AE	AE	AE	AE	AE	AE
AE-Clima negativo	AE	AE	AE	AE	AE	AE
AE-Sensibilidad educadora	AE	AE	AE	AE	AE	AE
AE-Atención a las perspectivas de los niños	AE	AE	AE	AE	AE	AE
OC-Manejo de la conducta	OC	OC	OC	OC	OC AE	OC AE
OC-Productividad	OC	OC	OC	OC	OC	OC
OC-Formato pedagógico de enseñanza	OC	OC	OC AE	OC AE	OC AE	OC AE
AP-Desarrollo de conceptos	AP	AP	AP	AP	AP	AP
AP-Calidad de la retroalimentación	AP	AP	AP	AP	AP	AP
AP-Modelaje lingüístico	AP	AP	AP	AP	AP	AP
AP- Enfoque en lectoescritura		AP		AP		AP
Gdl	32	41	31	40	30	39
Chi-Cuadrado	71,251	77,742	57,082	64,100	46,083	53,206
p-valor	0,000	0,001	0,003	0,009	0,031	0,064
RMSEA	0,102	0,088	0,085	0,072	0,068	0,056
CFI	0,947	0,948	0,960	0,961	0,972	0,973

Nota: Los símbolos corresponden a AE = apoyo emocional, OC = organización de clase y AP = apoyo pedagógico.

Por último, en un esfuerzo por comprender si existen patrones similares de capacidades de enseñanza entre las educadoras, en función de los dominios del CLASS, se presenta un análisis de clúster realizado a partir de los resultados del análisis factorial exploratorio. Al aplicar este método se evidenció la existencia de cuatro clústers, tal como lo muestra la Tabla 10. En la misma tabla aparece la puntuación estandarizada que obtuvieron las educadoras incluidas en cada clúster para los dominios del CLASS, expresada en términos de desviaciones estándar en torno al promedio en cada uno de los dominios.

Tabla 10
Resultados del análisis de clúster realizado a partir del análisis factorial exploratorio de las dimensiones del CLASS al inicio de prekínder en una muestra conformada por aulas de UBC de las regiones Metropolitana y VI

Clúster	n	Apoyo emocional	Apoyo pedagógico	Organización de la clase
1	18	-0,59	0,51	-1,54
2	38	-0,44	0,02	0,97
3	16	0,81	1,74	0,15
4	46	0,31	-0,83	-0,25

De acuerdo con el análisis de clúster, el grupo 3 corresponde a las educadoras de mejor desempeño global. Estas destacan en *apoyo pedagógico* al estar casi dos desviaciones estándar por encima del promedio de la muestra, lo mismo que en *apoyo emocional*, donde están 0,80 desviaciones estándar por encima del

promedio. Cabe señalar que las educadoras en este grupo representan solamente el 13,6% de la muestra estudiada.

El grupo 2 es el segundo en cuanto al desempeño docente. Este destaca por el desempeño en *organización de la clase*, que está casi una desviación por encima del promedio, mientras que en *apoyo pedagógico* está en torno al promedio, y casi media desviación estándar bajo el promedio en *apoyo emocional*. En este grupo cayeron 32,2 % de las educadoras.

El grupo 4, que agrupa al 39% de las educadoras de la muestra, alcanza un desempeño en *apoyo emocional* que es un tercio de desviación estándar mayor al promedio, mientras que el desempeño en *apoyo pedagógico* y *organización de la clase* se encuentran 0,83 y 0,25 desviaciones estándar por debajo de la media, respectivamente.

Por último, el grupo 1 es el de menor desempeño relativo. Este se encuentra media desviación por encima del promedio en *apoyo pedagógico*, media desviación por debajo en *apoyo emocional* y más de una desviación estándar debajo de la media en *organización de la clase*. En este grupo se clasifica un 15,3% de las educadoras de la muestra.

Para finalizar la parte de resultados y aclarar la discusión sobre la calidad de la educación parvularia en Chile, cabe preguntar qué significa en términos prácticos el resultado de los análisis de clúster. Con el fin de contestar esta pregunta, la Tabla 11 presenta las medias de desempeño por dominio del CLASS en cada uno de los clústers y en la muestra total.

Tabla 11
Medias de desempeño por dominio del CLASS en cada uno de los clústers y la muestra total al inicio de prekínder en una muestra conformada por aulas de UBC de las regiones Metropolitana y VI

Dominio	Medias de cada clúster por dominio				Muestra total	
	1	2	3	4	Media	d. e.
Apoyo emocional	4,33	4,43	5,24	4,91	4,71	0,65
Organización de la clase	2,85	4,93	4,25	3,92	4,13	0,83
Apoyo pedagógico	2,10	1,77	2,93	1,20	1,76	0,68

Los resultados de la Tabla 11 al interpretarse en relación con la rúbrica de desempeño del CLASS, muestran en qué consisten las diferencias. Por ejemplo, el grupo de educadoras de mayor desempeño (clúster 3) alcanza resultados medios altos en el apoyo emocional, lo que quiere decir que mantiene un clima adecuado en la sala de clase la mayor parte del tiempo. En cuanto a la organización de la clase, las educadoras de este grupo se desempeñan en el nivel medio, lo que implica que por lo general manejan la conducta adecuadamente, hay interrupciones esporádicas en la productividad y utilizan distintos formatos para desarrollar las habilidades entre sus estudiantes. En cuanto al apoyo pedagógico, están cerca de un nivel medio-bajo, tal como sucede con las educadoras del estudio MTP de Estados Unidos. Esto implica que las educadoras, en ocasiones, desarrollan círculos de retroalimentación, extienden y expanden el conocimiento de los niños y modelan su lenguaje.

Los resultados del clúster 3 contrastan con lo que se aprecia en el grupo 1, donde las salas de clase mantienen un ritmo lento donde se pierde tiempo y se registran frecuentes problemas para manejar la conducta, a la vez que no se observan actividades de distinta índole para promover el aprendizaje. En estas salas el apoyo pedagógico es también bajo, lo que implica que existen pocas acciones de extensión del conocimiento, la retroalimentación es escasa y el modelaje en el uso de la lengua es también escaso. Asimismo, en estas salas se logra mantener un ambiente relativamente cálido y respetuoso, donde se aprecia la preocupación de la educadora por el bienestar de los niños y estos demuestran confianza para participar en la clase.

Discusión

La educación parvularia de calidad puede ser una herramienta clave para mejorar las oportunidades educativas y de vida de los niños más vulnerables de Chile. Por ello, el presente artículo ha analizado, en una muestra de escuelas que atienden a poblaciones vulnerables, el desempeño de las educadoras en la sala usando el instrumento CLASS, que se enfoca en las interacciones de sala.

La investigación se planteó un doble propósito. Por un lado, describir el nivel de desempeño de las prácticas docentes en la muestra indicada y, por el otro, analizar la estructura de las prácticas docentes en la educación inicial para comprender de qué forma se relacionan los distintos aspectos de la práctica y describir patrones de desempeño que ayuden a identificar los ámbitos en que distintos grupos de educadoras de párvulos requerirían apoyo para la mejora.

El desempeño de las educadoras en la muestra de análisis se encuentra en torno a los niveles medios en apoyo emocional y organización del aula, de acuerdo con la rúbrica del CLASS. Esto quiere decir que las educadoras logran mantener un clima de aula y una productividad en la sala aceptables. En cambio, el desempeño es bajo en el apoyo pedagógico, que es el dominio que requiere más conocimiento de las didácticas específicas y que exige también una gran atención de la educadora para interactuar de manera efectiva con los niños.

Al contrastar el desempeño de las educadoras de la muestra chilena con el observado en investigaciones en Estados Unidos y Finlandia, destacan dos hallazgos. En primer lugar, el desempeño medido por el CLASS es mayor en Finlandia, seguido por Estados Unidos y, finalmente, por Chile. Sin embargo, las distancias de desempeño entre Chile y Estados Unidos son moderadas. En segundo lugar, en los tres países se evidencia que las educadoras de párvulos mantienen niveles similares de desempeño en los dominios de *apoyo emocional* y *organización de la clase*, en tanto que el desempeño en *apoyo pedagógico* es menor en comparación con los otros dominios.

Las prácticas de las educadoras de párvulos en Chile, según los dominios y dimensiones del CLASS, se comportan distinto de lo que propone la teoría de este instrumento. Si bien se pueden identificar con claridad los tres dominios del CLASS, las dimensiones de *manejo de la conducta* y *formato pedagógico de la enseñanza* se correlacionan con el dominio de *apoyo emocional*. Una posible explicación a este hallazgo puede radicar en la homogeneidad de la muestra de estudio en Chile, que se concentra únicamente en escuelas públicas que atienden a población vulnerable.

Las principales lecciones de esta investigación las arroja el análisis de clúster, que identifica cuatro tipos distintos de educadoras de párvulos, de acuerdo con el desempeño alcanzado en los distintos dominios del CLASS. Existe un pequeño grupo de educadoras en la muestra que obtiene los resultados más altos, similares a los obtenidos por las educadoras que participaron en el estudio MTP de los Estados Unidos. Asimismo, la mayoría de las educadoras en la muestra mantienen niveles medios-altos de desempeño en *apoyo emocional* y niveles medios en *organización del aula*, mientras que la nota en *apoyo pedagógico* está en torno al mínimo. Un grupo más de educadoras registra niveles de desempeño bajos en *organización de la clase* y *apoyo pedagógico*, y medio en *apoyo emocional*. Este grupo, podría decirse, centra sus prácticas en las buenas relaciones con los niños sin aprovechar ese rasgo positivo para apoyar el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento a través de la provisión continua de actividades desafiantes intelectualmente para los niños. El cuarto grupo de educadoras sigue un patrón similar al descrito en la literatura internacional, con niveles medios-altos de apoyo emocional y organización de la clase, pero bajos en apoyo pedagógico. Estas educadoras —se podría proponer como interpretación— planifican sus actividades y las llevan a cabo oportuna y fluidamente, manteniendo un clima de aula agradable y respetuoso, pero quizá la falta de conocimientos de didáctica específica les impida alcanzar mayores niveles de desempeño en el dominio de apoyo pedagógico —que como ya se dijo, es el más desafiante del CLASS—.

En consecuencia, es posible advertir que la calidad de las interacciones en las salas de prekínder en Chile es heterogénea. Esto quiere decir que, para mejorar la calidad de la educación parvularia, se requiere adecuar los programas de desarrollo profesional a las necesidades de distintos grupos de educadoras. La lógica de programas de talla única debiera superarse para dar paso a iniciativas centradas en mejorar la práctica en la sala de clase en función de las necesidades específicas de las educadoras de párvulos. Solamente por esta

vía será posible mejorar la calidad de la educación parvularia y aumentar las probabilidades de que esta rinda los frutos prometidos para abrir oportunidades educativas y de vida para los niños más vulnerables de Chile.

El artículo original fue recibido el 5 de diciembre de 2012

El artículo revisado fue recibido el 12 de febrero de 2013

El artículo fue aceptado el 6 de marzo de 2013

Referencias

- Affi, A., Clark, V., & May, S. (2004). *Computer-aided multivariate analysis*. Boca Raton: CRC Press.
- Angrist, J., & Guryan, J. (2008). Does teacher testing raise teacher quality? Evidence from state certification requirements. *Economics of Education Review*, 27(5), 483–503. doi:10.1016/j.econedurev.2007.03.002
- Araya, R. (2007). *Saber pedagógico y conocimiento de la disciplina matemática en profesores de educación general básica*. Recuperado de http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/INFORME_FINAL_FONIDE_Araya_UCHILE.pdf
- Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117–135.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company.
- Bill & Melinda Gates Foundation (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains*. Recuperado de http://metproject.org/downloads/MET_Gathering_Feedback_Research_Paper.pdf
- Bill & Melinda Gates Foundation (2013). *Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings from the MET Project's Three-Year Study*. Recuperado de http://metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2007). Introduction to preparing teachers for a changing world. En L. Darling-Hammond, J. D. Bransford, P. LePage, K. Hammerness, & H. Duffy (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1–40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, 30, 7–19.
- Carneiro, P., & Heckman, J. J. (2003). Human capital policy. En J. J. Heckman, & A. B. Krueger, (Eds.), *Inequality in America - What Role for Human Capital Policies* (pp. 77–240). Cambridge, M.A.: The MIT press.
- Casassus, J., Froemel, J., Palafox, J., & Cusato, S. (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado de la educación básica*. Santiago, Chile: LLECE/UNESCO.
- Concha, S., Treviño, E., Varela, C., Romo, F., Arratia, A., Garrido, M. y Arias, R. (2010). *Evaluación de estrategias de desarrollo profesional LEM y ECBI*. Santiago, Chile: [Trabajo no publicado].
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Ultima Década*, 15, 11–52. doi:10.4067/S0718-22362001000200002
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(2), 155–175. doi:10.4067/S0718-07052007000200009
- Currie, J., & Neidell, M. (2007). Getting inside the “Black Box” of head start quality: What matters and what doesn't. *Economics of Education Review*, 26(1), 83–99. doi:10.1016/j.econedurev.2005.03.004
- Darling-Hammond, L., Deborah, J., Jin, S., Julian, V., & Holtzman, D. J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42), 1–48.
- Downer, J., López, M., Grimm, K., Hamagami, A., Pianta, R., & Howes, C. (2012). Observations of teacher-child interactions in classrooms serving Latinos and dual language learners: Applicability of the classroom assessment scoring system in diverse settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 21–32. doi:10.1016/j.ecresq.2011.07.005
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S., & Pianta, R. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, 36(3), 413.
- Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R., Bryant, D., Cai, K. Clifford, R., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Andrew J. Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558–80. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Fabrigar, L. R. L., Wegener, D. D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. doi:10.1037/1082-989X.4.3.272

- Frede, E. C. (1995). The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The Future of Children*, 5(3), 115–132.
- Goldhaber, D., & Anthony, E. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? *Review of Economics and Statistics*, 89(1), 134–150. doi:10.1162/rest.89.1.134
- Hamre, B., Pianta, R., Downer, J., Hakigami, A., Mashburn, A., & Jones, S. (2010). *Teaching through interactions - testing a developmental framework for understanding teacher effectiveness in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms*. Recuperado de <http://fcd-us.org/sites/default/files/BuildingAScienceOfClassroomsPiantaHamre.pdf>
- Hamre, B., & Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900–1902. Recuperado de http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Science_v312_2006.pdf
- Kaplan, D. (2008). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Los Ángeles: Sage Publications, Inc.
- Lagos, C., Treviño, E., Concha, S., Romo, F., y Varela, C. (2010). *Informe final: evaluación de efectividad del Proyecto LEAMOS*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M. C., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2012). *Assessing classroom quality in the U.S. and Chile: Factor structure and associations with prekindergarten academic, language and executive function skills*. [Trabajo no publicado].
- Lien Foundation (2012). *Starting well: Benchmarking early education across the world*. Report from the Economist Intelligence Unit.
- LLECE (2001). *Segundo informe del primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de educación básica*. Santiago, Chile y Bogotá: UNESCO-OREALC, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Marchant, T., Lucchini, G. y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué leer bien es importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psykhe*, 16(2), 3–16. doi: 10.4067/S0718-22282007000200001
- Mihaly, K., McCaffrey, D., Staiger, D., & Lockwood, J. (2013). *A composite estimator of effective teaching*. Recuperado de http://metproject.org/downloads/MET_Composite_Estimator_of_Effective_Teaching_Research_Paper.pdf
- Montecinos, C., Ahumada, L., Leiva, P., Sisto, V., Ceardi, A., Díaz, C., García, M., et al. (2008). *Informe - resumen ejecutivo de los resultados de la evaluación formativa de la implementación del programa ECBI*. Valparaíso, Chile: Autores.
- Moreno, L., Treviño, E., Yoshikawa, H., Mendive, S., Reyes, J., Godoy, F., Del Río, F., Snow, C., Leyva, D., Barata, C., Arbour, M., & Rolla, A. (2011). Aftershocks of Chile's earthquake for an ongoing, large-scale experimental evaluation. *Evaluation Review*, 35(2), 103–17. Recuperado de http://fundacionoportunidad.cl/wp-content/files_mf/er_aftershocksofchileearthquake.pdf doi: 10.1177/0193841X11400685
- Mourshed, M., Chijioko, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York: McKinsey & Company. Recuperado de http://redage.org/files/adjuntos/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final_0.pdf
- Mujis, D., & Reynolds, D. (2007). *Effective teaching: evidence and practice* (2nd ed.). Thousand Oakes, California: Sage Publications.
- Nores, M., Belfield, C. R., Barnett, S., & Schweinhart, L. (2005). Updating the economic impacts of the High/Scope Perry Preschool Program. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 27(3), 245–261. doi:10.3102/01623737027003245
- Núñez, P. y Donoso, P. (2000). Evaluación de la propuesta de enseñanza de la comprensión lectora en los textos escolares de la Reforma Educacional Chilena: un estudio exploratorio. *Revista Signos*, 33(47), 123–150.
- OCDE (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo de mañana*. Madrid, España: OCDE.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science - Volume 1*. OECD Publishing. doi:10.1787/9789264091450-en
- OCDE (2011). *Growing income inequality in OECD countries: What drives it and how can policy tackle it?* Recuperado de <http://www.oecd.org/social/soc/47723414.pdf>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Pokkeus, A., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education Development*, 25(1), 95–124. doi: 10.1080/10409280902858764

- Pianta, R., Cox, M., & Snow, K. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. En R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *Brookes Publishing Company* (p. 364). Chapel Hill, N.C.: Paul H. Brookes Publishing Company. Recuperado de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED497281&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED497281
- Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B. (2008). *CLASS: Classroom Assessment Scoring System. Assessment*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R., & Cox, M. (1999). *The transition to kindergarten*. Charlottesville, VA: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R., & Hamre, B. (2009a). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 121, 33–46. doi:10.1002/yd
- Pianta, R., & Hamre, B. (2009b). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. doi:10.3102/0013189X09332374
- Piñera, S. (2012). *Mensaje Presidencial 21 de Mayo de 2012. Gobierno de Chile*. Recuperado de http://gob.cl/media/2012/05/Mensaje-Presidencial_2012_OK.pdf
- Rimm-Kaufman, S., & Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. doi:10.1016/S0193-3973(00)00051-4
- Rivkin, S. G. S., Hanushek, E. E. A., & Kain, J. J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. Recuperado de http://fourpercentgrowthproject.com/downloads/theInstitute/educationReform/AREL/AREL_Framework-Bibliography/Rivkin-Hanushek-and-Kain--Teachers-Schools-and-Academic-Achievement.pdf
- Rockoff, J. E., Jaco, B., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2008). *Can you recognize an effective teacher when you recruit one? Education*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research Cambridge, Mass. Recuperado de http://www.nber.org/papers/w14485.pdf?new_window=1
- Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R. y Yáñez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Revista Signos*, 36(54), 235–247. doi: 10.4067/S0718-09342003005400008
- Rosas, R., Cortés, F., Bravo, T., Medina, L. y Cárdenas, L. (2005). *Evaluación integral de la estrategia de asesoría a la escuela para la implementación de LEM - Informe Final - Escuela de Psicología, PUC*. Santiago, Chile: Autores.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulate and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Recuperado de http://heartland.org/sites/all/modules/custom/heartland_migration/files/pdfs/3048.pdf
- Schon, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. United States of America: Basic Books Inc.
- Snow, C. (2009). *Leer para aprender. La lectura en la sociedad de la información, XXIII Semana Monográfica de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Strasser, K., Lissi, M. R. y Silva, M. (2009). *Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: Recreo, colación y algo de instrucción*. *Psykhé*, 18(1), 85–96. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v18n1/art08.pdf>
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. y Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la evaluación docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González e Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 91–136). Santiago Chile: MIDE UC.
- Treviño, E., Pedroza, H., Martínez, G., Ramírez, P., Ramos, G. y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2012). *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. y Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
- UNESCO (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R., Bogoya, D. y Pardo, C. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe: Primer reporte del segundo estudio regional comparativo y explicativo*. (LLECE, Ed.). Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.