

# TALIS 2024

Educación Infantil  
Marco Conceptual



TALIS

# **TALIS 2024 Educación Infantil. Marco Conceptual**



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES**  
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL  
Instituto Nacional de Evaluación Educativa  
**Madrid 2025**

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educion.gob.es/publiventa>  
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es>

TALIS 2024 Educación Infantil  
Marco conceptual



MINISTERIO DE EDUCACIÓN,  
FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y DEPORTES  
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial  
Instituto Nacional de Evaluación Educativa  
<https://www.libreria.educion.gob.es/>

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Atención al Ciudadano,  
Documentación y Publicaciones

Edición: 2025

NIPO (línea) 164-25-198-4

# Aviso legal

Esta obra se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos empleados no reflejan necesariamente los puntos de vista oficiales de los países miembros de la OCDE.

Este documento, así como los datos y mapas incluidos en él, se entienden sin perjuicio del estatus o soberanía de cualquier territorio, de la delimitación de fronteras y límites internacionales y del nombre de cualquier territorio, ciudad o zona.

## **Nota de la República de Turquía**

La información contenida en este documento con referencia a «Chipre» se refiere a la parte sur de la isla. No existe una autoridad única que represente tanto al pueblo turcochipriota como al grecochipriota de la isla. Turquía reconoce a la República Turca del Norte de Chipre (RTNC). Hasta que se encuentre una solución duradera y equitativa en el marco de las Naciones Unidas, Turquía mantendrá su posición con respecto a la «cuestión de Chipre».

## **Nota de todos los Estados miembros de la Unión Europea de la OCDE y de la Unión Europea**

La República de Chipre está reconocida por todos los miembros de las Naciones Unidas, con la excepción de Turquía. La información contenida en este documento se refiere al territorio bajo el control efectivo del Gobierno de la República de Chipre.

**Créditos fotográficos:** Portada © [PeopleImages.com - Yuri A](#)/Shutterstock.com.

Las correcciones de errores de las publicaciones de la OCDE pueden consultarse en: [www.oecd.org/en/publications/support/corrigenda.html](http://www.oecd.org/en/publications/support/corrigenda.html).

© OCDE 2025



Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Esta obra está disponible bajo licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional. Al utilizar esta obra, acepta someterse a los términos de esta licencia (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

**Atribución:** debe citar la obra.

**Traducciones:** debe citar la obra original, identificar los cambios respecto al original y añadir el siguiente texto: *En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.*

**Adaptaciones:** debe citar la obra original y añadir el siguiente texto: *Se trata de una adaptación de una obra original de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos empleados en esta adaptación no deben considerarse representativos de la opinión oficial de la OCDE o de sus países miembros.*

**Material de terceros:** la licencia no se aplica al material de terceros incluido en la obra. Si utiliza dicho material, será responsable de obtener el permiso del tercero y de cualquier reclamación por infracción.

No debe utilizar el logotipo, la identidad visual o la imagen de portada de la OCDE sin autorización expresa ni sugerir que la OCDE respalda el uso que usted haga de la obra. Cualquier controversia que surja en relación con la presente licencia se resolverá mediante arbitraje de conformidad con el Reglamento de Arbitraje de la Corte Permanente de Arbitraje (CPA) de 2012. La sede del arbitraje será París (Francia). El número de árbitros será de uno.

# Agradecimientos

Este informe ha sido editado por Miguel Subosa y Merrilyn Groom, de RAND Europe, y Lynn Karoly, de RAND Corporation. Los editores desean expresar su más sincero agradecimiento y gratitud a los miembros del Grupo de Expertos del Cuestionario del Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (*TALIS Starting Strong*, por su nombre en inglés) de Educación Infantil (ECEC QEG), quienes aportaron gran parte del contenido de este documento según sus respectivas áreas de especialización: Alejandra Cortazar (Centro de Estudios Primera Infancia), Thomas Moser (Universidad de Stavanger) y Mine Göl-Güven (Universidad Bogazici). El documento se benefició asimismo de las contribuciones de Ralph Carstens, Steffen Knoll, Sabine Meinck, Agnes Stancel-Piątak y Anja Waschk, de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA); Julie Belanger, de Better Purpose; y Miriam Broeks, Elena Rosa Brown, Emma Leenders y Lydia Lymperis, de RAND Europe.

El marco conceptual fue revisado en etapas clave por miembros ampliados de CEC QEG para obtener perspectivas relacionadas con diversos países y niños menores de 3 años. Por lo tanto, los editores quisieran agradecer el trabajo de revisión realizado amablemente por Abbie Raikes (University of Nebraska), Rahel Dreyer (Alice Salomon Hochschule Berlin), Maelis Karlsson Lohmander (Universidad de Gotemburgo) y Yumi Yodogawa (Universidad de Tokio).

Hannah Smith y Karsten Penon contribuyeron a la Sección 4 de este documento. Ralph Carstens y Heather Price aportaron importantes contribuciones y recomendaciones desde la perspectiva de la encuesta básica de TALIS.

Los editores agradecen las diversas aportaciones, debates y apoyo crítico proporcionados por el equipo de educación y atención a la primera infancia de la OCDE, en particular a Elizabeth Shuey y Stéphanie Jamet.

# Índice

Aviso legal .....	4
Agradecimientos .....	5
<b>1. Introducción.....</b>	<b>8</b>
Referencias .....	11
Observaciones.....	12
<b>2. Papel y relevancia política de TALIS Educación Infantil como programa de estudio en constante evolución .....</b>	<b>13</b>
Resumen de TALIS 2024 Educación Infantil1 .....	13
Conclusiones de TALIS 2018 Educación Infantil .....	16
Referencias .....	18
Observaciones.....	19
<b>3. Enfoque de TALIS 2024 Educación Infantil .....</b>	<b>20</b>
Priorización de áreas de contenido para TALIS Educación Infantil 2024 .....	20
Diferencias en la Educación Infantil .....	22
Resumen del mapeo conceptual de las áreas de contenido y sus relaciones .....	23
Referencias .....	25
Observaciones.....	26
<b>4. Análisis detallado de las áreas de contenido para TALIS 2024 Educación Infantil .</b>	<b>27</b>
Prácticas pedagógicas con los niños .....	27
Características del personal y los directores.....	43
Características de los centros de Educación Infantil .....	54
Áreas de contenido transversales .....	67
Referencias .....	77
Observaciones.....	109
<b>5. Diseño de TALIS 2024 Educación Infantil .....</b>	<b>110</b>
Poblaciones objetivo y muestreo.....	110
Definición de los centros de Educación Infantil en TALIS 2024 Educación Infantil .....	110
Resumen de los instrumentos de encuesta y su desarrollo.....	112
Resumen de las operaciones de la encuesta .....	113
<b>Anexo A. Áreas de contenido análogas en TALIS 2024 Educación Infantil y TALIS 2024 .....</b>	<b>116</b>
Tabla A.1. Áreas de contenido análogas en TALIS 2024 Educación Infantil y TALIS 2024.....	116
Observaciones.....	116

## GRÁFICOS

Figura 3.1. TALIS Educación Infantil: mapa conceptual del entorno de la Educación Infantil para el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje infantil (D, WB & L)	22
Figura 5.1. Resumen del diseño de muestreo	110
Figura 5.2. Cronograma general de TALIS 2024 Educación Infantil	111

## TABLAS

Tabla 2.1. Cuestiones políticas en TALIS 2024 Educación Infantil y TALIS 2024	14
Tabla 3.1. Áreas de contenido abordadas en TALIS Educación Infantil 2024 y 2018	18

# 1. Introducción

La primera infancia es una etapa fundamental en el desarrollo de los niños, ya que sienta las bases para su aprendizaje social y emocional, su desarrollo cognitivo, su salud, su nutrición y su éxito educativo posterior (Costa *et al.*, 2019<sup>[1]</sup>; McCoy *et al.*, 2017<sup>[2]</sup>; Richter *et al.*, 2017<sup>[3]</sup>). Dada esta importancia, ampliar el acceso de los niños a la educación y atención a la primera infancia (ECEC) de alta calidad, caracterizada por interacciones lúdicas y significativas y entornos adecuados para el desarrollo que promueven el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños (Needham y Ülküer, 2020<sup>[4]</sup>; OCDE, 2020d<sup>[5]</sup>)—es una cuestión política importante.

Reconociendo el papel fundamental que desempeña la Educación Infantil en el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños, la OCDE ha elaborado una estrategia de desarrollo de datos a largo plazo y una hoja de ruta para la recopilación de datos con el fin de aumentar la base de conocimientos sobre los sistemas de Educación Infantil (OCDE, 2012b<sup>[6]</sup>; 2013<sup>[7]</sup>). Para ayudar a los países a tomar decisiones políticas bien fundamentadas, la hoja de ruta de la OCDE identificó una necesidad significativa de datos nuevos y de mayor calidad sobre la Educación Infantil, entre los que se incluyen, entre otros: (a) datos a nivel de personal sobre aspectos de la calidad de los procesos (OCDE, 2018b<sup>[8]</sup>);

(b) desarrollo, bienestar y entornos de aprendizaje (es decir, centros de Educación Infantil); y (c) desarrollo infantil, bienestar y resultados de aprendizaje (también denominados resultados infantiles). El Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS Educación Infantil) surge de este trabajo y tiene como objetivo supervisar las tendencias en la calidad de los centros de Educación Infantil.

TALIS Educación Infantil es una encuesta internacional a gran escala dirigida al personal y los responsables que trabajan en centros de Educación Infantil con niños en educación preprimaria, con la opción adicional de encuestar al personal que trabaja con niños menores de tres años. Para supervisar las tendencias, TALIS Educación Infantil recopila datos a largo plazo sobre las características de la fuerza laboral, las condiciones laborales y la naturaleza del trabajo realizado en los centros de Educación Infantil en diferentes países. Como encuesta sobre el personal dedicado a la Educación Infantil, el objetivo principal de TALIS Educación Infantil es proporcionar información sobre los factores que han demostrado influir en el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños.

En la literatura internacional, los centros de Educación Infantil de calidad se conceptualizan como aquellos que tienen dos dimensiones principales: calidad de los procesos y calidad estructural. La calidad de los procesos se refiere a las interacciones diarias de los niños en sus centros de Educación Infantil (incluyendo las interacciones con el personal de infantil, con otros niños de su clase o grupo de juego, con las familias y con la comunidad en general), así como a las características del entorno de aprendizaje y los materiales utilizados en la prestación diaria de Educación Infantil (OCDE, 2021<sup>[9]</sup>). En otras palabras, la calidad de los procesos se refiere a los factores más próximos a las experiencias del niño en Educación Infantil; es el mecanismo responsable del desarrollo, el bienestar y los resultados del aprendizaje del niño (Pianta *et al.*, 2009<sup>[10]</sup>). La calidad estructural se refiere a factores que están menos relacionados con el desarrollo infantil, pero que son más fáciles de medir y regular, como la ratio niños-adultos, el tamaño de las clases o los grupos de juego, y la cualificación y formación del personal. Los factores relacionados con la calidad estructural se consideran condiciones previas importantes para la calidad de los procesos (Slot *et al.*, 2015<sup>[11]</sup>). Tanto la calidad de los procesos como la calidad estructural se recogieron en TALIS 2018 Educación Infantil y se siguen midiendo en TALIS 2024 Educación Infantil.

La encuesta pretende ser comparable a nivel internacional dirigida a los responsables y al personal

de Educación Infantil. Examina aspectos relacionados con la calidad del desarrollo, el bienestar y los entornos de aprendizaje en los centros de Educación Infantil a través de preguntas sobre las creencias del personal y los tipos de prácticas pedagógicas que emplean. Por lo tanto, la encuesta ofrece una alternativa o complemento adecuado y económicamente viable a las medidas de observación sistemática de la calidad de los procesos. Después de todo, aunque estas medidas de observación pueden alcanzar fiabilidad y validez, su recopilación y uso siguen siendo un reto técnico y financiero para muchos países.

Además, la encuesta recoge el punto de vista del personal de infantil, que a menudo se pasa por alto en los instrumentos de calidad de procesos disponibles. TALIS Educación Infantil recopila información valiosa sobre las relaciones del personal de infantil con otros miembros del personal, directores, padres y la comunidad (OCDE, 2018b<sup>[8]</sup>). La encuesta pretende asimismo aportar información para la elaboración de políticas destinadas a motivar, desarrollar y retener al personal en la profesión. Por lo tanto, se pregunta sobre la satisfacción laboral en el ámbito de la Educación Infantil, el clima en el centro, el liderazgo y la información relacionada con la rotación del personal. La encuesta también recopila información sobre la formación académica del personal de infantil, así como sobre los obstáculos y facilitadores para el desarrollo profesional.

El primer ciclo de TALIS Educación Infantil, iniciado en 2018, arrojó numerosos resultados relevantes para las políticas y demostró la viabilidad de realizar un estudio comparable internacionalmente sobre la Educación Infantil. Proporcionó información sobre indicadores individuales, así como sobre las relaciones entre esos indicadores, tanto entre países como dentro de ellos.

TALIS 2018 Educación Infantil contó con la participación de nueve países que recopilaron datos del personal que trabaja con niños en la educación preprimaria<sup>1</sup> (CINE 02)<sup>2</sup>. Además, cuatro de estos países administraron la encuesta al personal que trabaja con niños menores de tres años.<sup>3</sup> Cada uno de estos módulos incluía un cuestionario para el personal y los directores. Dada la diversidad de los servicios y estructuras de Educación Infantil, TALIS 2018 Educación Infantil también incluyó una versión combinada del cuestionario de la encuesta para centros muy pequeños (es decir, centros domésticos o centros con un solo miembro del personal). Además, se elaboró una versión ampliada del cuestionario combinado. Esta versión ampliada incorporó preguntas adicionales para tener en cuenta el hecho de que los directores también son docentes en la provisión CINE 02 de Israel.

TALIS 2024 Educación Infantil es el segundo ciclo de la encuesta y contará con un mayor número de países participantes. La encuesta se basa en la información recopilada en el primer ciclo para facilitar la comparación de tendencias. También sigue recopilando datos tanto del personal de educación preprimaria como del personal que trabaja con niños menores de tres años mediante tres tipos de cuestionarios (cuestionario para el personal, cuestionario para los responsables y cuestionario combinado). Hay dos versiones del cuestionario combinado: (i) uno dirigido a centros muy pequeños con un solo miembro del personal o a centros domésticos; y (ii) otro dirigido a centros cuyos responsables también desempeñan funciones de personal. Ambas versiones del cuestionario combinado incluyen preguntas tanto del cuestionario para el personal como del cuestionario para los directores.

Es importante señalar que este segundo ciclo perfecciona la encuesta en lugar de volver a elaborarla. Si bien el Marco Conceptual de TALIS 2024 Educación Infantil se basa en gran medida en el marco conceptual de TALIS 2018 Educación Infantil, el primero también incluye actualizaciones del segundo. TALIS 2024 Educación Infantil incorpora nuevas pruebas emergentes para reforzar los fundamentos teóricos de la encuesta, lo que garantiza la relevancia de la encuesta en el grupo más amplio y diverso de países que participan en el segundo ciclo.

Continuando con el primer ciclo, TALIS 2024 Educación Infantil sigue recopilando información del personal de infantil y de los directores sobre los factores que contribuyen al desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños, entre los que se incluyen: (a) prácticas pedagógicas utilizadas por el personal de infantil; (b) características del personal y los centros de infantil; (c) condiciones laborales y satisfacción laboral; y (d) características de entornos de desarrollo, bienestar y aprendizaje de alta calidad (por ejemplo, liderazgo pedagógico, seguridad del centro de Educación Infantil, ratios personal-niños e interacciones).

Aunque TALIS 2024 Educación Infantil conserva muchos de los contenidos tratados en TALIS 2018 Educación Infantil, este segundo ciclo ofrece la oportunidad de perfeccionar las formas de recopilar información sobre los contenidos y los constructos de interés de la encuesta. Además, ofrece una vía para recopilar datos sobre cuestiones de creciente relevancia y prioridad para el ámbito de la Educación Infantil desde la última vez que se administró TALIS Educación Infantil en 2018.

Este documento establece el marco conceptual de TALIS 2024 Educación Infantil y se organiza en cuatro secciones, como se indica a continuación:

- La **Sección I** analiza el propósito y los objetivos de TALIS 2024 Educación Infantil, a saber, informar sobre las políticas (principios, normas y directrices) que podrían adoptar los gobiernos y los sistemas educativos para respaldar sus objetivos y estrategias a largo plazo en materia de Educación Infantil. Esto implica centrarse en factores que son susceptibles de cambio y maleables a nivel de Educación Infantil, centro y personal. La sección I también ofrece una visión general de los vínculos de la encuesta con TALIS, así como las principales conclusiones obtenidas a través del primer ciclo de TALIS Educación Infantil.
- La **Sección II** ofrece una visión general de cómo se estableció el enfoque de TALIS Educación Infantil. También establece las áreas de contenido que se han mantenido del ciclo de 2018, así como las nuevas áreas que se exploran en TALIS 2024 Educación Infantil. También actualiza el «Mapa conceptual inicial de TALIS Educación Infantil, sobre el entorno de la Educación Infantil para el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños» (Sim *et al.*, 2019<sup>[12]</sup>). Con ello, destaca el papel central que desempeña el personal de infantil en la mediación de las experiencias de los niños en los servicios de Educación Infantil y refleja las áreas de contenido nuevas y emergentes para el ciclo 2024.
- La **Sección III** profundiza en las áreas temáticas sobre las que pivota la encuesta, exponiendo sus fundamentos teóricos y analizando los resultados empíricos de investigaciones previas relevantes. La sección se desarrolla en torno a cuatro temas distintos pero interrelacionados:
  - Prácticas pedagógicas con los niños (incluyendo: aspectos de la calidad de los procesos y el seguimiento y la evaluación del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños).
  - Características del personal y los directores de los centros de Educación Infantil (incluyendo: datos demográficos y formación académica del personal y los responsables; desarrollo profesional; bienestar; convicciones profesionales sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños; y autoeficacia).
  - Características del centro de Educación Infantil (incluyendo: características de calidad estructural; liderazgo pedagógico y administrativo; clima organizativo y condiciones laborales; y relaciones con las partes interesadas).
  - Áreas de contenido transversales (diversidad, equidad e inclusión en los centros de Educación Infantil; enfoques para un apoyo integral y continuo a los niños; fomento de centros de Educación Infantil competentes; y uso de tecnologías digitales para apoyar al personal y a los líderes).
- La **Sección IV** versa sobre el diseño y la metodología de la encuesta TALIS 2024 Educación Infantil. Abarca el enfoque de muestreo, la definición de la población objetivo y los procedimientos reales de la encuesta (incluyendo el desarrollo inicial del instrumento de la encuesta, la prueba piloto, el estudio piloto y la administración del estudio principal).

## Referencias

- Costa, S. et al. (2019), «Relationship between early childhood non-parental childcare and diet, physical activity, sedentary behaviour, and sleep: a systematic review of longitudinal studies», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 16/23, p. 4652. [1]
- McCoy, D. et al. (2017), «Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes», *Educational Researcher*, Vol. 46/8, pp. 474-487, <https://doi.org/10.3102/0013189X17737739>. [2]
- Needham, M. y N. Ülküer (2020), «A growing interest in early childhood's contribution to school readiness», *International Journal of Early Years Education*, Vol. 28/3, pp. 209-217, <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1796416>. [4]
- OCDE (2021), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>. [9]
- OCDE (2013), *From policy questions to new ECEC indicators: draft background paper for the 14th meeting of the OECD Early Childhood Education and Care Network*, Publicaciones de la OCDE. [7]
- OCDE (2020d), *Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions; Report for the G20 Education Working Group*. [5]
- OCDE (2018b), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care (Starting Strong)*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>. [8]
- OCDE (2012b), *Revised project proposal of new policy output on early learning and development, Annex 2: Existing data for international comparison*, Publicaciones de la OCDE. [6]
- Pianta, R. et al. (2009), «The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know», Vol. 10/2, pp. 49-88, <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>. [10]
- Richter, L. et al. (2017), «Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development», *The Lancet*, Vol. 389/10064, pp. 103-118, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1). [3]
- Sim, M. et al. (2019), *Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework*, <https://doi.org/10.1787/106b1c42-en>. [12]
- Slot, P. et al. (2015), «Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 33, pp. 64-76, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>. [11]

## Observaciones

<sup>1</sup> Alemania, Chile, Corea, Dinamarca, Islandia, Israel, Japón, Noruega y Turquía.

<sup>2</sup> La CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) fue diseñada por la UNESCO a principios de la década de 1970 para servir «como instrumento adecuado para recopilar, compilar y presentar estadísticas sobre la educación tanto dentro de cada país como a nivel internacional» UNESCO. 1997. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 1997 [en línea]. UNESCO. Disponible en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>. [Consultado el 25 de junio de 2021]. La clasificación más reciente de los niveles educativos hace referencia a datos de 2011 y se publicó en 2012 (CINE-2011) UNESCO 2012. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 2011, Montreal, Canadá: Statistics, UIS.

<sup>3</sup> Alemania, Dinamarca, Israel y Noruega.

# 2. Papel y relevancia política de TALIS Educación Infantil como programa de estudio en constante evolución

TALIS Educación Infantil es una encuesta internacional a gran escala dirigida al personal y los directores de los centros de educación y atención a la primera infancia (ECEC, por sus siglas en inglés). Se complementa con otras actividades y estudios del programa de trabajo más amplio de la OCDE.

## Resumen de TALIS 2024 Educación Infantil

### *Objetivo y finalidad como estudio indicador*

TALIS Educación Infantil tiene por objetivo proporcionar indicadores internacionales sólidos y análisis relevantes para las políticas sobre el personal y los directores de los centros de Educación Infantil, las prácticas pedagógicas y la práctica profesional en los centros de Educación Infantil, y el desarrollo, el bienestar y los entornos de aprendizaje que frecuentan los niños en los centros de Educación Infantil. Además, describe cómo varían los aspectos mencionados anteriormente de la prestación de Educación Infantil dentro de los países y entre ellos, y cómo cambian (o no cambian) con el tiempo. Al recopilar datos de distintos países, TALIS Educación Infantil reconoce que los indicadores se verán influidos inevitablemente por las diferencias en las normas y valores culturales.

Los indicadores y análisis elaborados por TALIS Educación Infantil, tienen por objeto ayudar a los países y jurisdicciones a revisar y desarrollar políticas que faciliten el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños. Dado que TALIS Educación Infantil se centra en la relevancia política, la encuesta abarca indicadores que, según se ha demostrado teórica y empíricamente, están relacionados con el desarrollo positivo y los resultados de aprendizaje de los niños.

Los principios rectores de TALIS Educación Infantil, están en consonancia con los del programa básico TALIS en el nivel CINE 2. Son los siguientes:

- **Relevancia política:** Es esencial tener claridad sobre las cuestiones políticas clave y centrarse en las cuestiones más relevantes para los países participantes.
- **Valor añadido:** Las comparaciones internacionales deberían ser una fuente importante de las ventajas del estudio.
- **Orientación a indicadores:** Los resultados deberían proporcionar información que pueda utilizarse para desarrollar indicadores.
- **Validez, fiabilidad, comparabilidad y rigor:** Al basarse en una revisión rigurosa de la base de conocimientos, la encuesta debería proporcionar información válida, fiable y comparable entre los países participantes.

- **Interpretabilidad:** Los países participantes deben ser capaces de interpretar los resultados de manera significativa.
- **Eficiencia y rentabilidad:** El trabajo debe realizarse de manera oportuna y rentable.

Al igual que en el primer ciclo, TALIS 2024 Educación Infantil generará:

- **Indicadores** que supervisan los sistemas de Educación Infantil a nivel del personal y de los centros (incluidos aquellos relacionados con los directores, así como el personal que trabaja directamente con los niños).
- Una **base de datos** fiable y comparativa que proporcione información dentro de cada país y entre países sobre: (a) las características del personal de infantil y de los directores de los centros de Educación Infantil; (b) sus prácticas pedagógicas con los niños; (c) la práctica profesional en otros aspectos de su trabajo; y (d) el desarrollo, bienestar y entornos de aprendizaje.

Los análisis de los indicadores de la encuesta tienen como objetivo esclarecer el contexto y las asociaciones entre: (a) las características del personal y los directores de los centros de Educación Infantil; (b) las prácticas pedagógicas y la práctica profesional del personal y los directores de los centros de Educación Infantil; (c) las distintas características del desarrollo, el bienestar y los entornos de aprendizaje. Además, los resultados de TALIS 2024 Educación Infantil serán una fuente de información para el programa de indicadores educativos de la OCDE, cuyo objetivo es impulsar el debate político, contribuir a la configuración de las políticas públicas internacionales y fundamentar la toma de decisiones en el ámbito de la Educación Infantil y el sistema educativo en general de los países participantes.

Los países participantes en TALIS Educación Infantil han priorizado garantizar que al menos algunos indicadores puedan compararse entre los distintos ciclos y niveles educativos cubiertos por el programa TALIS (véase la Sección I). En el caso de TALIS 2024 Educación Infantil, esta necesidad de comparación implica conservar ciertas preguntas de TALIS 2018 Educación Infantil para comenzar a realizar análisis de tendencias. Sin embargo, la necesidad de comparar no excluye la posibilidad de introducir cambios que mejoren la forma en que se miden los conceptos en la encuesta. Tampoco excluye la introducción de nuevos elementos que abarquen áreas consideradas relevantes para el ciclo de 2024.

### ***Principales ámbitos para las consideraciones políticas***

Las cuestiones políticas identificadas para el primer ciclo siguen siendo relevantes para TALIS 2024 Educación Infantil. El desarrollo del marco conceptual del primer ciclo se basó en el documento titulado *Towards a Conceptual Framework for an International Survey on ECEC Staff* (Hacia un marco conceptual para una encuesta internacional sobre el personal de infantil), que se preparó en las primeras fases del desarrollo de TALIS Educación Infantil (Loizillon, 2016<sup>[1]</sup>). Este documento se basa en los debates mantenidos con la Red de la OCDE sobre Educación Infantil, que reunió a: (a) responsables políticos e investigadores internacionales; (b) organizaciones internacionales, como la Comisión Europea y la UNESCO; (c) un subgrupo de esta red, compuesto por países que inicialmente mostraron interés y finalmente participaron en TALIS Educación Infantil; y (d) otros expertos externos.

El marco conceptual de TALIS 2024 Educación Infantil es el resultado de un proceso iterativo: los conceptos formulados por el Grupo de Expertos en Cuestionarios sobre la Educación Infantil (ECEC QEG) se revisaron tras mantener conversaciones con las partes interesadas pertinentes. El QEG de Educación Infantil incluye expertos en el campo de la primera infancia y expertos en metodología de encuestas. El QEG de Educación Infantil trabaja en estrecha colaboración con los miembros del consorcio internacional de investigación, la Presidencia del QEG de TALIS, la Secretaría de la OCDE y el Grupo Asesor Técnico (TAG, por sus siglas en inglés).

Al desarrollar el marco conceptual, el QEG de Educación Infantil tuvo en cuenta lo siguiente: (a) las áreas prioritarias de los países participantes; (b) la literatura teórica; (c) los principales avances y debates sobre el tema; y (d) el potencial analítico de los indicadores. Las discusiones y consultas posteriores al primer ciclo de recopilación de datos ayudaron a identificar formas de perfeccionar y

centrar las consideraciones políticas para TALIS 2024 Educación Infantil. Por ejemplo, la importancia de la diversidad, la equidad y la inclusión fue un punto destacado en estos debates, lo que ha llevado a que la diversidad, la equidad y la inclusión se conviertan en una cuestión política fundamental para TALIS 2024 Educación Infantil.

Además, las cuestiones políticas del primer ciclo se han reducido de tres a dos para TALIS 2024 Educación Infantil, debido al solapamiento en el alcance de la segunda y tercera cuestiones políticas. Por lo tanto, basándose en el trabajo fundamental del primer ciclo, las principales cuestiones políticas para el segundo ciclo son:

- **Garantizar la calidad y la equidad en el aprendizaje y el bienestar de todos los niños.** Incluye las preguntas siguientes: ¿qué prácticas pedagógicas utiliza el personal de infantil? ¿Cómo apoya el personal el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños? ¿Cómo adaptan el personal y los líderes las prácticas a las necesidades individuales de los niños y a los distintos entornos familiares? ¿Los niños de diferentes entornos familiares experimentan una calidad similar en cuanto a desarrollo, bienestar y entornos de aprendizaje? ¿Está el personal preparado para atender las necesidades de una población infantil cada vez más diversa? ¿Cuáles son las creencias del personal en torno a cuestiones relacionadas con la equidad y la diversidad en los centros de Educación Infantil?
- **Motivar, desarrollar y retener al personal en la profesión.** Incluye las siguientes preguntas: ¿cómo se forma al personal de infantil? ¿Cuáles son los obstáculos y los factores que facilitan el desarrollo profesional del personal? ¿Qué grado de satisfacción tiene el personal de infantil con su profesión? ¿Cómo describe el personal de infantil su bienestar y sus fuentes de estrés? ¿Cuál es la tasa de rotación del personal de infantil?

Asimismo, se consideró necesario disponer de **información contextual a nivel de personal y de centro** que abarcara estas diferentes cuestiones políticas para interpretar adecuadamente los resultados y abordar mejor cuestiones como:

- ¿Quiénes son el personal de infantil en los países/territorios subnacionales participantes? ¿Cómo se comparan sus características personales (por ejemplo, antecedentes demográficos, formación inicial y desarrollo profesional, situación laboral, nivel de experiencia)?
- ¿En qué centros funcionan? ¿En qué se diferencian estos centros y entornos de trabajo?

### **Vínculos con TALIS desarrollados para otros niveles educativos**

TALIS Educación Infantil, como parte del programa TALIS, se centra en el personal y los directores que trabajan en la Educación Infantil. La encuesta principal de TALIS se centra en los profesores y directores que trabajan en el primer ciclo de educación secundaria (nivel CINE 2). TALIS 2024 Educación Infantil se ha desarrollado en estrecha colaboración con el equipo encargado de elaborar los cuestionarios básicos de TALIS y se ha integrado plenamente en el programa TALIS para el ciclo de 2024. Esta integración se describe seguidamente.

El desarrollo de TALIS Educación Infantil se basó en los mismos principios que guían la encuesta principal de TALIS. Como se ha comentado en la Sección I, el proceso de desarrollo buscaba mantener la comparabilidad entre ciclos para empezar a crear análisis de tendencias, refinar y mejorar la calidad de las preguntas, y maximizar las alineaciones y sinergias con el programa TALIS para otros niveles educativos, especialmente para el nivel CINE 2 y la educación primaria (nivel CINE 1). Las áreas de contenido se alinearon en todas las encuestas, al tiempo que se reconoció que sería necesario introducir diferencias a nivel de ítem para garantizar la aplicabilidad de TALIS Educación Infantil al contexto de esta etapa educativa.

Un documento conceptual orientativo marcó la dirección de TALIS 2024, incluyendo TALIS Educación Infantil. Este primer paso tenía por objetivo establecer una alineación temática entre las encuestas. A través de una revisión bibliográfica, así como de consultas con los países y jurisdicciones

participantes, se identificaron cuatro áreas de creciente prioridad, que son las siguientes:

1. Diversidad, equidad e inclusión en los centros de Educación Infantil;
2. Enfoques para una asistencia integral/continua a la infancia;
3. Fomentar centros de Educación Infantil competentes;
4. Tecnologías digitales para apoyar a los directores y al personal.

TALIS 2024 Educación Infantil y TALIS 2024 comparten algunas áreas comunes cada vez más relevantes: *Diversidad y equidad, Aprendizaje social y emocional y Uso educativo de las TIC*. Las cuestiones relacionadas con la diversidad y la equidad son muy relevantes en todos los niveles educativos. Garantizar el desarrollo integral de los niños, lo que incluye su desarrollo social y emocional, es un objetivo tradicional de la Educación Infantil; por lo tanto, sigue siendo relevante para el segundo ciclo (Schäfer, 2019<sup>[2]</sup>). Además, existe un interés creciente por apoyar el desarrollo social y emocional de los estudiantes en etapas educativas posteriores, reconociendo que los estudiantes de más edad también pueden beneficiarse del enfoque integrado de educación y cuidado que se utiliza en la Educación Infantil. Existe asimismo un mayor interés en fomentar sistemas de Educación Infantil competentes que puedan responder de manera rápida y eficaz a las circunstancias cambiantes a nivel local, nacional o internacional. Por último, existe una necesidad cada vez mayor de mejorar nuestra comprensión del papel que desempeña la tecnología digital en la prestación de Educación Infantil y cómo puede utilizarse en diversos aspectos del trabajo del personal de infantil. Las cuestiones políticas comunes abordadas tanto por TALIS 2024 como por TALIS 2024 Educación Infantil se resumen en la Tabla 2.1 que consta a continuación.

Se realiza una mayor armonización en lo que respecta a la gobernanza y la implantación de las encuestas. Por ejemplo, se anima a los países a contar con un centro nacional de encuestas para ambos proyectos. Además, varios expertos forman parte de los respectivos Grupos de Expertos en Cuestionarios (QEG) tanto de TALIS 2024 como de TALIS 2024 Educación Infantil. Los dos estudios también comparten un Grupo Asesor Técnico (TAG).

**Tabla 2.1. Cuestiones políticas en TALIS 2024 Educación Infantil y TALIS 2024**

<b>TALIS 2024 Educación Infantil (CINE 02 y centros para niños menores de 3 años)</b>	<b>TALIS 2024 (CINE 1, 2 y 3)</b>
1. Garantizar la calidad y la equidad en el desarrollo, el bienestar y los entornos de aprendizaje para todos los niños	1. Profesores y enseñanza de calidad 5. Políticas escolares y eficacia
2. Motivar desarrollar y retener al personal en la profesión	2. Atraer a docentes a la profesión 4. Conservar a docentes en la profesión 3. Formación continua de los docentes dentro de la profesión

## Conclusiones de TALIS 2018 Educación Infantil

Los resultados de TALIS 2018 Educación Infantil se recogen en tres publicaciones principales de la OCDE: (i) «Proporcionar una educación y atención de calidad a la primera infancia» (OCDE, 2019c<sup>[3]</sup>); (ii) «Creación de una fuerza laboral de alta calidad para la educación y atención a la primera infancia» (OCDE, 2020b<sup>[4]</sup>); y «Educación y atención a la primera infancia de calidad para niños menores de 3 años» (OCDE, 2020f<sup>[5]</sup>). A continuación, se resumen las conclusiones principales.

En cuanto a los resultados relacionados con las creencias del personal sobre las competencias y capacidades que prepararán a los niños para la vida en el futuro, TALIS 2018 Educación Infantil reveló que el personal de infantil consideraba que ayudar a los niños a desarrollar la capacidad de colaborar con los demás era su máxima prioridad. A esta prioridad le sigue el apoyo al desarrollo del lenguaje oral y las competencias de investigación de los niños, y luego la capacidad de pensar de forma creativa.

En cuanto a la preparación inicial y el desarrollo profesional continuo del personal, el estudio TALIS 2018 Educación Infantil reveló que la mayoría del personal de los países participantes había recibido formación previa al servicio centrada en el trabajo con niños. Además, informó de que la mayoría del personal de todos los países había participado en actividades de desarrollo profesional continuo en los 12 meses anteriores a la encuesta.

Además, en TALIS 2018 Educación Infantil se observó que la amplitud y profundidad de la formación continua es importante. En todos los países, el personal que recibió formación previa al servicio y en el servicio que abarcaba una mayor variedad de áreas de contenido informó haber adaptado sus prácticas a las necesidades de los niños, es decir, en comparación con el personal cuya formación abarcaba menos contenido. Los resultados de la encuesta también mostraron cómo una mayor formación en un área determinada se asocia con un aumento de la sensación de autoeficacia del personal para apoyar el desarrollo de los niños. Los resultados indicaron asimismo que, en aquellos centros de Educación Infantil que atienden a grupos de niños más diversos, hay una mayor proporción de personal que ha recibido formación sobre cómo trabajar con niños de orígenes diversos.

En términos generales, el personal de infantil encuestado para TALIS 2018 Educación Infantil informó tener niveles de satisfacción laboral altos. Sin embargo, tanto el personal de infantil como los directores de los centros de Educación Infantil expresaron opiniones encontradas sobre sus condiciones laborales, y muchos manifestaron un bajo nivel de satisfacción con sus salarios. Asimismo, se observó que el personal que trabajaba en centros más conflictivos no disfrutaba sistemáticamente de mejores condiciones laborales.

El personal de infantil informó que las siguientes eran sus principales fuentes de estrés: (a) falta de recursos; (b) tener demasiados niños en el aula o el espacio de juego; (c) tener demasiado trabajo relacionado con la documentación del desarrollo de los niños; y (d) tener demasiado trabajo administrativo. Además, el personal de todos los países informó sentirse más valorado por los niños a los que atienden y sus padres o tutores legales que por la sociedad. El personal de todos los países participantes también coincidió en que reducir el tamaño de los grupos, mejorar los salarios del personal y recibir apoyo para ayudarles a atender a los niños con necesidades especiales deberían ser prioridades importantes en materia de gasto. Sin embargo, los resultados de TALIS 2018 Educación Infantil indicaron que las actividades de supervisión se centraban más en evaluar las instalaciones y establecer las finanzas que en la calidad de las interacciones entre el personal y los niños.

Los informes también analizaron el liderazgo y la gestión en los centros de Educación Infantil. Descubrieron que el liderazgo pedagógico estaba asociado positivamente con las actitudes y prácticas del personal, que a su vez estaban relacionadas con la calidad de la prestación de servicios de Educación Infantil. Además, los empleados que percibían que sus directores empleaban una forma de liderazgo más distribuida tendían a participar con mayor frecuencia en prácticas colaborativas y manifestaban mayores niveles de satisfacción laboral.

En todos los países participantes, los directores de centros de Educación Infantil informaron de que solían comunicarse con los padres o tutores legales a través de canales tanto formales como informales. Si bien se observó que la comunicación del personal con los padres era habitual, fueron menos los miembros del personal que informaron de que animaban a los padres a jugar y realizar actividades de aprendizaje con sus hijos en casa. En varios países se observó que la ubicación de los centros de Educación Infantil junto a centros de educación primaria se asociaba con una mayor frecuencia de comunicación con el personal de estas últimas. Los centros de Educación Infantil ubicados en el mismo lugar también tendían a realizar con mayor frecuencia actividades dirigidas a los padres o tutores legales para facilitar la transición de los niños entre los distintos niveles educativos.

A la luz de estos resultados, las interacciones entre el personal y los niños, la formación inicial y el desarrollo profesional continuo del personal y los directores de los centros de Educación Infantil, las condiciones laborales, el liderazgo y las relaciones con las partes interesadas en los centros de Educación Infantil siguen siendo áreas de interés para TALIS 2024 Educación Infantil. Todos estos temas son relevantes para las áreas de prioridad cada vez mayor identificadas para el segundo ciclo

(véase la Sección 2).

El segundo ciclo de TALIS Educación Infantil, ofrece la oportunidad de perfeccionar los datos obtenidos a través del instrumento de encuesta. El ciclo 2018 de TALIS Educación Infantil reveló que los métodos utilizados para recopilar información sobre la calidad de las interacciones entre el personal y los niños (o la calidad de los procesos) aún podían mejorarse para facilitar el análisis y la interpretación de los datos. Por lo tanto, el desarrollo de TALIS 2024 Educación Infantil implicó explorar formas alternativas de recopilar esta información.

Además, TALIS 2018 Educación Infantil pidió al personal que pensara en un «grupo objetivo» específico para animar a los encuestados a pensar de forma concreta al responder a determinadas preguntas sobre su trabajo con niños. Aunque el concepto de «grupo objetivo» es difícil de armonizar entre los distintos países y centros, resulta útil para incitar al personal de infantil a reflexionar sobre sus prácticas en un contexto específico. Por lo tanto, TALIS 2024 Educación Infantil mantiene este concepto de «grupo objetivo», aunque la definición se ha revisado ligeramente con el fin de que el constructo resulte más relevante en los distintos sistemas de Educación Infantil.

La diversidad, la equidad y la inclusión en los centros de Educación Infantil se identificaron como un área de creciente prioridad para TALIS 2024 Educación Infantil. Por lo tanto, era importante que los cuestionarios reflejaran el grado de diversidad de los niños que asisten a centros de Educación Infantil en todos los países y jurisdicciones participantes. Las estrategias para mejorar la recopilación de información al respecto incluyeron revisar las opciones de respuesta y las definiciones sobre el porcentaje de niños de diferentes orígenes —por ejemplo, «hogares en desventaja socioeconómica» o «refugiados»— para aumentar la granularidad de los datos recopilados.

Asimismo, era importante reflejar la diversidad del personal. Esto incluye la diversidad étnica y lingüística del personal en los centros de Educación Infantil, y la medida en que los antecedentes del personal coinciden con los del grupo de niños. La formación del personal sobre la adopción de prácticas inclusivas para garantizar que todos los niños puedan participar plenamente en sus experiencias de aprendizaje es otra dimensión fundamental del área de contenido «diversidad, equidad e inclusión».

Otras áreas de creciente prioridad que abarca TALIS 2024 Educación Infantil incluyen, entre otras: (a) Preferencia del personal de infantil por el trabajo a tiempo parcial; (b) motivos para incorporarse a la profesión; (c) utilidad percibida del desarrollo profesional continuo; (d) sensación de autoeficacia del personal; (e) necesidades de desarrollo del personal en relación con el uso de tecnologías digitales; y (f) recursos disponibles para los centros de Educación Infantil.

## Referencias

- Loizillon, A. (2016), *Towards a conceptual framework for an international ECEC staff survey: evidence paper*. [1]
- OCDE (2020b), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>. [4]
- OCDE (2019c), *Providing Quality Early Childhood Education and Care*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>. [3]
- OCDE (2020f), *Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age 3*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/99f8bc95-en>. [5]
- Schäfer, G. (2019), *Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*, Beltz Juventa. [2]
- Sim, M. et al. (2019), *Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/106b1c42-en>. [6]

## Observaciones

1 Esta sección se basa en gran medida en el marco conceptual de TALIS 2018 Educación Infantil (Sim *et al.*, 2019<sup>[6]</sup>).

# 3. Enfoque de TALIS 2024 Educación Infantil

Para definir el enfoque de TALIS 2024 Educación Infantil, se llevaron a cabo consultas con la Red de la OCDE sobre Educación Infantil y el Grupo de Expertos de Calidad (QEG) de ECEC, tras una revisión bibliográfica específica que se utilizó para definir el alcance de TALIS 2024 Educación Infantil. La revisión bibliográfica y las consultas posteriores concluyeron que las cuestiones políticas y las áreas de contenido definidas para TALIS Educación Infantil 2018 siguen siendo válidas en términos generales para TALIS 2024 Educación Infantil. Además, se identificaron cuatro áreas de prioridad cada vez mayor, que se habían debatido en la sección I, para TALIS 2024 Educación Infantil.

## Priorización de áreas de contenido para TALIS Educación Infantil 2024

En el primer ciclo, un ejercicio de clasificación de prioridades y un proceso de consulta ayudaron a identificar las áreas de contenido que servirían de base para las principales cuestiones políticas. El Marco Conceptual de TALIS 2018 Educación Infantil (Sim *et al.*, 2019<sup>[1]</sup>) presenta una descripción detallada de este proceso. El segundo ciclo continúa explorando las 12 áreas temáticas abordadas por TALIS 2018 Educación Infantil, aunque con una nomenclatura actualizada. Se actualizó el etiquetado para que fuera más preciso y conciso, así como para reflejar mejor el enfoque de TALIS 2024 Educación Infantil. La Tabla 3.1 presenta los temas abordados en 2024 y sus correspondientes etiquetas de 2018.

**Tabla 3.1. Áreas de contenido abordadas en TALIS Educación Infantil 2024 y 2018**

Áreas de contenido de 2024	Áreas de contenido de 2018
Calidad de los procesos	Calidad de los procesos de interacción entre el personal y los niños
Seguimiento del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños	Seguimiento del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños
Convicciones profesionales sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños	Convicciones profesionales sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños
Autoeficacia	Autoeficacia
Datos demográficos y formación académica del personal y los directores	Antecedentes y preparación inicial
Desarrollo profesional	Desarrollo profesional
Bienestar	Bienestar
Calidad estructural	Características de la calidad estructural
Liderazgo pedagógico y administrativo	Liderazgo pedagógico y administrativo
Clima organizativo y condiciones laborales	Clima
Relaciones entre las partes interesadas	Relaciones entre las partes interesadas
Diversidad, equidad e inclusión en los centros de Educación Infantil	Equidad y diversidad en el grupo infantil
Enfoques para una asistencia integral/continua a la infancia	
Fomentar centros de Educación Infantil competentes	
Tecnologías digitales para apoyar a los directores y al personal	

Para reforzar la relevancia de TALIS 2024 Educación Infantil, el Consorcio Internacional TALIS 2024<sup>1</sup> llevó a cabo una revisión bibliográfica específica que incluyó datos publicados después de 2018. Esta revisión bibliográfica tuvo como objetivo actualizar los fundamentos teóricos de la encuesta utilizando la evidencia más reciente. Además, esta revisión identificó tendencias y novedades que podrían orientar la dirección de los ciclos posteriores de TALIS Educación Infantil.

Los temas identificados se corresponden con las áreas de contenido establecidas para TALIS 2018 Educación Infantil. Como se menciona en la Sección I, estas áreas incluyen cuestiones relacionadas con: (a) la diversidad, equidad e inclusión en los centros de Educación Infantil; (b) los enfoques para el apoyo integral y continuo a los niños; (c) las formas de fomentar centros de Educación Infantil competentes; y (d) el papel de las tecnologías digitales en el apoyo a los directores y al personal. Sin embargo, aunque los contenidos de los ciclos de 2018 y 2024 coinciden, el ciclo de 2024 repite el de 2018 cambiando el enfoque o la formulación de las preguntas existentes, así como introduciendo nuevas preguntas o elementos, minimizando al máximo la carga para los encuestados. Estas nuevas áreas de contenido transversales se describen en detalle en la Sección III.

En enero de 2021, se presentaron y debatieron los resultados iniciales de la revisión bibliográfica específica durante consultas separadas con el QEG de Educación Infantil y la Red de la OCDE sobre Educación Infantil. Los comentarios obtenidos en estas consultas se utilizaron para perfeccionar la forma en que se definen las áreas prioritarias en la encuesta. Por ejemplo, los países expresaron su interés en explorar el uso de la tecnología digital en la Educación Infantil. Al hacerlo, hicieron hincapié en su interés por comprender cómo el personal utiliza la tecnología digital para facilitar su propio aprendizaje y práctica, más que cómo el personal utiliza las herramientas digitales en sus interacciones con los niños.

Tras las iteraciones y mejoras descritas anteriormente, las áreas de prioridad creciente se debatieron y aprobaron en la 27.<sup>a</sup> reunión de la Red de la OCDE sobre Educación Infantil. Las consultas descritas anteriormente establecieron que las cuestiones políticas y las áreas temáticas que abarca TALIS Educación Infantil, siguen siendo relevantes para el ciclo de 2024. Asimismo, se acordó que las áreas de creciente prioridad identificadas a través de este proceso de consulta deberían explorarse en TALIS 2024 Educación Infantil.

Se pidió a los países participantes, así como a la Red de la OCDE sobre Educación Infantil, que clasificaran por orden de importancia las áreas identificadas como prioritarias, mediante un ejercicio de clasificación de prioridades realizado en mayo de 2021. También se les pidió que identificaran las preguntas de TALIS 2018 Educación Infantil que debían conservarse para permitir el análisis de tendencias en el segundo ciclo. Este ejercicio de priorización estuvo abierto a todos los miembros de la Red sobre Educación Infantil, así como a todos los participantes confirmados en el segundo ciclo. La participación en este ejercicio fue voluntaria.

Cabe señalar que hubo una variación significativa en la forma en que los países clasificaron las áreas de prioridad creciente. La priorización resultante se alineó más estrechamente con las prioridades de algunos países que con las de otros. Además, no todos los países que implantan TALIS 2024 Educación Infantil participaron en este ejercicio de priorización.

Diecisiete partes interesadas (entre ellas, países, jurisdicciones y una organización de la sociedad civil)<sup>2</sup> aportaron información sobre las áreas de prioridad creciente. Aunque las opiniones diferían, se consideró que la diversidad, la equidad y la inclusión eran los aspectos más importantes. A esto le siguieron enfoques para ofrecer un apoyo integral y continuo a los niños, luego el fomento de sistemas competentes de Educación Infantil y, por último, el uso de tecnologías digitales para apoyar al personal de infantil y a los directores de los centros de Educación Infantil.

Dieciocho partes interesadas<sup>3</sup> calificaron las preguntas de la encuesta al personal y a los líderes, indicando: (a) si una pregunta era de prioridad alta y (b) si una pregunta debía mantenerse tal cual, mantenerse con modificaciones, mantenerse pero considerarse de prioridad baja, o eliminarse. El grupo decidió que más del 70 % y el 80 % de las preguntas del cuestionario para el personal y los directores, respectivamente, debían mantenerse, pero con modificaciones. Alrededor del 15 % de las preguntas de los cuestionarios del personal y de los directores se consideraron de prioridad alta. Muy pocas preguntas de los cuestionarios del personal y de los directores se consideraron apropiadas

para descartar o de prioridad baja.

Estos resultados indican el interés continuo de los países y jurisdicciones participantes en explorar las mismas áreas temáticas que en el ciclo de 2018, al tiempo que se perfeccionan las preguntas de la encuesta, a fin de mejorar la calidad de los datos y garantizar que se cubran las áreas identificadas como de prioridad creciente.

## Diferencias en la Educación Infantil

Las cuestiones anteriores son ampliamente relevantes para las dos poblaciones de interés de TALIS Educación Infantil: personal y directores de centros de infantil que trabajan con niños menores de tres años, y aquellos que trabajan en educación preprimaria. TALIS Educación Infantil explora las mismas cuestiones políticas y áreas de contenido en ambos niveles.

Sin embargo, puede haber diferencias entre los centros que atienden a cada uno de estos grupos de población, especialmente en países o jurisdicciones donde la Educación Infantil para dichos grupos de edad se imparte por separado. Tales diferencias se tuvieron en cuenta durante todo el desarrollo de la encuesta. Por ejemplo, la preparación inicial y el desarrollo profesional que reciben el personal de infantil que atiende a cualquiera de los dos grupos de edad, así como las prácticas que utilizan; el personal que atiende a niños más pequeños puede hacer más hincapié en la dimensión asistencial de la Educación Infantil. Además, las estructuras organizativas también pueden diferir entre los centros de Educación Infantil que atienden a cada grupo de edad, lo que requiere diferentes enfoques en cuanto al liderazgo o las relaciones con las partes interesadas.

La complejidad de los sistemas de Educación Infantil queda patente en la clasificación de los centros de Educación Infantil que figura en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). La CINE es un instrumento para recopilar estadísticas internacionales sobre educación, en el que la Educación Infantil se clasifica en el nivel CINE 0. Dentro del nivel CINE 0, los programas suelen diferenciarse aún más por edad: el desarrollo educativo de la primera infancia, dirigido a niños menores de tres años, se clasifica en el nivel CINE 01, y la educación preprimaria, dirigida a niños de tres años hasta la edad de ingreso en educación primaria, se clasifica en el nivel CINE 02. En TALIS Educación Infantil, los centros de educación preprimaria, cumplen la definición del nivel CINE 02, mientras que los centros que atienden a niños menores de tres años no están obligados a cumplir la definición formal del nivel CINE 01.

Estas variaciones se tuvieron en cuenta al diseñar TALIS 2018 Educación Infantil, y siguen siendo importantes para TALIS 2024 Educación Infantil. TALIS 2024 Educación Infantil sigue utilizando opciones de respuesta personalizadas para tener en cuenta las diferencias entre el personal que trabaja con niños menores de tres años y el que trabaja con niños de pre-primaria de más edad.

Sigue siendo importante generar datos específicos sobre los centros de Educación Infantil que atienden a niños menores de tres años, sobre todo porque este grupo de edad sigue sin estar suficientemente estudiado (Cadima *et al.*, 2020<sup>[2]</sup>). Sin embargo, aunque las pruebas pertinentes siguen siendo limitadas, la bibliografía disponible indica que, a pesar del fuerte incremento del acceso a la Educación Infantil en los países de la OCDE, la matriculación de los niños menores de tres años sigue siendo baja en muchos países (OCDE, 2018a<sup>[3]</sup>; Schleicher, 2019<sup>[4]</sup>).

Por lo tanto, es necesario obtener información más detallada sobre aspectos de la calidad de los procesos, especialmente en el caso de los niños más pequeños, así como información sobre las creencias, prácticas, apoyos profesionales y experiencias del personal de infantil que trabaja con niños pequeños. Algunos de estos aspectos son adecuados para su medición en TALIS Educación Infantil (Cadima *et al.*, 2020<sup>[2]</sup>). Esta información también puede proporcionar datos valiosos sobre el grado en que estos procesos pueden variar entre niños pequeños de diversos orígenes. Por lo tanto, TALIS Educación Infantil puede generar información sobre la equidad en la prestación de servicios de Educación Infantil —entre países y dentro de ellos— para niños menores de tres años.

También es importante señalar que la Educación Infantil se imparte en diversas configuraciones institucionales. Los centros de Educación Infantil abarcan gran variedad de modalidades, que van desde los centros (es decir, ubicados en salas específicamente destinadas a la Educación Infantil, ya

sea en un edificio independiente o dentro de un centro) hasta los hogares (es decir, en salas de las viviendas del personal de infantil correspondiente; OCDE (2019e<sup>[5]</sup>)). Asimismo, Los centros varían en cuanto al tamaño de su plantilla y a la forma en que se distribuyen las funciones y responsabilidades entre el personal de los centros de Educación Infantil. Por ejemplo, en algunos países hay centros de Educación Infantil en los que solo hay una persona que se ocupa de un número reducido de niños, así como centros en los que el personal de infantil desempeña simultáneamente funciones de dirección y trabaja directamente con los niños.

Para tener en cuenta las distintas configuraciones institucionales, el segundo ciclo incluye cuestionarios combinados que incorporan preguntas tanto del cuestionario para el personal como del cuestionario para los directores. El cuestionario combinado aparece en dos versiones: una versión está dirigida a (i) centros muy pequeños con un solo miembro del personal o en el hogar, mientras que la otra está dirigida a (ii) centros cuyos directores desempeñan también funciones de personal.

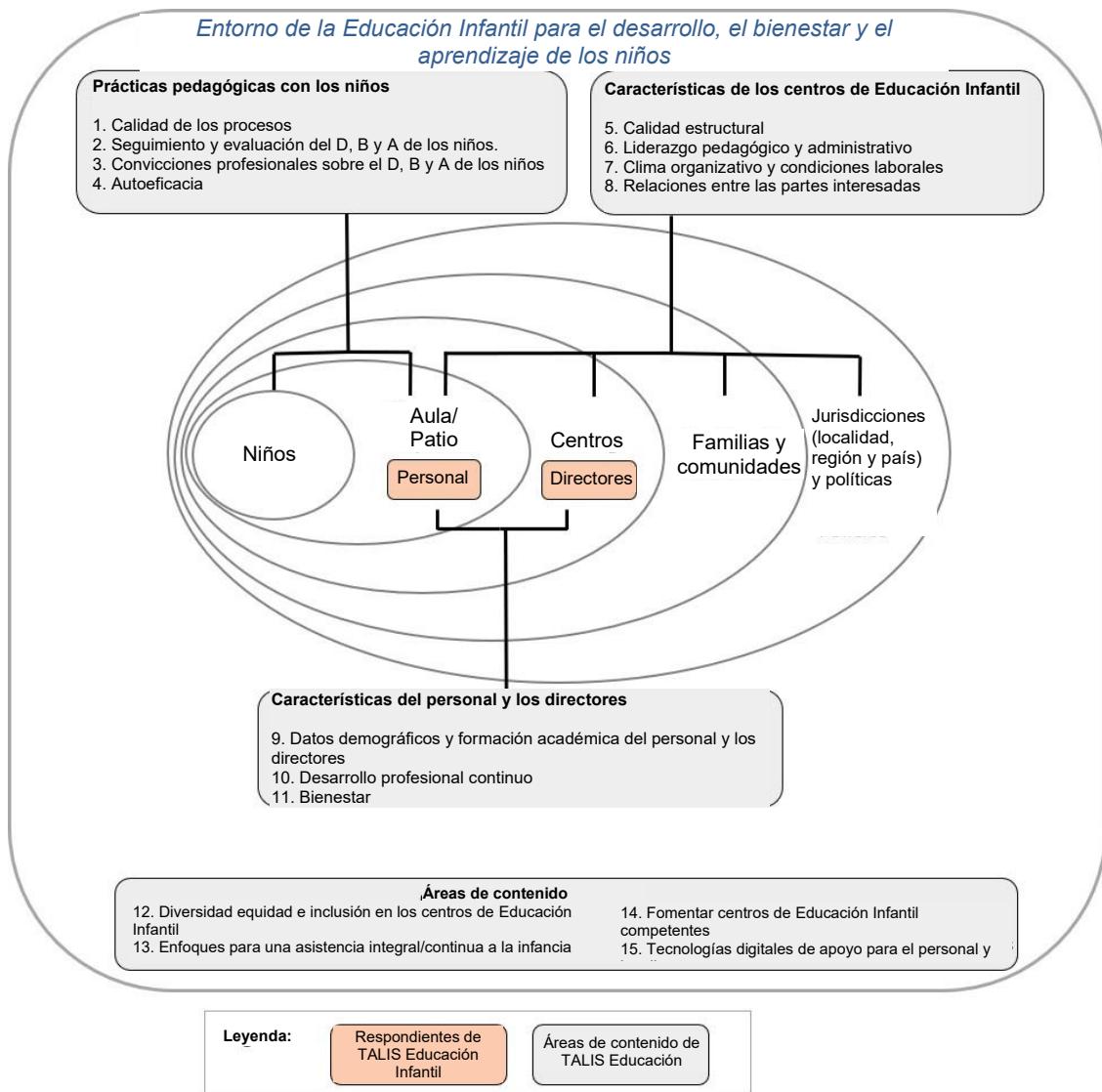
## **Resumen del mapeo conceptual de las áreas de contenido y sus relaciones**

Se desarrolló un modelo conceptual como parte del primer ciclo de TALIS Educación Infantil, para describir el sistema de Educación Infantil, las características del personal y de los directores, así como la calidad del desarrollo de la Educación Infantil, el bienestar y los entornos de aprendizaje (Sim *et al.*, 2019<sup>[11]</sup>). Este modelo estableció los fundamentos teóricos de la encuesta y se describe detalladamente en el Marco conceptual de TALIS 2018 Educación Infantil.

TALIS 2024 Educación Infantil sigue basándose en el modelo conceptual de 2018, pero lo actualiza para reflejar la importancia central del personal y los directores como encuestados. También sigue recogiendo diversos aspectos de la prestación de Educación Infantil que se consideran relevantes e influyentes para el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños.

Basándose en el marco de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979<sup>[6]</sup>), el mapa conceptual actualizado para TALIS 2024 Educación Infantil pretende mostrar que el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños, aunque son el centro de la oferta de Educación Infantil, están interrelacionados y se ven influidos por el entorno más amplio en el que se mueven los niños. La actualización de la clasificación también refleja las conceptualizaciones internacionales de la calidad de la Educación Infantil, como el modelo de calidad estructura-proceso (Kluczniok y Roßbach, 2014<sup>[7]</sup>), que concibe la calidad de la Educación Infantil como un conjunto de cuatro componentes interrelacionados: características estructurales, creencias educativas, procesos educativos y trabajo en red con las familias. El mapa conceptual de TALIS 2024 Educación Infantil se ilustra en la Figura 3.1. Para tener en cuenta la heterogeneidad estructural y organizativa de la oferta de Educación Infantil en los países y jurisdicciones participantes, el mapa conceptual de TALIS 2024 Educación Infantil, al igual que el modelo conceptual de 2018, se ha concebido de forma amplia y exhaustiva, reflejando todas las esferas principales del ecosistema de la Educación Infantil.

**Figura 3.1. TALIS Educación Infantil: mapeo conceptual del entorno de la Educación Infantil para el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje infantil (D, B y A)**



La Figura 3.1 anterior muestra que los niños se encuentran en el aula o en el espacio de juego, donde interactúan con el personal y sus compañeros; la naturaleza de esas interacciones está influenciada por las características, los conocimientos y las convicciones del personal y su enfoque pedagógico. Estas interacciones entre el personal y los niños, y entre los propios niños, se dan en el contexto más amplio del centro de Educación Infantil, donde los directores influyen en el centro como institución, incluyendo los objetivos, los recursos, las prácticas de gestión y las condiciones laborales. El personal y los directores interactúan entre sí y, por lo tanto, los directores pueden influir en las prácticas del personal y en las experiencias de los niños en el aula o el espacio de juego y en el centro mediante enfoques y decisiones de liderazgo. A su vez, los centros de Educación Infantil se encuentran ubicados en una comunidad más amplia, donde otras partes interesadas —como las familias de los niños, otras instituciones educativas y otros proveedores de servicios— pueden interactuar con los niños, los directores de centros de Educación Infantil y el personal. Dichas partes interesadas pueden ser desde las familias de los niños participantes, cuyo papel es fundamental a la hora de proporcionar interacciones seguras y enriquecedoras durante la infancia y la primera infancia, lo que repercutirá positivamente en el desarrollo y el bienestar, hasta otras instituciones educativas y otros proveedores de servicios.

Posteriormente, el entorno y las condiciones de la comunidad se ven influidos por la política general

de Educación Infantil a nivel local, regional y nacional.

La encuesta respalda la recopilación de información a nivel del aula o del espacio de juego y a nivel del centro de Educación Infantil, según lo informado por el personal de infantil y los directores de Educación Infantil. Si bien los niños son el centro de este modelo, dado que el objetivo último de los sistemas de Educación Infantil es apoyar a los niños y sus familias, las experiencias y prácticas del personal de infantil y de los directores de centros de Educación Infantil son igualmente importantes.

Las áreas temáticas de la encuesta se organizan en cuatro dimensiones: (1) prácticas pedagógicas con los niños (específicamente elementos relacionados con la calidad de los procesos); (2) características del centro de Educación Infantil; (3) características del personal y los líderes; y (4) áreas de contenido transversales que están vinculadas a las otras tres dimensiones y que se aplican en los distintos niveles del ecosistema de la Educación Infantil. El mapa conceptual de la Figura 3.1 ilustra dónde se sitúan las cuatro dimensiones dentro del ecosistema de la Educación Infantil.

Las prácticas pedagógicas con los niños se reflejan en indicadores relacionados con: (a) la calidad de los procesos; (b) los enfoques de seguimiento y evaluación; (c) las convicciones profesionales sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños; y (d) la autoeficacia. La segunda dimensión, las características del centro de Educación Infantil, está constituida por indicadores relacionados con: (a) la calidad estructural del entorno; (b) el liderazgo pedagógico y administrativo del centro de Educación Infantil; (c) el clima organizativo y las condiciones laborales; y (d) las relaciones entre las partes interesadas. Las características del personal y los responsables de la dirección representan la tercera dimensión, que se refiere al personal y los directores: (a) antecedentes demográficos; (b) preparación formal inicial para trabajar con niños pequeños; (c) desarrollo profesional continuo; y (d) bienestar. Por último, como se ha comentado en la Sección I, las áreas de contenido transversales se refieren a: (a) la diversidad, equidad e inclusión en los centros de Educación Infantil; (b) los enfoques para el apoyo integral y continuo a los niños; (c) los sistemas de Educación Infantil competentes; y (d) el uso de la tecnología digital para apoyar al personal y los directores de Educación Infantil.

Se supone que los factores incluidos en las cuatro dimensiones se influyen mutuamente. Sin embargo, en la Figura 3.1 no se muestran las formas de influencia, en parte porque el mapeo conceptual pretende representar áreas de contenido amplias en lugar de indicadores definidos, y en parte para dar cuenta del gran número de posibles interrelaciones entre las áreas de contenido. Además, las relaciones entre las áreas de contenido (o sus indicadores correspondientes) podrían ser unidireccionales o bidireccionales.

Por último, aunque TALIS 2024 Educación Infantil puede proporcionar información valiosa sobre las asociaciones entre dimensiones e indicadores, los datos de la encuesta no pretenden establecer inferencias causales sobre dichas asociaciones. El objetivo principal de TALIS 2024 Educación Infantil es, por lo tanto, que cada factor de las diferentes dimensiones contribuya a la base de conocimientos sobre las principales cuestiones políticas que orientan la encuesta, a saber: (i) garantizar la calidad y la equidad en el desarrollo, el bienestar y los entornos de aprendizaje para todos los niños (Cuestión política 1); y (ii) motivar, desarrollar y retener al personal en la profesión (Cuestión política 2). Estos factores se analizan con más detalle en las subsecciones temáticas correspondientes de la Sección III. Estas subsecciones describen asimismo cómo se interrelacionan entre sí las áreas de contenido.

## Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press. [6]
- Cadima, J. et al. (2020), «Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3», *Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE*, Vol. 243, <https://doi.org/10.1787/a9cef727-en>. [2]

- Kluczniok, K. y H. Roßbach (2014), «Conceptions of educational quality for kindergartens», *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 17/6, pp. 145-158, [7]  
<https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>.
- OCDE (2018a), *Education Policy Outlook 2018*, Publicaciones de la OCDE, [3]  
<https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>.
- OCDE (2019e), *TALIS Starting Strong 2018 Technical Report*, Publicaciones de la OCDE, [5]  
<https://doi.org/10.1787/0921466e-en>.
- Schleicher, A. (2019), *Helping our Youngest to Learn and Grow*, Publicaciones de la OCDE, [4]  
<https://doi.org/10.1787/9789264313873-en>.
- Sim, M. et al. (2019), *Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework*, Publicaciones de la OCDE, [1]  
<https://doi.org/10.1787/106b1c42-en>.

## Observaciones

<sup>1</sup> El Consorcio Internacional TALIS 2024 está dirigido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), con sede en Ámsterdam (Países Bajos) y Hamburgo (Alemania). La IEA se encarga de llevar a cabo la encuesta a nivel internacional en nombre de la Secretaría de la OCDE. El socio clave para desarrollar el Marco Conceptual y los instrumentos piloto para TALIS Educación Infantil, es RAND Europe, con sede en Cambridge, (Reino Unido). Otros miembros del Consorcio Internacional son el Australian Council for Educational Research (ACER), con sede en Melbourne (Australia), y cApStAn Linguistic Quality Control, con sede en Bruselas (Bélgica).

<sup>2</sup> Australia; Bélgica (FL) (nivel CINE 02); Bélgica (FL) (nivel CINE 01); Chile; Colombia; Dinamarca; Finlandia; Alemania; Irlanda; Israel; Japón; Nueva Zelanda; Noruega; España; Suecia; Marruecos; y el Trade Union Advisory Council (TUAC).

<sup>3</sup> Las mismas partes interesadas que aportaron información sobre las áreas de prioridad creciente también aportaron información en los cuestionarios, añadiendo a Turquía en este último caso. Los países que aportaron información sobre el ejercicio de clasificación de prioridades del cuestionario fueron: Australia; Bélgica (FL) (nivel CINE 02); Bélgica (FL) (nivel CINE 01); Chile; Colombia; Dinamarca; Finlandia; Alemania; Irlanda; Israel; Japón; Nueva Zelanda; Noruega; España; Suecia; Turquía; Marruecos; y el TUAC.

# 4. Análisis detallado de las áreas de contenido para TALIS 2024 Educación Infantil

Esta sección ofrece una visión general de las investigaciones relacionadas con cada una de las áreas temáticas de TALIS 2024 Educación Infantil. La descripción de cada área de contenido va acompañada de una definición, una breve reseña de la bibliografía relacionada, una lista de indicadores relevantes basados en investigaciones y un análisis del grado en que el área de contenido puede explorarse adecuadamente mediante TALIS Educación Infantil.

## **Prácticas pedagógicas con los niños**

La dimensión *Prácticas pedagógicas con los niños* se compone de cuatro áreas temáticas estrechamente relacionadas con la forma en que el personal imparte la pedagogía y presta apoyo a los niños; estas áreas sustentan la calidad de la prestación de servicios de Educación Infantil. Estas cuatro áreas de contenido son: (i) la calidad de los procesos centrada en las interacciones entre el personal y los niños; (ii) el seguimiento y la evaluación del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños; (iii) las creencias sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños; y (iv) la autoeficacia.

### **Calidad de los procesos**

Como se ha comentado en la sección anterior, los expertos en primera infancia suelen conceptualizar la calidad de los centros de Educación Infantil en función de dos dimensiones principales: la calidad de los procesos y la calidad estructural. Esta subsección se centra en la calidad de los procesos; la calidad estructural se aborda en una subsección posterior.

En el contexto de la Educación Infantil, la calidad de los procesos suele referirse a las experiencias cotidianas de los niños en el centro de Educación Infantil que pueden fomentar su desarrollo, bienestar y aprendizaje. Entre ellos se incluyen la naturaleza de las interacciones de los niños con los adultos y con otros niños, con el entorno físico y los materiales didácticos, con sus familias y con la comunidad en general [véase, por ejemplo: Burchinal (2018<sup>[1]</sup>), Hamre (2014<sup>[2]</sup>), Layzer y Goodson (2006<sup>[3]</sup>), Mashburn *et al.* (2008<sup>[4]</sup>), OCDE(2021<sup>[5]</sup>), Pianta *et al.* (2005<sup>[6]</sup>)]. En el centro de Educación Infantil, estos procesos pueden referirse a relaciones positivas y enriquecedoras con el personal, rutinas en el aula o prácticas pedagógicas empleadas por el personal, como el andamiaje, la formulación de preguntas y el modelado.

A efectos de TALIS Educación Infantil, la calidad de los procesos se centra principalmente en la calidad de las interacciones entre el personal y los niños y, más concretamente, en las prácticas pedagógicas del personal de infantil. Esta conceptualización se ajusta a la forma en que se suele operativizar la calidad de los procesos en la bibliografía especializada (McNally y Slutsky, 2020<sup>[7]</sup>; Pianta y Hofkens, 2023<sup>[8]</sup>; Hofkens, Pianta y Hamre, 2023<sup>[9]</sup>; OCDE, 2018b<sup>[10]</sup>). Sin embargo, incluso con esta conceptualización más específica, las prácticas pedagógicas abarcan una amplia gama de actividades y enfoques, que incluyen, entre otros, prácticas de enseñanza específicas de cada ámbito, el aprendizaje a través del juego, la gestión del aula o el espacio de juego y el apoyo emocional que se brinda a los niños en el entorno del aula o el espacio de juego. Por lo tanto, en

TALIS Educación Infantil, la excelente calidad de los procesos se conceptualiza como un repertorio de prácticas, en lugar de tipificarse mediante una práctica pedagógica concreta.

TALIS Educación Infantil también reconoce la influencia que tiene la calidad de las interacciones entre los distintos actores del centro de Educación Infantil —por ejemplo, las interacciones entre los niños, entre el personal de infantil, entre los niños y el personal de infantil, entre los niños y los padres, y entre el personal y los padres— en el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños. Por lo tanto, la encuesta también tiene como objetivo recopilar información específica sobre la naturaleza de estas interacciones entre las partes interesadas. Las interacciones entre el personal y los padres se tratan específicamente en el área de contenido *Relaciones entre las partes interesadas*.

En las investigaciones que tienen como objetivo medir la calidad de los procesos, los evaluadores capacitados suelen observar las interacciones entre el personal y los niños en su entorno natural, ya sea el aula o el espacio de juego, y califican las prácticas del personal utilizando herramientas y rúbricas bien validadas [por ejemplo: las Escalas de Calificación del Entorno desarrolladas por Harms *et al.* (2014<sup>[11]</sup>), Harms *et al.* (2017<sup>[12]</sup>), y el *Classroom Assessment Scoring System*, o CLASS, desarrollado por Pianta *et al.* (2008<sup>[13]</sup>)]. También se han desarrollado otras herramientas basadas en la observación para medir la naturaleza de las interacciones entre niños. El desarrollo de herramientas de evaluación observacional sigue siendo un área activa de investigación, con esfuerzos de investigación destinados a abordar cuestiones persistentes de validez y fiabilidad entre evaluadores y a desarrollar herramientas que puedan utilizarse en diversos centros, tanto dentro de un mismo país como entre distintos países (Pianta, Hamre y Nguyen, 2020<sup>[14]</sup>; Raikes, Davis y Burton, 2019<sup>[15]</sup>; Sokolovic *et al.*, 2021<sup>[16]</sup>; UNESCO *et al.*, 2017<sup>[17]</sup>).

El siguiente texto evalúa la bibliografía que ha dado forma a la comprensión de cómo la calidad de los procesos influye en el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños. A continuación, se analizan las opciones para recopilar datos sobre la calidad de los procesos en TALIS 2024 Educación Infantil.

### *Antecedentes teóricos y empíricos*

La cognición, incluidos los procesos cognitivos de orden superior como la autorregulación, experimenta un desarrollo notablemente rápido durante la primera infancia (Montroy *et al.*, 2016<sup>[18]</sup>; Asmussen *et al.*, 2018<sup>[19]</sup>). Al mismo tiempo, la creciente capacidad reguladora y los sistemas motivacionales de los niños pequeños están íntimamente ligados a su desarrollo socioemocional (National Scientific Council on the Developing Child, 2015<sup>[20]</sup>). El desarrollo socioemocional temprano es definido por la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés) como un conjunto de cinco competencias sociales y emocionales básicas: autoconciencia, autogestión, toma de decisiones responsables, competencias relacionales y conciencia social (CASEL, 2020<sup>[21]</sup>).

El Marco Conceptual de TALIS 2018 Educación Infantil (Sim *et al.*, 2019<sup>[22]</sup>) incluyó un análisis del amplio conjunto de investigaciones sobre la conceptualización y la medición de la calidad de los procesos. Según la bibliografía, las prácticas pedagógicas eficaces pueden incluir interacciones que ayuden a desarrollar competencias cognitivas generales de orden superior e interacciones que promuevan el aprendizaje específico de un ámbito (OCDE, 2015b<sup>[23]</sup>; Sylva *et al.*, 2004a<sup>[24]</sup>; UNESCO, 2013<sup>[25]</sup>; Vegas *et al.*, 2013<sup>[26]</sup>; Yoshikawa *et al.*, 2013<sup>[27]</sup>). Además, las interacciones de alta calidad entre el personal y los niños se caracterizan por respuestas emocionales sensibles y coherentes por parte del personal de infantil. Se ha descubierto que estas interacciones positivas entre el personal y los niños están relacionadas con el desarrollo de un comportamiento prosocial (Johnson *et al.*, 2013<sup>[28]</sup>) y la autorregulación (Williford *et al.*, 2013<sup>[29]</sup>) en los niños.

Se ha identificado una serie de prácticas pedagógicas que contribuyen a la calidad de los procesos. Un ejemplo es el andamiaje: el proceso mediante el cual los adultos (padres o educadores) ajustan su interacción con un niño para garantizar que el apoyo que le brindan sea adecuado para su desarrollo (Cazden, 1983<sup>[30]</sup>; Dorn, 1996<sup>[31]</sup>; Sawyer, 2006<sup>[32]</sup>). El andamiaje, cuando se integra en el juego y se incorpora a un currículo adecuado al desarrollo, es un elemento clave de la calidad de los procesos que facilitan el desarrollo de las competencias lingüísticas, numéricas y sociales de los niños, entre otras (Ciolan, 2013<sup>[33]</sup>; Moser *et al.*, 2017<sup>[34]</sup>).

Incorporar las perspectivas de los niños para informar las prácticas del personal y fomentar las interacciones entre los niños es otra práctica característica de un proceso de buena calidad (Church y Bateman, 2019<sup>[35]</sup>; Næsby, 2019<sup>[36]</sup>; Vandebroek, 2020<sup>[37]</sup>). Se ha descubierto que involucrar activamente a los niños en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje puede impulsar su creatividad y su disfrute de la Educación Infantil (Cronin, 2016<sup>[38]</sup>).

De hecho, no existe una única práctica que constituya una excelente calidad de los procesos. Independientemente del contexto de la Educación Infantil (es decir, grupo completo, grupo pequeño, juego libre, tiempo al aire libre y rutinas), las investigaciones subrayan la necesidad de que el personal de infantil recurra a un repertorio de estrategias eficaces, cuyos ejemplos se analizan seguidamente.

La habilidad de adaptar las actividades al contenido, al tipo de experiencia de aprendizaje y a cada niño en particular, basándose en un objetivo de aprendizaje claro, se denomina enseñanza intencional (Epstein, 2007<sup>[39]</sup>; NAEYC/NAECS- SDE, 2003<sup>[40]</sup>). La enseñanza intencional (o pedagogía intencional) se considera cada vez más importante en la prestación de servicios de Educación Infantil, ya que implica decisiones deliberadas y con un propósito por parte del profesional, basadas no solo en su experiencia profesional y sus competencias pedagógicas, sino también en su comprensión de las necesidades individuales de los niños de su grupo. Este nivel de síntesis de información permite a los profesionales crear experiencias significativas y adecuadas para los niños, que favorecen su aprendizaje y bienestar (McLaughlin, Aspden y Snyder, 2016<sup>[41]</sup>; Siraj-Blatchford, 2014<sup>[42]</sup>). La enseñanza intencional está relacionada con lo que a menudo se denomina en las etapas posteriores de la educación «instrucción diferenciada», es decir, la adaptación deliberada por parte de los profesores de los materiales, las actividades y las evaluaciones para satisfacer las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes (Smale-Jacobse *et al.*, 2019<sup>[43]</sup>). Tanto la enseñanza intencional como la instrucción diferenciada se basan en la premisa de que los estudiantes pueden alcanzar mayores niveles de compromiso cuando, en lugar de adoptar un enfoque único para todos, los profesionales diseñan procesos de aprendizaje que tienen en cuenta los antecedentes, los intereses y los niveles de preparación individuales de los niños (Tomlinson, 2017<sup>[44]</sup>).

La literatura suele distinguir entre la enseñanza centrada en el niño (caracterizada por actividades iniciadas por los niños, la participación de los niños en la resolución de problemas y el aprendizaje orientado a la investigación) y la enseñanza didáctica (caracterizada por actividades dirigidas por el personal y tareas planificadas centradas en la adquisición y la práctica de competencias académicas). Ambos enfoques pueden mejorar las competencias académicas, pero hay algunas pruebas de que la enseñanza centrada en el niño puede ser más eficaz (Huffman y Speer, 2000<sup>[45]</sup>). La opinión consensuada puede caracterizarse como social-constructivista, que destaca la importancia de la actividad y la iniciativa motivadas intrínsecamente de los niños como motor del desarrollo (McMullen *et al.*, 2005<sup>[46]</sup>; Pramling- Samuelsson y Fleer, 2009<sup>[47]</sup>).

Sin embargo, es importante señalar cómo las diferentes culturas pueden percibir el valor de los enfoques más didácticos (como la enseñanza en grupo), en contraposición a las metodologías más constructivistas y personalizadas (como el juego iniciado por los niños), ya que estas últimas se perciben como más acordes con los valores culturales considerados típicamente «occidentales» (por ejemplo, el individualismo). (Hu *et al.*, 2015<sup>[48]</sup>). Además, cabe destacar que la enseñanza centrada en el niño y la enseñanza didáctica no son excluyentes mutuamente y pueden integrarse en la prestación de servicios de Educación Infantil.

De hecho, el papel del personal de infantil no se limita a crear las condiciones que faciliten el desarrollo autónomo. El personal de infantil también es responsable de desarrollar las competencias y experiencias de los niños en diversas áreas de competencia, tales como el lenguaje, la lectura, las matemáticas, las competencias sociales y el desarrollo emocional. Al hacerlo, el personal de infantil debe respetar los principios de desarrollo y motivación, permitiendo a los niños, cuando sea apropiado, tomar la iniciativa y determinar sus propias vías de aprendizaje a través del currículo, utilizando el juego simbólico constructivista y el trabajo colaborativo en pequeños grupos como principales vehículos para estimular el desarrollo. Este enfoque caracteriza la «práctica adecuada al desarrollo», tal y como la definió Bredekamp (1987<sup>[49]</sup>).

Las pruebas indican que los currículos de Educación Infantil diseñados de acuerdo con los principios

pedagógicos de las prácticas adecuadas al desarrollo pueden ser especialmente importantes para el desarrollo del control cognitivo, la autorregulación y la creatividad de los niños (Diamond y Lee, 2011<sup>[50]</sup>; McClelland, Acock y Morrison, 2006<sup>[51]</sup>). Se ha descubierto que el desarrollo del control cognitivo y la autorregulación emocional en la primera infancia se ve favorecido por la interacción con los compañeros en los juegos de simulación (Berk, Mann y Ogan, 2006<sup>[52]</sup>; Bodrova, 2008<sup>[53]</sup>). Las competencias de autorregulación emocional también parecen mejorar a través del juego sociodramático, en el que los niños asumen roles que requieren imaginar el estado mental de los demás (Elias y Berk, 2002<sup>[54]</sup>; Slot *et al.*, 2017<sup>[55]</sup>).

Se sabe que los grandes avances en la capacidad cognitiva que suelen producirse en la primera infancia también sientan las bases para el aprendizaje posterior en otras áreas de competencia, como la lectura o las matemáticas (Hohm *et al.*, 2007<sup>[56]</sup>; Lonigan, Burgess y Anthony, 2000<sup>[57]</sup>). De hecho, cada vez más investigaciones correlacionales sugieren que el desarrollo de las competencias de funcionamiento ejecutivo durante los primeros años, como la capacidad de los niños para manipular elementos en su memoria de trabajo, está asociado positivamente con el rendimiento en matemáticas en la Educación Infantil [véase, por ejemplo: Lan *et al.* (2011<sup>[58]</sup>) y McClelland *et al.* (2014<sup>[59]</sup>)].

En el caso de los niños menores de tres años, las investigaciones también apuntan a la importancia de las actividades predecibles basadas en el juego y los cuidados rutinarios que se proporcionan dentro de un currículo equilibrado (Johnson *et al.*, 2019<sup>[60]</sup>). Esto también implica el uso de la narración y la lectura de cuentos, así como conversaciones informales, tanto en el contexto de las interacciones entre el personal y los niños como entre los propios niños. Si bien existen pruebas de cómo se pueden combinar mejor estrategias pedagógicas específicas con interacciones y relaciones sensibles, receptivas y cálidas para promover el desarrollo integral de los niños pequeños (Downer, Sabol y Hamre, 2010<sup>[61]</sup>), las pruebas específicas sobre la prestación de servicios de Educación Infantil para niños menores de tres años son más limitadas en comparación con las pruebas relativas a los niños en edad pre-primaria.

Otro aspecto de la calidad de los procesos que refleja la naturaleza de las interacciones entre el personal y los niños es el ambiente del aula o el espacio de juego, también conocido como clima emocional. El clima del aula o el espacio de juego (Howes, 2000<sup>[62]</sup>; Raver, 2004<sup>[63]</sup>; Raver, Garner y Smith-Donald, 2007<sup>[64]</sup>) se refiere a la naturaleza de las relaciones entre el personal y los niños y al grado en que estas pueden caracterizarse por la calidez y la receptividad, en contraposición a la ira y la dureza (Li Grining *et al.*, 2010<sup>[65]</sup>). Los niveles de satisfacción laboral, bienestar, estrés y agotamiento del personal de ECEC, junto con el clima organizacional del entorno general de ECEC, pueden estar correlacionados con el clima del aula o de el espacio de juegos (Cumming, 2017<sup>[66]</sup>).

Las investigaciones han demostrado que un ambiente negativo en el aula o en el espacio de juego tiende a afectar negativamente los resultados sociales de los niño (Howes, 2000<sup>[62]</sup>; Howes *et al.*, 2011<sup>[67]</sup>; Hughes y Kwok, 2007<sup>[68]</sup>; NICHD Early Child Care Research Network, 2003<sup>[69]</sup>; Ponitz *et al.*, 2009<sup>[70]</sup>). Por el contrario, un estudio transnacional realizado por Wysłowska y Slot (2020<sup>[71]</sup>) reveló que, junto con una gran variedad de actividades estimulantes y adecuadas para el desarrollo, un ambiente positivo y cálido en el aula o el espacio de juego era beneficioso para el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños.

En resumen, aunque no existe una conceptualización única de la calidad de los procesos, hay áreas en las que existe un consenso cada vez mayor: por ejemplo, el uso de un enfoque centrado en el niño y adecuado al desarrollo (McMullen *et al.*, 2005<sup>[46]</sup>; Pramling-Samuelsson y Fleer, 2009<sup>[47]</sup>), el uso de la enseñanza intencional (McLaughlin, Aspden y Snyder, 2016<sup>[41]</sup>; Siraj-Blatchford, 2014<sup>[42]</sup>) o el enfoque en un clima emocional positivo (Howes, 2000<sup>[62]</sup>; Howes *et al.*, 2011<sup>[67]</sup>; Hughes y Kwok, 2007<sup>[68]</sup>; NICHD Early Child Care Research Network, 2003<sup>[69]</sup>; Ponitz *et al.*, 2009<sup>[70]</sup>). En términos más generales, la bibliografía sobre la calidad de los procesos señala una serie de prácticas adecuadas que, en conjunto, pueden crear un clima positivo en el aula o el espacio de juego y garantizar un enfoque centrado en el niño y adecuado a su desarrollo, bienestar y aprendizaje.

Sin embargo, es importante señalar que, dado que la calidad de los procesos se conceptualiza normalmente como una variable a nivel del aula o el espacio de juego, es probable que se vea influida por factores situados en otras esferas del ecosistema de la Educación Infantil, como las características de calidad estructural y las características del personal y los directores de los centros

de Educación Infantil. Por ejemplo, las interacciones de calidad pueden tener un mayor impacto en los niños cuando la ratio niños-adultos es baja, ya que esto brinda oportunidades para interacciones más frecuentes y sostenidas (Pianta *et al.*, 2009<sup>[72]</sup>).

Existen fundamentos teóricos sólidos para esperar que la calidad de los procesos sea un factor clave para el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños, lo que se ve respaldado por pruebas emergentes de una relación predictiva (Anderson y Phillips, 2017<sup>[73]</sup>; Hong *et al.*, 2019<sup>[74]</sup>; Ulferts, Wolf y Anders, 2019<sup>[75]</sup>). Sin embargo, los estudios experimentales y cuasi experimentales rigurosos sobre la calidad de los procesos siguen siendo escasos (Sim *et al.*, 2019<sup>[22]</sup>). Numerosos estudios que relacionan las medidas de la calidad de los procesos con los resultados de los niños, incluyendo los citados a lo largo del presente, tienen un diseño correlacional. Cuando se dispone de pruebas, los resultados han sido dispares (Sim *et al.*, 2019<sup>[22]</sup>).

Por ejemplo, una revisión realizada por Burchinal (2018<sup>[1]</sup>) reveló que los niños que se beneficiaron de una mayor calidad en el proceso también obtuvieron mejores resultados en una serie de aspectos cognitivos, sociales y emocionales. Además, algunos datos recientes sugieren que puede haber un efecto acumulativo de la calidad de los procesos, ya que la exposición sostenida año tras año a entornos de calidad tiene un impacto positivo en los resultados de lectura y matemáticas (Carr *et al.*, 2019<sup>[76]</sup>). Los análisis metaanalíticos, longitudinales y secundarios de múltiples puntos de datos también demuestran una relación predictiva, y posiblemente duradera, entre la calidad de los procesos y los resultados del aprendizaje (Burchinal, Kainz y Cai, 2011<sup>[77]</sup>; Keys *et al.*, 2013<sup>[78]</sup>; Hong *et al.*, 2019<sup>[74]</sup>; Ulferts, Wolf y Anders, 2019<sup>[75]</sup>). Sin embargo, cabe señalar que el tamaño del efecto estandarizado en estos estudios es bajo (cuando es significativo, oscila entre 0,05 y 0,1013 tanto para los resultados cognitivos como para los sociales y emocionales). Además, los resultados y las medidas de la calidad de los procesos no son consistentes en todas las muestras (Keys *et al.*, 2013<sup>[78]</sup>; Hong *et al.*, 2019<sup>[74]</sup>).

Estudios realizados en China han encontrado asociaciones pequeñas pero positivas entre algunos aspectos de la calidad de los procesos y los resultados de los niños, aunque no entre todos (Li *et al.*, 2016<sup>[79]</sup>), Portugal (Abreu-Lima *et al.*, 2013<sup>[80]</sup>), Chile (Leyva *et al.*, 2015<sup>[81]</sup>), y Finland (Pakarinen *et al.*, 2011<sup>[82]</sup>). Por el contrario, un estudio amplio y representativo realizado en EE. UU. no encontró ninguna relación entre la calidad de los procesos y los resultados en los niños (Burchinal, Zaslow y Tarullo, 2016<sup>[83]</sup>).

También hay que señalar que la gran mayoría de las pruebas publicadas sobre la calidad de los procesos se basan en estudios realizados sobre desarrollo, bienestar y aprendizaje en países occidentales (Tobin, 2022<sup>[84]</sup>; Pianta y Hofkens, 2023<sup>[8]</sup>). La preponderancia de las pruebas procedentes de centros de Educación Infantil de países «occidentales» puede haber dado lugar a una comprensión culturalmente sesgada de lo que constituye una «buena práctica» en la enseñanza de la Educación Infantil (Tobin, 2022<sup>[84]</sup>). En consecuencia, la mayoría de los instrumentos para medir la calidad de la oferta de Educación Infantil favorecen las prácticas que se consideran aceptables según los estándares occidentales (Ishimine y Tayler, 2014<sup>[85]</sup>). Además, la concepción predominante de la calidad de la Educación Infantil influye asimismo en la formación inicial y el desarrollo profesional continuo que recibe el personal de infantil en los distintos países, lo que a su vez repercute en las interacciones entre el personal y los niños (Campbell-Bar y Bogatić, 2017<sup>[86]</sup>).

No obstante, Ishimine y Tayler (2014<sup>[85]</sup>) reconocen que, si bien los instrumentos de calidad de los procesos proceden principalmente de centros de Educación Infantil de países occidentales, estos instrumentos ofrecen cierto margen para modificaciones específicas desde el punto de vista cultural. Sin embargo, la validez transcultural de estos instrumentos —especialmente cuando incorporan modificaciones culturales— no ha sido comprobada, en gran medida, desde el punto de vista psicométrico (Ishimine y Tayler, 2014<sup>[85]</sup>). Esta cuestión de la validez intercultural se complica aún más por la variabilidad en la forma en que se entiende la calidad de la Educación Infantil, incluso cuando solo se tienen en cuenta los sistemas educativos occidentales, donde la investigación es más accesible (Klinkhammer *et al.*, 2017<sup>[87]</sup>; Tobin, 2022<sup>[84]</sup>).

Los resultados contradictorios y las salvedades culturales mencionados anteriormente sugieren que, si bien las herramientas disponibles para medir la calidad de los procesos —la mayoría de las cuales se basan en datos observacionales— pueden, en algunos casos, captar una relación predictiva, no

están lo suficientemente desarrolladas como para captar de manera sólida los aspectos de la calidad de los procesos que más importan para el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños (Pianta, Hamre y Nguyen, 2020<sup>[14]</sup>). Además, es posible que las herramientas existentes no siempre tengan en cuenta las especificidades culturales. Estas cuestiones ponen de relieve la necesidad de contar con herramientas nuevas y mejoradas para evaluar la calidad de los procesos.

### *Potencial analítico e indicadores*

Como encuesta sobre la fuerza laboral, TALIS Educación Infantil, no puede evaluar la relación entre la calidad de los procesos y el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños. No obstante, puede utilizarse para explorar las opiniones y prácticas del personal de infantil y de los directores de centros de Educación Infantil en relación con diversas dimensiones de la calidad de los procesos, que a su vez influyen en el desarrollo, el bienestar y los resultados del aprendizaje de los niños. TALIS 2024 Educación Infantil recopila una variedad de indicadores en estas dimensiones para garantizar una gama suficientemente amplia de elementos. Esto permitiría realizar una evaluación holística de la calidad de los procesos dentro de los límites de una encuesta sobre la población activa. También se puede explorar la relación entre estos indicadores de calidad de los procesos y diversas características del personal y los centros de Educación Infantil.

Por lo tanto, uno de los objetivos principales de TALIS 2024 Educación Infantil es recopilar, de la forma más objetiva posible, medidas aproximadas de la calidad de los procesos, basadas en la información facilitada por los propios líderes y docentes, que permitan realizar comparaciones dentro de un mismo país y entre distintos países. Estas comparaciones pueden ayudar a explicar las variaciones en la calidad reportada del desarrollo temprano, el bienestar y los entornos de aprendizaje que experimentan los niños.

Sin embargo, al tratarse de una encuesta, TALIS 2024 Educación Infantil solo recoge las respuestas de los participantes a preguntas destinadas a captar aspectos de la calidad de los procesos. Si bien estas respuestas deberían tener la ventaja de reflejar patrones a largo plazo en las creencias y prácticas, dependen de factores relacionados con los participantes, como la precisión de sus recuerdos y la tendencia a responder de una manera socialmente deseable, así como de las diferencias culturales en los estilos de respuesta. Estas son limitaciones importantes de las medidas de calidad de los procesos de la encuesta.

Como se ha señalado anteriormente, en TALIS 2018 Educación Infantil se emplearon varias estrategias para obtener evaluaciones de la calidad de los procesos, en un esfuerzo por minimizar los posibles sesgos atribuibles a la deseabilidad social, la cultura u otras consideraciones. Estos enfoques incluían: (a) recopilar información sobre las opiniones del personal de infantil con respecto a la importancia de los objetivos de aprendizaje específicos; (b) preguntar al personal de infantil encuestado sobre las prácticas utilizadas por sus compañeros en su centro de Educación Infantil; (c) preguntar al personal de infantil con qué frecuencia participan en prácticas específicas con su grupo objetivo; y (d) utilizar tareas de juicio situacional.

TALIS 2024 Educación Infantil se basa en las estrategias mencionadas anteriormente y las repite, cuando es necesario, en función de los problemas encontrados en el ciclo de 2018. Las siguientes estrategias siguen utilizándose en TALIS 2024 Educación Infantil:

- Recopilar información sobre las opiniones del personal de infantil encuestado con respecto a la importancia de los objetivos de aprendizaje específicos para los niños. Lo anterior se basa en investigaciones que indican una asociación entre tales creencias y la práctica docente real (Pianta *et al.*, 2005<sup>[6]</sup>; Sim *et al.*, 2019<sup>[22]</sup>; Stipek *et al.*, 2001<sup>[88]</sup>).
- Preguntar al personal de infantil encuestado sobre la frecuencia con la que utilizan prácticas específicas con un «grupo objetivo» de niños (definido como el grupo de niños con el que más trabajaron el último día laborable antes de la fecha de la encuesta).
- Mediante viñetas concretas que describen situaciones cotidianas con las que el personal puede encontrarse en la prestación de servicios de Educación Infantil (es decir, tareas de juicio situacional o SJT), los encuestados indican cuál de las acciones enumeradas como

opciones es más probable que adopten.

TALIS 2024 Educación Infantil ya no utiliza preguntas que se refieren a las prácticas del «personal de este centro de Educación Infantil», en lugar de las prácticas de los propios encuestados. Estas preguntas se formulan con respecto a su frecuencia durante la semana laboral anterior, con el fin de animar al personal a reflexionar de manera concreta sobre sus prácticas. Al recopilar datos sobre las prácticas de los propios encuestados, en lugar de las prácticas de su centro, será posible vincular las prácticas individuales con sus características contextuales, como el nivel y el contenido de los programas de educación y formación.

Otras estrategias para mejorar la viabilidad de los datos autoinformados sobre la calidad de los procesos recopilados por TALIS 2024 Educación Infantil incluyen: (a) revisar la escala de respuesta utilizada en las preguntas para obtener una mayor variabilidad en las respuestas; (b) reconsiderar la ubicación de las preguntas sobre la calidad de los procesos para utilizar puntos de referencia más concretos (como el grupo objetivo o la semana laboral típica); y (c) revisar los elementos para garantizar que se pueda captar un conjunto completo de prácticas.

A pesar de dichos retos y limitaciones, el desarrollo de indicadores de calidad de los procesos sigue siendo un objetivo para TALIS 2024 Educación Infantil. Estos indicadores de calidad de los procesos permiten analizar e informar sobre las interacciones que se sabe que influyen en el desarrollo, el bienestar y los resultados del aprendizaje de los niños. Además, durante el desarrollo de los instrumentos de la encuesta a través de la prueba y el estudio piloto, se prestó especial atención a mejorar estos elementos en términos de validez y carga de respuesta.

Otra prioridad clave fue aprovechar el trabajo inicial sobre las SJT realizado en el primer ciclo de la encuesta. Esto implicó consultas con los QEG de Educación Infantil para desarrollar SJT que fueran fiables y válidas. Para abordar la escasa fiabilidad y multidimensionalidad que mostraron las SJT en TALIS 2018 Educación Infantil, se adoptó un enfoque basado en la teoría o en la construcción como punto de partida para TALIS Educación Infantil 2024.

Siguiendo el enfoque adoptado con éxito por Aldrup *et al.* (2020<sup>[89]</sup>), se utilizó el marco CLASS como base teórica inicial para diseñar las SJT en TALIS 2024 Educación Infantil. CLASS ha sido ampliamente validado como marco y herramienta para evaluar la calidad de los procesos en relación con la prestación de Educación Infantil para los grupos de edad pertinentes. (Pianta *et al.*, 2008<sup>[13]</sup>). Además, está conceptualmente alineado con TALIS 2024 Educación Infantil, ya que también mide la calidad de los procesos a través de las interacciones entre el personal y los niños.

La selección de las SJT para su inclusión en los instrumentos finales se basó en el rendimiento psicométrico de las SJT en el estudio piloto de TALIS 2024 Educación Infantil. En este proceso de selección también se tuvieron en cuenta las sensibilidades contextuales y culturales, reconociendo que, si bien la conceptualización de la calidad de los procesos en CLASS se utiliza ampliamente, lo que se considera «mejor práctica» puede variar entre los países participantes en TALIS Educación Infantil.

TALIS 2024 Educación Infantil distingue entre la calidad global y la calidad específica del proceso, tal y como la definen Ulferts *et al.* (2019<sup>[75]</sup>). La calidad global del proceso recoge los aspectos generales del cuidado y apoyo físico y emocional, la instrucción y la estimulación cognitiva que reciben los niños, con el objetivo de favorecer su desarrollo global, su bienestar y su aprendizaje. La calidad de los procesos específicos del dominio se refiere a la atención, el apoyo, la instrucción y la estimulación cognitiva que se centra en el desarrollo en áreas específicas del aprendizaje, como la lectura temprana o las matemáticas básicas. A menudo, estos procesos se solapan, aunque el personal pretenda que tengan fines diferentes.

Al igual que en TALIS 2018 Educación Infantil, el ciclo de 2024 tiene por objetivo captar indicadores de la calidad de los procesos, o más concretamente indicadores de la calidad de la interacción entre el personal y los niños, en dos ámbitos y ocho subámbitos:

- a) prácticas destinadas a apoyar el desarrollo *global*, el bienestar y el aprendizaje de los niños:
  - Adaptar las prácticas a las necesidades e intereses individuales de los niños
  - Apoyar la gestión del aula/grupo de juego

- Apoyar el juego y la exploración
- b) Prácticas destinadas a facilitar el desarrollo específico de un *dominio*:
- Apoyar el lenguaje
  - Apoyar la lectura temprana
  - Apoyo a las matemáticas tempranas
  - Apoyar el comportamiento prosocial
  - Apoyar el desarrollo emocional y el bienestar

Sin embargo, los ámbitos identificados no representan el universo de todos los ámbitos posibles de la calidad de los procesos, y la conceptualización de la calidad de los procesos de TALIS 2024 Educación Infantil puede diferir de las conceptualizaciones utilizadas en otros estudios.

#### **Dentro de los análisis del área de contenido**

Al igual que con TALIS 2018 Educación Infantil, es necesario comprender la heterogeneidad dentro de los países y entre ellos en lo que respecta a las prácticas pedagógicas y el juego. Los análisis de la heterogeneidad entre países seguirán estando condicionados por la comparabilidad de las mediciones. Los análisis detallados de las diferencias entre países en cuanto a la forma en que se aplica la calidad de los procesos en el aula o el espacio de juego permitirán comprender mejor cuáles son los indicadores más universales en todos los países y cuáles pueden ser más relativos desde el punto de vista cultural.

#### **Análisis transversal de las áreas de contenido**

Los indicadores relacionados con la calidad de las interacciones entre el personal y los niños también son un área de interés principal en TALIS 2024 Educación Infantil. Los análisis dentro y entre países y jurisdicciones pueden arrojar luz sobre las asociaciones entre la calidad de los procesos y: (a) los indicadores de calidad estructural a nivel de centro y de aula/espacio de juego; (b) los recursos disponibles para los centros de Educación Infantil (por ejemplo, financiación y estructuras de financiación); (c) las características del personal y los responsables, su desarrollo profesional y sus convicciones profesionales; (d) el bienestar del personal y los responsables; y (e) la diversidad, equidad e inclusión en los centros de Educación Infantil.

#### **Seguimiento y evaluación del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños**

El seguimiento y la evaluación son términos estrechamente relacionados que se refieren a la forma en que los profesionales de la primera infancia adquieren conocimientos sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños. Sin embargo, aunque están estrechamente relacionados, son procesos distintos. Por un lado, el seguimiento permite supervisar el proceso de aprendizaje de los niños e identificar las áreas en las que necesitan apoyo para ayudarles a alcanzar los objetivos adecuados para su desarrollo. Por otro lado, la evaluación tiene como objetivo determinar si los niños alcanzan objetivos de aprendizaje y desarrollo específicos.

TALIS 2024 Educación Infantil es especialmente adecuado para recopilar información relacionada con el seguimiento y la evaluación del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños. La encuesta recopila información sobre cómo el personal utiliza los datos de seguimiento y evaluación para la prestación de servicios de Educación Infantil. Además, se pregunta a los encuestados si los datos de seguimiento y evaluación se comparten entre el personal de infantil para debatir sobre el desarrollo, el bienestar y las necesidades de aprendizaje de los niños. Asimismo, se pregunta si esta información se comparte con el personal de los niveles educativos posteriores para garantizar una transición fluida de los niños entre las etapas de la Educación Infantil o hacia la educación primaria.

Dada la gran variedad de métodos de seguimiento y evaluación que pueden existir en los centros de Educación Infantil, es importante que el personal tenga los conocimientos y habilidades necesarios para utilizar estos métodos de forma correcta y adecuada. Por lo tanto, TALIS 2024 Educación Infantil recopila información relacionada con la formación y el desarrollo profesional recibido por el personal

de infantil en materia de seguimiento y evaluación del desarrollo infantil. Además, la encuesta pregunta al personal de infantil sobre su sensación de autoeficacia a la hora de utilizar herramientas de seguimiento y evaluación.

### *Antecedentes teóricos y empíricos*

Las investigaciones han demostrado que el personal de infantil que conoce el nivel de desarrollo de los niños demuestra mejores prácticas pedagógicas (Cadima *et al.*, 2020<sup>[90]</sup>). El seguimiento y la evaluación del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños pueden desempeñar un papel importante en la mejora de las prácticas del personal y la prestación de servicios, y así potenciar el desarrollo de los niños (Litjens, 2013<sup>[91]</sup>). Por ejemplo, la información sobre el desarrollo de los niños en áreas de habilidades específicas ayuda a los profesionales a ajustar sus prácticas a las necesidades individuales de los niños (Barblett y Maloney, 2010<sup>[92]</sup>) y a adaptar los currículos y los estándares para satisfacer dichas necesidades (Litjens, 2013<sup>[91]</sup>). De hecho, Yoshikawa *et al.* (2013<sup>[27]</sup>) argumentan que los currículos más exitosos tienen en cuenta los resultados del seguimiento y la evaluación del progreso de los niños.

También se necesitan métodos y herramientas adecuados para el desarrollo (Meisels y Atkins-Burnett, 2000<sup>[93]</sup>; Sattler, 1998<sup>[94]</sup>) diseñados para identificar las necesidades, capacidades y habilidades de desarrollo de los niños, según su edad (Barnett, Ayers y Francis, 2014<sup>[95]</sup>; Waterman *et al.*, 2012<sup>[96]</sup>). Además, los métodos de seguimiento y evaluación de la Educación Infantil deben ser agradables, no estresantes para los niños, y basarse en los intereses de estos (Copple y Bredekamp, 2009<sup>[97]</sup>; Meisels y Atkins-Burnett, 2000<sup>[93]</sup>).

Por lo tanto, es fundamental que el personal sea competente en el uso de los resultados del seguimiento y la evaluación para diferentes fines y en la aplicación de diversas herramientas de seguimiento y evaluación adecuadas al desarrollo (Iqbal, Saleem y Arshad, 2020<sup>[98]</sup>). El personal que cuenta con los conocimientos y competencias suficientes para utilizar la evaluación en centros de Educación Infantil es más capaz de adaptar su enseñanza a las necesidades específicas de desarrollo del niño (Iqbal, Saleem y Arshad, 2020<sup>[98]</sup>). En vista de lo anterior, la formación en materia de seguimiento y evaluación se convierte en un aspecto importante a tener en cuenta.

Los resultados de TALIS 2018 Educación Infantil mostraron que aproximadamente el 90 % del personal encuestado en los países participantes recibió alguna formación sobre el seguimiento y la documentación del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños, ya fuera durante su formación previa al servicio, durante la formación en el servicio o en ambos (OCDE, 2020b<sup>[99]</sup>). La preparación inicial y el desarrollo profesional en materia de seguimiento y evaluación también pueden influir en las opiniones del personal sobre este asunto. Por ejemplo, un estudio con una muestra israelí mostró que incluso un curso básico sobre evaluación cambió las ideas del profesorado sobre el papel de la evaluación para mejorar el aprendizaje y la enseñanza (Levy-Vered y Alhija, 2018<sup>[100]</sup>).

En el seguimiento o la evaluación se pueden y se deben incluir diversas áreas de desarrollo, objetivos de aprendizaje y aspectos del bienestar, tales como: lenguaje y lectura; matemáticas; ciencias; alfabetización digital; desarrollo social y emocional; desarrollo motor; autocuidado y salud; competencias prácticas para la vida; autonomía; creatividad; y bienestar, entre otros (Barblett y Maloney, 2010<sup>[92]</sup>; Raver, 2002<sup>[101]</sup>; Snow y van Hemel, 2008<sup>[102]</sup>). Por consiguiente, resulta importante garantizar prácticas de supervisión y evaluación adecuadas al desarrollo que adopten un enfoque holístico, es decir, prácticas que no se limiten a medir ámbitos cognitivos restringidos —véase asimismo Barnett, Ayers y Francis— (2014<sup>[95]</sup>).

Para el informe *Starting Strong IV* (OCDE, 2015b<sup>[23]</sup>), la OCDE encuestó a 21 países o jurisdicciones sobre el uso de instrumentos para supervisar el desarrollo infantil. Las conclusiones publicadas en este informe revelaron que, si bien el seguimiento y la evaluación del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños es un proceso principalmente interno y a menudo está vinculado a las prácticas del personal y del centro, los organismos externos pueden desempeñar un papel en este proceso. Además, las políticas nacionales, regionales o locales influyen en el seguimiento y la evaluación.

El informe *Starting Strong IV* de la OCDE (2015b<sup>[23]</sup>) clasifica las herramientas de evaluación más utilizadas en tres categorías:

1. Evaluaciones directas, como evaluaciones estandarizadas e instrumentos de selección, que tienen por objeto medir los conocimientos, habilidades y aptitudes de los niños. Enfoques para el apoyo integral/continuo a los niños.
2. Evaluaciones narrativas, como la narración de historias y los portafolios educativos, que describen el desarrollo de los niños a través de narrativas o historias basadas en los artefactos producidos por el niño.
3. Métodos observacionales, como escalas de valoración y listas de verificación.

El seguimiento y la evaluación pueden ser formativos o sumativos. El seguimiento o la evaluación formativa se refiere a los procedimientos formales e informales que lleva a cabo el personal de infantil en su trabajo diario, que puede adoptar la forma de observación, actividades basadas en tareas o entrevistas no estructuradas (Brodie, 2013<sup>[103]</sup>). Por un lado, la evaluación formativa informa los ajustes realizados por el personal de infantil en su enfoque educativo o en el entorno para apoyar mejor el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños. Por otro lado, el seguimiento o la evaluación sumativa indica el nivel actual de desarrollo, bienestar y aprendizaje del niño basándose en la información recopilada de diversas fuentes. En la evaluación sumativa, el progreso del niño se determina comparando sus niveles actuales de conocimiento y habilidad con un estándar o punto de referencia establecido.

Sin embargo, aunque la evaluación formativa y la sumativa tienen fines distintos, no son mutuamente excluyentes y, de hecho, a menudo se utilizan conjuntamente. Después de todo, los investigadores y profesionales recomiendan sistemas de evaluación que utilicen métodos múltiples y continuos (NAEYC/NAECS-SDE, 2003<sup>[40]</sup>; Shepard, Kagan y Wurtz, 1998<sup>[104]</sup>).

No obstante, vale la pena debatir las preocupaciones emergentes sobre los riesgos de utilizar evaluaciones sumativas en el contexto de la Educación Infantil. En numerosos países, el personal de infantil está preocupado por el posible uso indebido de los métodos sumativos. Por ejemplo, el uso indebido puede conducir a la «escolarización» de la pedagogía de la Educación Infantil, en la que la principal prioridad pasa a ser la «calificación» del aprendizaje de los niños, lo que desvía la atención del bienestar y el desarrollo integrales del niño (Alcock y Haggerty, 2013<sup>[105]</sup>; Lazzari y Vandebroeck, 2013<sup>[106]</sup>). El personal de infantil también expresó su preocupación por el uso de las evaluaciones para retrasar o denegar el ingreso al centro, ya que hacerlo conlleva el riesgo de que el niño sea etiquetado como «fracasado» en una etapa temprana de su carrera escolar, lo que podría afectar negativamente a su desarrollo.

La evaluación formativa puede ser deliberada y organizada (Guddemi y Case, 2004<sup>[107]</sup>). Un estudio realizado en Estados Unidos evaluó las prácticas y los entornos que promueven el desarrollo de los niños en materia de lectura y lenguaje. Este estudio reveló que las siguientes condiciones tienen un efecto positivo en la calidad de las prácticas de Educación Infantil: (a) cuando se utiliza una herramienta de evaluación infantil basada en el currículo; (b) cuando la elaboración de los portafolios se ajusta al programa federal de aprendizaje temprano; y (c) cuando la información de la evaluación infantil se integra en la planificación de la enseñanza. (Hallam *et al.*, 2007<sup>[108]</sup>).

Sin embargo, dado que la evaluación formativa está integrada en las actividades pedagógicas continuas, no suele identificarse como una actividad docente independiente, al igual que la evaluación sumativa (por ejemplo, en forma de examen de fin de trimestre). El personal de infantil ha utilizado tradicionalmente la evaluación formativa a través de métodos informales, tales como observaciones auténticas y naturalistas, registros narrativos y anecdóticos, y portafolios (Copple y Bredekamp, 2009<sup>[97]</sup>; Meisels y Atkins-Burnett, 2000<sup>[93]</sup>). Existen pruebas de que existe una relación positiva entre el uso de mecanismos de seguimiento no formales, como la observación, la documentación, los portafolios o las evaluaciones narrativas, y el desarrollo positivo, el bienestar y el aprendizaje de los niños cuando se utilizan para informar la práctica. (Bagnato, 2005<sup>[109]</sup>; Grisham-Brown, 2008<sup>[110]</sup>; Meisels, 2003<sup>[111]</sup>).

Según el informe *Starting Strong IV* de la OCDE (2015b<sup>[23]</sup>), el seguimiento del desarrollo infantil mediante observaciones y evaluaciones narrativas es más habitual y exhaustivo que las evaluaciones

directas. Las áreas más frecuentes cubiertas por las evaluaciones basadas en la observación son la alfabetización, la aritmética y la adaptación social y emocional evaluada por los docentes, mientras que la autorregulación y las competencias cognitivas de orden superior están prácticamente ausentes de los mecanismos de seguimiento y evaluación (Burchinal, 2018<sup>[1]</sup>). Por otro lado, las evaluaciones directas, en muchas jurisdicciones, tienden a abarcar un conjunto de ámbitos más reducido que las observaciones y las evaluaciones narrativas. Más de la mitad de las jurisdicciones encuestadas aplican evaluaciones directas que a menudo se centran en competencias como el lenguaje y la lectura, el desarrollo de la salud, las competencias sociales y emocionales y las competencias motoras (OCDE, 2015b<sup>[23]</sup>).

También vale la pena debatir las consideraciones culturales relativas al uso del seguimiento y la evaluación en la Educación Infantil. La cultura guía el comportamiento y, como tal, las diferencias en los valores culturales pueden influir en las opiniones, creencias y prácticas del personal con respecto al seguimiento y la evaluación de los niños (Grieve, 1992<sup>[112]</sup>). Por lo tanto, el seguimiento y la evaluación del desarrollo infantil deben ser sensibles a los valores y creencias culturales sobre el desarrollo infantil; involucrar a los miembros de la familia y la comunidad en este proceso puede ayudar a garantizar que se tenga en cuenta el contexto cultural (Broekhuizen *et al.*, 2015<sup>[113]</sup>; Espinosa y López, 2007<sup>[114]</sup>; Oliver *et al.*, 2011<sup>[115]</sup>). Lo anterior también se destaca en el documento de la Red de la OCDE sobre Educación Infantil. (2015<sup>[116]</sup>) titulado «Early Learning and Development: Common Understandings».

### *Potencial analítico e indicadores*

#### **Dentro de los análisis del área de contenido**

Los principales indicadores para el seguimiento y la evaluación del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños son:

- Contenido de la formación inicial en materia de seguimiento y evaluación
- Contenido del desarrollo profesional y necesidad de un mayor desarrollo en materia de seguimiento y evaluación
- Autoeficacia en relación con el seguimiento y la evaluación de los niños
- Uso de la supervisión y la evaluación por parte del personal
- Tiempo dedicado al seguimiento y la evaluación de los niños
- Implicación del personal en la práctica profesional colaborativa relacionada con el seguimiento y la evaluación de los niños
- Intercambio de información sobre seguimiento y evaluación con las partes interesadas

#### **Análisis transversal de las áreas de contenido**

Los indicadores relacionados con el seguimiento y la evaluación del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños serán variables predictivas clave en TALIS 2024 Educación Infantil. Los análisis probablemente también examinarán cómo las políticas y la calidad estructural influyen en el seguimiento y la evaluación, utilizando las preguntas, los elementos y las medidas correspondientes de la encuesta.

Las medidas de seguimiento y evaluación de los niños brindan la oportunidad de abordar cuestiones de investigación tales como:

1. Supervisión o evaluación en relación con el desarrollo profesional continuo, la formación inicial, la cultura y las creencias ideológicas.
2. Vínculos entre la supervisión y evaluación de los niños, la calidad de los procesos y las prácticas pedagógicas.
3. Opiniones del personal de infantil sobre el seguimiento y la evaluación, incluyendo su

grado de preparación para realizar evaluaciones.

### **Convicciones profesionales sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños**

Las convicciones del personal de infantil sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños pequeños influyen en su enfoque y práctica pedagógicos, lo que a su vez influye en los resultados de los niños (Staub y Stern, 2002<sup>[117]</sup>; Blömeke, 2017<sup>[118]</sup>). Por ejemplo, las convicciones del personal de infantil con respecto al valor de la enseñanza directa (es decir, las prácticas centradas en el profesor) con niños pequeños probablemente influyan en la medida en que utilizan dicho enfoque.

Las convicciones y prácticas del personal de infantil pueden estar determinadas por diversos factores. Por ejemplo, factores situacionales, como el grado de independencia del personal o la gestión y el tamaño de los grupos, afectan a la naturaleza de la relación entre creencias y prácticas (König y Pflanzl, 2016<sup>[119]</sup>; König y Rothland, 2013<sup>[120]</sup>). La formación y capacitación previa al servicio y durante el servicio que recibe el personal de infantil también puede influir en las creencias y prácticas de Educación Infantil (König, 2012<sup>[121]</sup>). Los contextos culturales, históricos y familiares también ejercen una influencia (König, 2012<sup>[121]</sup>).

#### *Antecedentes teóricos y empíricos*

#### **Relación entre convicciones y práctica**

Las convicciones del personal de infantil sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños pequeños influyen directamente en sus prácticas (Charlesworth *et al.*, 1991<sup>[122]</sup>; Kagan, Tarrant y Kauerz, 2008<sup>[123]</sup>; Pianta *et al.*, 2005<sup>[6]</sup>; Stipek y Byler, 1997<sup>[124]</sup>; Stipek *et al.*, 2001<sup>[88]</sup>). De hecho, Pianta y otros (2005<sup>[6]</sup>) descubrieron que, incluso después de ajustar la experiencia o la formación del personal y los factores estructurales (como la ratio niños-adultos), las creencias del personal de infantil tenían la asociación más fuerte con la calidad pedagógica observada.

Sin embargo, estudios más recientes han encontrado que la asociación entre los principios pedagógicos y las prácticas en la Educación Infantil es menos clara [véase, por ejemplo: Lam (2018<sup>[125]</sup>); Gerde *et al.* (2019<sup>[126]</sup>); Ata-Akturk y Sevimli-Celik (2020<sup>[127]</sup>)]. Por ejemplo, un estudio realizado en Singapur por Ting Tan y Rao (2017<sup>[128]</sup>) reveló que, aunque el personal tenía la tendencia a declarar tener creencias centradas en el niño más que en el profesor, su práctica real era en gran medida dirigida por el profesor, didáctica y centrada en la adquisición de competencias académicas por parte de los niños. De manera similar, en un estudio con una muestra noruega, Nilsen (2021<sup>[129]</sup>) descubrió que el personal de infantil reconocía unánimemente la importancia de disponer de materiales de juego para los niños y creía que estos materiales contribuyen al aprendizaje y el desarrollo de los niños. No obstante, el personal de infantil seguiría retirando los materiales de juego del alcance de los niños por razones prácticas. Los estudios citados anteriormente indican que las creencias pedagógicas no siempre se reflejan en las prácticas del personal de infantil.

#### **Factores que influyen en las convicciones**

Algunos estudios sugieren que las competencias y cualificaciones del personal parecen estar estrechamente relacionadas con las creencias pedagógicas (Wieduwilt, Lehrl y Anders, 2021<sup>[130]</sup>). Investigaciones realizadas en diferentes países han revelado que las narrativas históricas y el contexto cultural —que pueden variar incluso entre regiones de un mismo país (Matsumoto y Tsuneda, 2019<sup>[131]</sup>)— también ejercen una influencia importante en el personal de infantil.

Las convicciones y prácticas del personal de infantil también pueden verse influidas por las características de los niños y las familias con los que trabajan. Por ejemplo, se ha descubierto que el estatus socioeconómico (SES, por sus siglas en inglés) de los niños está relacionado con las prácticas del personal de infantil (Lee y Ginsburg, 2007a<sup>[132]</sup>; Stipek y Byler, 1997<sup>[124]</sup>). Los niños procedentes de entornos con un nivel socioeconómico bajo suelen ir por detrás de sus compañeros

más acomodados en muchos ámbitos, y la conciencia de esta disparidad puede influir en las creencias y prácticas del personal de infantil que atiende a niños de entornos desfavorecidos. Por ejemplo, el personal de infantil que trabaja con niños de bajo nivel socioeconómico considera que memorizar datos y tareas rutinarias (conocimiento procedimental) son objetivos pedagógicos más importantes que la resolución de problemas y las tareas que requieren razonamiento [conocimiento conceptual; Stipek y Byler, (1997<sup>[124]</sup>)]. El personal de infantil que trabaja con niños de bajos recursos económicos también tiende a dar prioridad a la adquisición de competencias más básicas, en comparación con sus homólogos que trabajan con niños de un SES medio (Stipek y Byler, 1997<sup>[124]</sup>).

En otro estudio, el personal de infantil que trabajaba con niños de bajos recursos económicos creía que los niños debían participar en actividades matemáticas como preparación para el jardín de infancia (es decir, el año anterior al inicio de la escolarización formal), incluso si inicialmente mostraban poco o ningún interés (Lee y Ginsburg, 2007b<sup>[133]</sup>). Por el contrario, el personal de infantil que trabajaba con niños de SES medio era más propenso a expresar que las actividades debían centrarse en los niños y ser iniciadas por ellos, y tendía a hacer hincapié en el desarrollo socioemocional de los niños (Lee, 2006<sup>[134]</sup>; Lee y Ginsburg, 2007b<sup>[133]</sup>). Lee y Ginsburg (2007b<sup>[133]</sup>) plantearon la hipótesis de que esto se debía a que el personal de infantil creía que los padres de nivel socioeconómico medio ya proporcionaban a sus hijos un importante apoyo académico en casa.

### **Cambiar las convicciones**

Intentar cambiar la pedagogía sin tener en cuenta los principios pedagógicos puede provocar resistencia (Lee y Ginsburg, 2007b<sup>[133]</sup>; Ryan y Grieshaber, 2004<sup>[135]</sup>). Por lo tanto, los esfuerzos por cambiar las prácticas pedagógicas deben tener en cuenta cómo percibe el personal su papel con los niños pequeños, así como sus creencias sobre la finalidad de los centros de Educación Infantil. Además, se ha descubierto que algunas creencias pedagógicas son más maleables que otras (Di Santo, Timmons y Lenis, 2017<sup>[136]</sup>). Por ejemplo, Di Santo y otros (2017<sup>[136]</sup>) informaron de que las convicciones sobre la gestión del comportamiento eran más maleables al cambio, mientras que las creencias sobre las prácticas en el aula o el espacio de juego y las creencias sobre los niños tendían a ser estables. Por lo tanto, cambiar las convicciones es una tarea relativamente compleja.

Además, las investigaciones han demostrado que las opiniones del personal de infantil a menudo se forman incluso antes de recibir la formación inicial (Isikoglu, 2008<sup>[137]</sup>; La Paro *et al.*, 2009<sup>[138]</sup>; Vartuli y Rohs, 2009<sup>[139]</sup>). Múltiples factores, entre ellos la familia, los amigos, la religión, los medios de comunicación y las propias experiencias educativas del personal de infantil, influyen en las creencias sobre la pedagogía y la práctica (Aldemir y Sezer, 2009<sup>[140]</sup>). No obstante, las oportunidades para aprender la pedagogía adecuada en una materia determinada pueden influir en las creencias del personal. Por ejemplo, un estudio reveló que los conocimientos matemáticos y las oportunidades para aprender pedagogía matemática estaban muy relacionados con las convicciones (Blömeke, Dunekacke y Jenßen, 2017<sup>[141]</sup>). Esto sugiere que, aunque las creencias pueden desarrollarse mucho antes de que el personal de la Educación Infantil reciba la formación inicial, el desarrollo profesional puede seguir desempeñando un papel importante en el cambio de las creencias y prácticas de los profesionales.

Otro estudio encontró una relación entre la necesidad percibida por el personal de infantil de desarrollo profesional en ciencia, tecnología, matemáticas e ingeniería (STEM, por sus siglas en inglés), sus creencias pedagógicas sobre STEM y su sentido de autoeficacia (Chen, Huang y Wu, 2021<sup>[142]</sup>). El mismo estudio reveló que las creencias pedagógicas sobre STEM median la asociación entre la autoeficacia y la necesidad percibida de desarrollo profesional, lo que sugiere que las creencias pueden motivar al personal a abordar las dificultades a las que se enfrentan en la prestación de servicios de Educación Infantil.

## *Potencial analítico e indicadores*

### **Dentro de los análisis del área de contenido**

La recopilación de datos sobre las convicciones profesionales es relevante desde el punto de vista de las políticas, dado que las creencias pueden influir en diversos aspectos de la calidad de los procesos. Además, la obtención de estos datos a través de TALIS 2024 Educación Infantil brinda la oportunidad de explorar las diferencias entre países y culturas en cuanto a las convicciones profesionales.

Sin embargo, las preguntas sobre convicciones deben considerarse cuidadosamente para evitar el sesgo de deseabilidad social. Las respuestas socialmente deseables pueden ser especialmente acusadas en el personal de infantil, ya que a menudo se producen debates muy públicos sobre lo que los niños pequeños deben ser y son capaces de hacer. El discurso aceptable socialmente puede diferir de las creencias personales; por ejemplo, aunque los modelos centrados en el niño son populares, las creencias personales de un profesional de infantil pueden ser que la enseñanza debe estar dirigida por los adultos. Sin embargo, al expresar sus creencias, el mismo profesional podría indicar que está de acuerdo con la Educación Infantil centrada en el niño, ya que sabe que esa es la respuesta más aceptada socialmente.

Los indicadores y dimensiones relacionados con las convicciones profesionales sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños pueden resumirse de la siguiente manera:

- Creencias sobre cómo mejorar el desarrollo de las capacidades y habilidades de los niños
- Creencias sobre las prácticas de diversidad, equidad e inclusión

### **Análisis transversal de las áreas de contenido**

La información sobre las convicciones profesionales, junto con la información sobre la calidad de los procesos y las áreas de contenido relacionadas, puede proporcionar una visión de las necesidades de educación, formación y desarrollo profesional del personal de infantil. Recopilar datos sobre las convicciones profesionales del personal de infantil acerca del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños también puede ayudar a responder preguntas de investigación relacionadas con:

- La relación entre las convicciones profesionales y los antecedentes del personal (por ejemplo, formación previa o desarrollo profesional);
- Las diferencias culturales en las convicciones profesionales y cómo estas pueden influir en los patrones de desarrollo profesional en la Educación Infantil en distintos países y jurisdicciones;
- Convicciones profesionales sobre cómo desarrollar las habilidades de los niños para la vida en el siglo XXI;
- La asociación entre las convicciones profesionales y la autoeficacia del personal, el clima del centro de Educación Infantil, la satisfacción laboral, las prácticas pedagógicas y la calidad de los procesos.

### **Autoeficacia**

El concepto de autoeficacia fue introducido por Bandura (1977<sup>[143]</sup>), quien lo definió como la creencia en la propia capacidad para realizar las acciones necesarias para alcanzar un objetivo determinado. Desde el punto de vista de la Educación Infantil, esto se corresponde con el grado en que el personal se siente cómodo y seguro de su capacidad para desempeñar su trabajo (OCDE, 2020b<sup>[99]</sup>). Si bien se han realizado numerosas investigaciones sobre la autoeficacia entre los docentes de niños en edad escolar, los estudios sobre la autoeficacia profesional en el contexto de la Educación Infantil son limitados. Por lo tanto, TALIS Educación Infantil, realiza un esfuerzo sistemático y a gran escala para documentar la autoeficacia del personal de infantil y los líderes de la Educación Infantil.

En TALIS Educación Infantil, la autoeficacia se refiere a las creencias y juicios del personal de infantil

sobre su propia capacidad para promover el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños. Bandura (1977<sup>[143]</sup>) aclaró que, si bien las creencias de autoeficacia pueden verse influenciadas por factores externos y obstáculos, la autoeficacia es, ante todo, una evaluación subjetiva de la propia capacidad. Por lo tanto, las personas que se encuentran en el mismo entorno o contexto —ya sea un centro, un país o un sistema educativo— pueden tener diferentes niveles de autoeficacia. Esta conceptualización incluye elementos de la teoría de la autoeficacia y también se basa en investigaciones sobre la enseñanza eficaz.

Una sensación positiva de autoeficacia puede conducir a mejoras en la práctica y la satisfacción laboral, lo que a su vez puede reforzar el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños (Armor, 1976<sup>[144]</sup>; Jeon, Buettner y Grant, 2018<sup>[145]</sup>; Rotter, 1966<sup>[146]</sup>; Skaalvik y Skaalvik, 2007<sup>[147]</sup>). Por lo tanto, recopilar datos sobre la autoeficacia del personal de infantil y los directores de los centros de Educación Infantil es una cuestión de interés político. TALIS Educación Infantil puede proporcionar estos datos.

### *Antecedentes teóricos y empíricos*

Tschannen-Moran y Hoy (2001<sup>[148]</sup>) y Skaalvik y Skaalvik (2010<sup>[149]</sup>) identificaron seis aspectos de la autoeficacia de los educadores. Combinando y adaptando sus conceptualizaciones de la autoeficacia de los educadores al contexto de la Educación Infantil, la autoeficacia puede concebirse, por lo tanto, como algo que abarca: (i) prácticas pedagógicas; (ii) capacidad para adaptar la práctica a las necesidades individuales de los niños; (iii) fomentar la participación y el entusiasmo de los niños por el aprendizaje; (iv) mantener un entorno bien organizado y ordenado (por ejemplo, con bajos niveles de ruido) en el aula o el espacio de juego; (v) colaborar con los compañeros y los padres; y (vi) afrontar los cambios. Asimismo, cabe señalar que la autoeficacia puede desarrollarse con el tiempo y la experiencia, especialmente a medida que mejoran las competencias de los docentes (Tschannen-Moran y Hoy, 2001<sup>[148]</sup>).

En una revisión de la investigación, Jerald (2007<sup>[150]</sup>) descubrió que algunas conductas del profesorado parecían estar relacionados con su sentido de la autoeficacia. Los profesores con un mayor sentido de la autoeficacia:

- Suelen mostrar mayores niveles de planificación y organización.
- Están más abiertos a nuevas ideas y más dispuestos a experimentar con nuevos métodos para satisfacer mejor las necesidades del alumnado.
- Son más persistentes y resilientes cuando las cosas no salen bien.
- Son menos críticos con los estudiantes cuando cometen errores.
- Son menos propensos a derivar a algún estudiante difícil a educación especial.

Las creencias de autoeficacia son específicas del contexto y están relacionadas con las capacidades y tareas docentes (Tschannen-Moran y Hoy, 2001<sup>[148]</sup>), (Klassen *et al.*, 2011<sup>[151]</sup>; Malinen *et al.*, 2013<sup>[152]</sup>). Por ejemplo, Yada y otros (2019<sup>[153]</sup>) hallaron diferencias en las fuentes de autoeficacia del profesorado japonés y finlandés. Las fuentes de autoeficacia consideradas en su estudio<sup>1</sup> explicaban solo el 15 % de la varianza en las puntuaciones de autoeficacia del profesorado japonés, mientras que representaban el 54 % en las puntuaciones del profesorado finlandés. Esta diferencia podría explicarse, al menos en parte, por factores culturales, como la menor importancia que se concede a los logros personales en los centros de Educación Infantil de países orientales (Yada *et al.*, 2019<sup>[153]</sup>).

Los estudios han encontrado diversas correlaciones entre la autoeficacia y el contexto educativo. El modelo *Job Demands-Resources* (JD-R) explica cómo los factores contextuales e individuales pueden influir en el rendimiento laboral, el bienestar y la autoeficacia del profesorado, aunque no se ha podido establecer la dirección del efecto (Bakker y Demerouti, 2007<sup>[154]</sup>). Por ejemplo, Huang, Yin y Lv (2019<sup>[155]</sup>) descubrieron que la exigencia emocional del trabajo docente está correlacionada positivamente con la autoeficacia y el bienestar en una muestra de Hong Kong. Lipscomb y otros (2021<sup>[156]</sup>) observaron que, tras controlar el nivel educativo y el desarrollo profesional de los docentes, la autoeficacia y el apoyo profesional predecían el 55 % de la varianza en el compromiso laboral. Un estudio anterior, realizado por Albridge y Fraser (2016<sup>[157]</sup>), arrojó resultados similares, demostrando

cómo la Autoeficacia del profesorado y la satisfacción laboral estaban relacionadas entre sí y ambas conectadas con el clima escolar. También puede haber diferencias de género, ya que Klassen y Chiu (2010<sup>[158]</sup>) informan de que las educadoras expresaron sentimientos más débiles de autoeficacia en lo que respecta a la gestión del aula.

Si bien existen numerosas investigaciones sobre la autoeficacia del profesorado, se sabe relativamente poco sobre las creencias de autoeficacia del personal de infantil. Un estudio pionero que examinó la autoeficacia en la Educación Infantil fue realizado por Justice y otros (2008<sup>[159]</sup>), utilizando una versión adaptada de la Escala de Autoeficacia del Profesorado (Bandura, 1997<sup>[160]</sup>). Descubrieron que el personal de infantil informaba tener, en general, una alta autoeficacia a la hora de facilitar el aprendizaje de los niños. Guo, Kaderaveky otros (2011<sup>[161]</sup>) que también utilizaron la TSES de Bandura (1997<sup>[160]</sup>) y Brown (2005<sup>[162]</sup>), que utilizó la Escala de Eficacia Docente de Tschanen-Moran y Hoy (2001<sup>[148]</sup>), tuvieron resultados similares.

Sin embargo, el personal de infantil expresó niveles bajos a moderados de autoeficacia en términos de su influencia en cuestiones administrativas, como el tamaño y la composición de las aulas y espacios de juego (Guo *et al.*, 2012<sup>[163]</sup>; McGinty, Justice y Rimm-Kaufman, 2008<sup>[164]</sup>). Esto puede deberse a que el personal de infantil cree que las decisiones relacionadas con las políticas, como el tamaño de las clases, se toman a nivel de la administración del centro, donde sienten que no tienen influencia. Sin embargo, cabe señalar que los estudios sobre autoeficacia mencionados anteriormente se realizaron con una muestra estadounidense.

En conjunto, los resultados de estos estudios indican que, si bien el personal de infantil en los Estados Unidos confía en su capacidad para motivar e involucrar a los niños pequeños, gestionar su comportamiento y utilizar estrategias educativas eficaces, siente que tiene mucho menos control sobre los aspectos administrativos de la prestación de Educación Infantil, lo que afecta a la calidad estructural.

Investigaciones adicionales realizadas en Estados Unidos por Guo y otros (2010<sup>[165]</sup>; 2012<sup>[163]</sup>) revelaron que la autoeficacia del personal de infantil, por su asociación con la mejora de la calidad de los procesos en las interacciones entre el personal y los niños, estaba relacionada con los avances en el desarrollo del lenguaje de los niños. Estudios anteriores arrojaron resultados similares [véase, por ejemplo: Sylva *et al.* (2004a<sup>[24]</sup>); Connor *et al.* (2005<sup>[166]</sup>); Mashburn *et al.* (2008<sup>[4]</sup>)]. Es decir, se descubrió que la calidad de las interacciones entre el personal y los niños mediaba la relación entre la autoeficacia del personal de infantil y el aprendizaje de los niños.

Ciertas características a nivel docente también se correlacionan con la autoeficacia. Por ejemplo, Bullock y otros (2015<sup>[167]</sup>) demostraron una asociación positiva entre los años de experiencia docente y la autoeficacia en la gestión del aula o el espacio de juego. El estudio también reveló que el nivel de extraversion y apertura a nuevas experiencias del personal de infantil predecía su autoeficacia en la gestión del aula o espacio de juego, más allá de los años de experiencia docente. Otro estudio realizado con profesores de Educación Infantil en formación en Turquía reveló que los participantes que se consideraban «competentes» o «moderadamente competentes» en lo que respecta a la participación de los padres en la prestación de servicios de Educación Infantil también tendían a tener niveles más altos de autoeficacia en este ámbito (Alaçam y Olgan, 2017<sup>[168]</sup>).

TALIS 2018 Educación Infantil es uno de los pocos estudios que ofrece información sobre la autoeficacia del personal de infantil en diversos países, y sus resultados mostraron distintos niveles de autoeficacia entre los países y las áreas de contenido. En términos generales, el personal de infantil informa de niveles más bajos de autoeficacia cuando se trata de trabajar con grupos diversos de niños y expresa la necesidad de recibir más formación en este ámbito (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020<sup>[169]</sup>; Gjerstad, Hjetland y Opheim, 2019<sup>[170]</sup>; OCDE, 2020b<sup>[99]</sup>).

En comparación con otros aspectos de su trabajo, el personal de infantil encuestado en TALIS 2018 Educación Infantil también se sentía menos seguro a la hora de utilizar la tecnología digital (OCDE, 2020b<sup>[99]</sup>). Otros estudios generaron resultados similares: gran parte del personal de infantil carece de conocimientos y confianza para utilizar las herramientas en línea de manera adecuada para el desarrollo (Marklund, 2019<sup>[171]</sup>; Murcia, Campbell y Aranda, 2018<sup>[172]</sup>).

Por lo tanto, resulta interesante que los países desarrollen políticas que contribuyan a mejorar las

competencias y la confianza del personal de infantil en las áreas mencionadas (OCDE, 2020b<sup>[99]</sup>).

### *Potencial analítico e indicadores*

#### **Dentro de los análisis del área de contenido**

Las preguntas de TALIS 2024 Educación Infantil relativas a la autoeficacia del personal pueden describir en qué medida el personal de infantil se siente capaz de desempeñar diferentes aspectos de su función. También pueden utilizarse para identificar diferencias en la autoeficacia del personal de infantil entre culturas, países y jurisdicciones, así como entre sistemas educativos.

TALIS 2024 Educación Infantil conceptualiza la autoeficacia del personal como el conjunto completo de prácticas y responsabilidades que conlleva ser miembro del personal en un centro de Educación Infantil. Por lo tanto, las preguntas sobre la autoeficacia del personal se refieren, entre otras, a las siguientes áreas:

- Autoeficacia en relación con la interacción entre el personal y los niños.
- Autoeficacia en relación con el seguimiento y la evaluación de los niños.
- Autoeficacia en relación con la facilitación del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños.
- Autoeficacia relacionada con las prácticas de diversidad, equidad e inclusión.
- Autoeficacia en el uso de las tecnologías digitales.

#### **Análisis transversal de las áreas de contenido**

Sería posible examinar la relación entre la autoeficacia del personal de infantil y otros indicadores, tales como: (a) las prácticas pedagógicas; (b) la educación y la formación previas; (c) el desarrollo profesional; (d) el bienestar; (e) el clima organizativo; y (f) las características individuales, como la edad, el género y el nivel de experiencia profesional. Comprender estas asociaciones puede servir de base para intervenciones destinadas a reforzar la autoeficacia del personal de infantil.

### **Características del personal y los directores**

#### ***Datos demográficos y formación académica del personal y los directores***

TALIS 2024 Educación Infantil recopila información sobre los antecedentes del personal y los directores, como el género, la edad, la experiencia laboral y la educación formal previa al trabajo en su centro de Educación Infantil. Además de proporcionar una valiosa descripción de los centros y sistemas de Educación Infantil, los datos sobre los antecedentes del personal y los líderes también pueden utilizarse para explorar cómo estas características pueden relacionarse con otros indicadores (por ejemplo, la autoeficacia, el bienestar y las convicciones profesionales). Además, los datos sobre las características generales del personal y los directores aportan contexto a los datos de la encuesta sobre otras áreas de contenido e indicadores.

En esta subsección se analiza cómo se relacionan con otras áreas temáticas e indicadores de la encuesta las características generales del personal y los directores de los centros de Educación Infantil, incluyendo su formación académica previa. Además, en esta subsección se analiza cómo las características de los profesionales influyen en la calidad de la Educación Infantil y en el desarrollo, el bienestar y los resultados del aprendizaje de los niños.

#### ***Antecedentes teóricos y empíricos***

Existen múltiples vías para acceder al trabajo en el ámbito de la Educación Infantil, y la estructura, el contenido y el énfasis de la educación inicial varían entre los países y dentro de ellos (OCDE,

2012a<sup>[173]</sup>). Las diferentes normativas que rigen el sector de la Educación Infantil implican que puede haber grandes variaciones entre los programas de formación inicial de los profesionales de la Educación Infantil, en comparación con los programas equivalentes de educación primaria (Pardo y Adlerstein, 2016<sup>[174]</sup>).

### **Características de la educación y formación iniciales (nivel y duración)**

Las características de la educación y formación inicial de los profesionales de la Educación Infantil son un tema de interés político, como lo demuestran los esfuerzos por profesionalizar la fuerza laboral de la Educación Infantil. Sin embargo, el informe TALIS 2018 Educación Infantil reveló que el porcentaje de personal que recibió formación previa sobre el trabajo con niños varía considerablemente entre los distintos países, que oscila entre el 64 % del personal de infantil en Islandia y el 97 % en Alemania (OCDE, 2020b<sup>[99]</sup>). Las características de la formación inicial del personal de infantil, como la duración y el nivel educativo en el que se obtiene la cualificación, también varían según la categoría del personal y entre los distintos países (Bertram *et al.*, 2016<sup>[175]</sup>; Cobano, Llorent y Navarro, 2020<sup>[176]</sup>; OCDE, 2012a<sup>[173]</sup>; Pardo y Adlerstein, 2016<sup>[174]</sup>).

La formación inicial de los profesionales de la Educación Infantil abarca desde programas impartidos en centros de educación secundaria hasta programas de máster universitarios (OCDE, 2012a<sup>[173]</sup>; 2020b<sup>[99]</sup>). En algunos países, el nivel de cualificación obtenido puede variar en función de la categoría del personal, es decir, los profesores y los auxiliares pueden tener cualificaciones diferentes (OCDE, 2019c<sup>[177]</sup>). Cabe destacar también que, como resultado de los esfuerzos de profesionalización mencionados anteriormente, países como Brasil y Chile están eliminando los programas de formación en Educación Infantil en el nivel secundario (Pardo y Adlerstein, 2016<sup>[174]</sup>). En algunos países también existen programas de formación del personal de Educación Infantil de ciclo corto, que duran dos años en lugar de los tres o cuatro años que suele durar una titulación universitaria típica; dichos programas se crearon a menudo con el fin de atraer a un mayor número de futuros profesionales cualificados en Educación Infantil y, por lo tanto, paliar la escasez de personal (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017<sup>[178]</sup>).

Las pruebas sugieren que existe una relación positiva entre contar con contenidos específicos sobre la Educación Infantil o una especialización en la primera infancia como parte de la formación inicial, la duración de la formación y el tipo de prácticas que aplica el personal (OCDE, 2018b<sup>[10]</sup>; Sim *et al.*, 2019<sup>[22]</sup>). Aunque muchos países han establecido normas nacionales sobre las competencias requeridas, la proporción real de personal de infantil formado según estas normas varía. Por ejemplo, las cualificaciones del personal de infantil en EE. UU. van desde equivalentes a la educación secundaria (o incluso inferiores para los proveedores que trabajan en casa) hasta títulos avanzados (Pianta, Hamre y Nguyen, 2020<sup>[14]</sup>). Las cualificaciones de los profesionales de la Educación Infantil varían de manera similar entre los países europeos, a pesar de los esfuerzos de la Unión Europea por establecer criterios comunes. Por ejemplo, un estudio sobre los programas de preparación para la Educación Infantil en España, Francia e Inglaterra reveló que los profesionales de la Educación Infantil de los tres países tenían diferentes niveles de cualificación y, en términos generales, las cualificaciones exigidas a los profesionales de la Educación Infantil eran inferiores a las exigidas a los profesionales de otros niveles educativos (Cobano, Llorent y Navarro, 2020<sup>[176]</sup>).

El seguimiento en este ámbito es deficiente en numerosos países (UNESCO, 2015<sup>[179]</sup>), y en algunos países la presión del aumento de la matriculación (por ejemplo, con la introducción de la educación obligatoria) ha reducido los niveles de formación y contratación. En muchos países se aplican políticas formales o informales que apoyan la contratación de personal perteneciente a minorías étnicas u otros grupos desfavorecidos, pero el personal a menudo carece de la formación necesaria para cumplir con las normas nacionales (UNESCO, 2015<sup>[179]</sup>). Además, algunos países se enfrentan a un rápido aumento de las tasas de matriculación (debido, por ejemplo, a la introducción de la Educación Infantil obligatoria), lo que, en algunos casos, ha provocado una rebaja de los niveles de formación y contratación (UNESCO, 2015<sup>[179]</sup>).

## Pedagogía y contenido de la educación y formación previas al servicio

Existe una falta de información sistematizada sobre la pedagogía, el contenido y la modalidad de impartición de la educación y la formación inicial de los profesionales de Educación Infantil. La investigación sobre el contenido y la calidad de los programas de preparación para la Educación Infantil también sigue siendo limitada (Early *et al.*, 2007<sup>[180]</sup>; Fukkink y Lont, 2007<sup>[181]</sup>). TALIS 2024 Educación Infantil ofrece la oportunidad de paliar esa carencia.

La formación inicial tiene el potencial de crear un entendimiento común de las buenas prácticas entre el personal de infantil (OCDE, 2019c<sup>[177]</sup>). La base de conocimientos que debe incluirse en los programas de preparación inicial del personal de infantil es amplia y, por lo general, se considera que abarca áreas como: desarrollo infantil, contenido curricular, pedagogía, contenido disciplinario (matemáticas, lenguaje y lectura, ciencias, estudios sociales y artes), psicología y juego. Además, las siguientes áreas de contenido están cobrando cada vez más importancia: (a) trabajar con grupos diversos de niños (Vandenbroeck, 2020<sup>[37]</sup>); (b) atender al bienestar integral de los niños (OCDE, 2019c<sup>[177]</sup>); (c) involucrar eficazmente a las familias y comunicarse con otras instituciones educativas y no educativas (Haslip y Gullo, 2018<sup>[182]</sup>; Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>); y (d) utilizar las tecnologías digitales de manera adecuada para el desarrollo (Kalogiannakis y Papadakis, 2019<sup>[184]</sup>).

También existe un creciente interés por ofrecer a los estudiantes en formación oportunidades para ensayar prácticas docentes en aulas o espacios de juego reales, acompañados por profesores expertos; estas oportunidades de ensayo también pueden grabarse en vídeo y analizarse para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en formación (Ball *et al.*, 2009<sup>[185]</sup>; Grossman, 2018<sup>[186]</sup>; Grossman *et al.*, 2009<sup>[187]</sup>; Lampert, 2010<sup>[188]</sup>). Sin embargo, aunque las prácticas docentes forman parte de muchos programas de formación previa al servicio, su duración varía de un país a otro.

Algunos países han establecido un número mínimo de días de prácticas requeridos para graduarse. Por ejemplo, Noruega y Suecia exigen actualmente a los estudiantes completar 100 días de prácticas, mientras que Dinamarca exige un año (OCDE, 2019a<sup>[189]</sup>). En España, el tiempo mínimo que los estudiantes deben pasar en el aula o en el espacio de juego, en el momento de redactar este documento, varía entre 400 y 600 horas, dependiendo de la titulación que se desee obtener (OCDE, 2019a<sup>[189]</sup>).

También merece la pena explorar el papel de los centros de prácticas —o las colaboraciones entre universidades y centros — durante la formación inicial en Educación Infantil. (Zhang, Admiraal y Saab, 2020<sup>[190]</sup>). También han surgido los títulos universitarios en línea, que ofrecen facilidad de acceso y formatos educativos más flexibles (Gardner *et al.*, 2019<sup>[191]</sup>; Workman, Guernsey y Mead, 2018<sup>[192]</sup>). Pero independientemente de la modalidad (es decir, presencial o en línea), el trabajo práctico sigue siendo un requisito común de la mayoría de los programas de Educación Infantil.

Sin embargo, el contenido de la formación inicial en Educación Infantil no se ha examinado de manera sistemática, lo cual resulta difícil debido a la gran variedad de itinerarios formativos que conducen al trabajo en Educación Infantil. Las diferencias entre países y dentro de los propios países en cuanto al contenido de los programas de formación en Educación Infantil, como muestran los resultados de TALIS 2018 Educación Infantil, añaden aún más complejidad. Por ejemplo, en un estudio reciente de 14 países de América Latina, Pardo y Adlerstein (2016<sup>[174]</sup>) comprobaron que solo dos países contaban con orientaciones nacionales sobre el currículo de los programas de formación inicial del personal de la Educación Infantil. En una encuesta realizada en el Reino Unido por Hadfield y Jopling (2012<sup>[193]</sup>), alrededor del 23 % de los profesionales de la Educación Infantil formados que participaron en la encuesta indicaron que su titulación no incluía contenidos relacionados específicamente con la Educación Infantil, mientras que el 64 % afirmó que su titulación incluía contenidos directamente relacionados con la Educación Infantil. Además, la relevancia de la formación en Educación Infantil era mayor entre los profesionales del Reino Unido que trabajaban en centros de Educación Infantil u otros centros locales de Educación Infantil, en comparación con sus homólogos que trabajaban en centros escolares y en hogares (Hadfield y Jopling, 2012<sup>[193]</sup>).

TALIS 2024 Educación Infantil tiene como objetivo contribuir a la elaboración de un mapa de las

diversas áreas de contenido y componentes programáticos de la formación inicial en Educación Infantil en diferentes países.

### **Eficacia de la formación y capacitación previa al servicio en materia de Educación Infantil**

Las pruebas respaldan la importancia de que el personal de infantil cuente con conocimientos específicos relevantes para trabajar con niños pequeños. Los estudios han demostrado que los niños que asisten a centros de Educación Infantil cuyo personal posee conocimientos y comprensión sobre el desarrollo infantil muestran un mejor desarrollo, bienestar y resultados de aprendizaje (Hanno *et al.*, 2020<sup>[194]</sup>; Naudeau *et al.*, 2011<sup>[195]</sup>; Siraj-Blatchford *et al.*, 2003<sup>[196]</sup>). Además, contar con una titulación en Educación Infantil se ha relacionado generalmente con una mayor calidad general en los centros de Educación Infantil (Manning *et al.*, 2017<sup>[197]</sup>; Torquati, Raikes y Huddleston- Casas, 2007<sup>[198]</sup>). Sin embargo, el nivel educativo en el que se obtuvo la titulación en Educación Infantil, así como la duración de la formación inicial recibida, también parecen influir en la calidad de la prestación de Educación Infantil.

Diversos estudios han demostrado que un mayor nivel educativo del personal es un indicador moderado a fuerte de una mayor calidad en los entornos de las aulas y espacios de juego de la Educación Infantil, así como de una mayor calidad en las interacciones entre el personal de infantil, lo que se traduce en mejores resultados para los niños (Early *et al.*, 2007<sup>[180]</sup>; Fontaine *et al.*, 2006<sup>[199]</sup>; Manning *et al.*, 2017<sup>[197]</sup>; Phillipsen *et al.*, 1997<sup>[200]</sup>; Slot, 2018<sup>[201]</sup>). El Proyecto Pre-primaria de la IEA, un estudio sobre centros de pre-primaria realizado en 10 países, demostró que la duración de la formación previa al servicio estaba estrechamente relacionada con las puntuaciones más altas de los niños en lengua a los 7 años (Montie, Xiang y Schweinhart, 2006<sup>[202]</sup>).

Más concretamente, el personal de infantil con un título universitario de cuatro años obtiene una puntuación más alta en cuanto al entorno del aula o el espacio de juego según el ECERS-R (Early *et al.*, 2007<sup>[180]</sup>)<sup>2</sup>. Además, el personal de infantil con un título universitario de cuatro años y un certificado de enseñanza especializado en Educación Infantil tenía más probabilidades de crear entornos de desarrollo, bienestar y aprendizaje de mayor calidad, en comparación con el personal de infantil sin formación reglada en Educación Infantil (Pianta *et al.*, 2005<sup>[6]</sup>; Sylva *et al.*, 2004a<sup>[24]</sup>).

Estos hallazgos están respaldados por el análisis de Hong y otros (2019) de seis estudios a gran escala realizados en EE. UU., que revelaron que la formación del profesorado está relacionada con los resultados de los niños. En algunos estudios, los niños incluso mostraron avances en el lenguaje y la cognición que se mantuvieron hasta el segundo año de educación primaria (Whitebook y Ryan, 2011<sup>[203]</sup>). Un estudio sobre los programas de Educación Infantil peruanos, realizado por Hanno y otros (2020<sup>[194]</sup>), obtuvo resultados similares: los niños que asistían a aulas o espacios de juego dirigidos por profesores con título universitario obtuvieron puntuaciones más altas en una prueba de vocabulario (PPVT, por sus siglas en inglés), cuando se controlaban las variables relacionadas con los niños y el centro.

Estos resultados positivos pueden atribuirse, al menos en parte, a las mejoras observadas en las interacciones entre el personal y los niños en los profesionales de la Educación Infantil con titulación universitaria. Por ejemplo, el Estudio Nacional sobre el Personal de Cuidado Infantil (NCCSS, por sus siglas en inglés) reveló que el personal de infantil con titulación universitaria de cuatro años era más sensible que el personal de infantil con dos años o menos de formación (Howes, Whitebook y Phillips, 1992<sup>[204]</sup>), y que los niños con educadores más sensibles y receptivos tienden a obtener mejores resultados lingüísticos y a participar en mayor medida en juegos con sus compañeros (Howes, Whitebook y Phillips, 1992<sup>[204]</sup>; Melhuish *et al.*, 1990<sup>[205]</sup>). Además, el personal profesional y cualificado de la Educación Infantil tiende a interactuar con los niños de una manera más adecuada para su edad, en comparación con el personal no profesional, en lo que respecta al desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y verbales (Katz, 1983<sup>[206]</sup>; Shonkoff y Phillips, 2000<sup>[207]</sup>). Contar con una titulación en Educación Infantil también se ha relacionado con una mayor calidad general en los centros de Educación Infantil (Manning *et al.*, 2017<sup>[197]</sup>; Torquati, Raikes y Huddleston-Casas, 2007<sup>[198]</sup>).

Las pruebas metaanalíticas respaldan estos hallazgos. Las cualificaciones más elevadas de los

docentes están asociadas de manera significativa y positiva con una mayor calidad de la oferta de Educación Infantil (Manning *et al.*, 2019<sup>[208]</sup>). Además, Nocita y otros (2020<sup>[209]</sup>) hallaron una asociación positiva entre la especialización de los profesores en la primera infancia y los resultados del desarrollo lingüístico y socioemocional de los niños; sin embargo, se trataba de una asociación débil.

Por lo tanto, la cuestión no radica en la presencia o ausencia de una asociación entre los programas de formación en Educación Infantil y la calidad de la prestación de Educación Infantil, sino en la magnitud de dicha asociación. El hecho de que el metaanálisis de Nocita y otros (2020<sup>[209]</sup>) haya encontrado una asociación débil puede deberse a las variaciones anteriormente mencionadas en cuanto al contenido, la modalidad, la duración y la calidad de la amplia gama de programas de Educación Infantil, como se ha comentado anteriormente.

### *Potencial analítico e indicadores*

#### **Dentro de los análisis del área de contenido**

A partir de las pruebas presentadas anteriormente, sería razonable esperar una gran variabilidad en las características y el contenido de los programas de educación y formación inicial para la Educación Infantil, tanto entre países como dentro de ellos. Del mismo modo, también cabría esperar encontrar tanto personal altamente cualificado como personal con poca formación, tanto entre países como dentro de ellos. Por lo tanto, TALIS 2024 Educación Infantil sigue interesado en explorar los tipos y niveles de cualificaciones, así como el contenido y la duración de la formación inicial recibida por el personal de infantil y los directores de los centros de Educación Infantil en los distintos países.

Los indicadores y dimensiones de los antecedentes demográficos y educativos del personal y los líderes se pueden resumir de la siguiente manera:

- Género
- Edad
- Antecedentes lingüísticos
- Años de experiencia en Educación Infantil
- Contenido de la educación formal previa
- Características de la educación formal previa
- Cualificaciones obtenidas en la educación formal previa

#### **Análisis transversal de las áreas de contenido**

Las pruebas presentadas anteriormente en esta subsección también sugieren una relación entre la formación inicial del personal de infantil, las prácticas que utilizan y la calidad de la prestación de Educación Infantil. Por lo tanto, TALIS Educación Infantil contribuirá a profundizar en la comprensión de la relación entre la formación inicial en Educación Infantil y las prácticas pedagógicas con los niños.

#### **Desarrollo profesional continuo**

Una fuerza laboral bien capacitada y con conocimientos es un componente fundamental de todo programa de Educación Infantil de calidad. (Slot, 2018<sup>[201]</sup>; Zaslow y Martinez-Beck, 2006<sup>[210]</sup>). Los estudios han demostrado que existe una relación positiva entre el desarrollo profesional del personal y las interacciones entre el personal y los niños (Egert, Dederer y Fikkink, 2020<sup>[211]</sup>; OCDE, 2018b<sup>[10]</sup>; Slot, 2018<sup>[201]</sup>).

El desarrollo profesional continuo (DPC) también denominado «aprendizaje profesional continuo» (Ainley *et al.*, en prensa<sup>[212]</sup>) puede entenderse como un conjunto de actividades que tienen por objeto reforzar las competencias y los conocimientos del personal que trabaja actualmente en el ámbito de la Educación Infantil, así como mejorar su eficacia (Neuman y Cunningham, 2009<sup>[213]</sup>). Las actividades

de desarrollo profesional varían ampliamente, desde talleres de una hora hasta programas de *coaching* de varios años de duración, pasando por comunidades de aprendizaje profesional. También varían mucho en cuanto a contenido, formato de impartición, lugar y número de participantes (Zaslow *et al.*, 2010<sup>[214]</sup>).

El DPC ofrece al personal de infantil la oportunidad de reflexionar críticamente sobre sus prácticas, lo que a su vez puede mejorar la calidad de sus interacciones con los niños, las familias, los compañeros y otras partes interesadas dentro del ecosistema de la Educación Infantil. Asimismo, ayuda al personal de infantil a mantenerse al día de las novedades en este campo. En general, los estudios han demostrado que existe una relación positiva entre el desarrollo profesional del personal y las interacciones entre el personal y los niños (Egert, Dederer y Fukkink, 2020<sup>[211]</sup>; OCDE, 2018b<sup>[10]</sup>; Slot, 2018<sup>[201]</sup>). El DPC también puede ser una herramienta para paliar las lagunas en los conocimientos y competencias del personal poco cualificado (OCDE, 2018b<sup>[10]</sup>).

El éxito del desarrollo profesional continuo depende en parte de la oferta de programas eficaces; un programa puede considerarse eficaz si responde adecuadamente a las necesidades de aprendizaje del personal de infantil. Las inversiones de tiempo y recursos por parte de los centros de Educación Infantil también son necesarias para el éxito del DPC. Por supuesto, la motivación y la disposición de los participantes para aprender y aplicar las competencias recién adquiridas también son importantes.

TALIS 2024 Educación Infantil tiene por objetivo ayudar a identificar las necesidades de desarrollo profesional del personal de infantil, así como los diferentes incentivos y obstáculos para su participación en actividades de desarrollo profesional. Esta información puede ayudar a los países y jurisdicciones a establecer las condiciones necesarias para un DPC eficaz.

### *Antecedentes teóricos y empíricos*

Dado que las competencias del personal de infantil se reconocen comúnmente como factores determinantes de los resultados de los niños, cada vez más países se están centrando en el DPC (Sheridan *et al.*, 2009<sup>[215]</sup>; Slot, 2018<sup>[201]</sup>). Como se ha señalado anteriormente, las oportunidades de desarrollo profesional continuo para el personal de infantil pueden adoptar diferentes formas, entre las que se incluyen, entre otras, cursos académicos con títulos o credenciales, *coaching* y mentoría, y comunidades de aprendizaje profesional (Buysse, Winton y Rous, 2009<sup>[216]</sup>; Egert, Dederer y Fukkink, 2020<sup>[211]</sup>; Fuligni *et al.*, 2009<sup>[217]</sup>). Los centros de Educación Infantil también pueden llevar a cabo sus propias actividades internas de desarrollo profesional continuo, como comunidades de práctica y actividades de iniciación para el personal nuevo.

El personal de infantil valora el desarrollo profesional y, en general, lo considera útil, ya que puede servir de base para su práctica (Gómez y Ford, 2017<sup>[218]</sup>; Méndez *et al.*, 2017<sup>[219]</sup>; Moor *et al.*, 2005<sup>[220]</sup>; Stormont y Young-Walker, 2017<sup>[221]</sup>). De hecho, varios estudios han encontrado una asociación significativa entre la participación del personal de infantil en el DPC y los resultados de los niños, aunque no siempre está claro cómo funcionan estos procesos (Ciesielski y Creaghead, 2020<sup>[222]</sup>; Jensen y Rasmussen, 2019<sup>[223]</sup>; Sheridan *et al.*, 2009<sup>[215]</sup>; Slot, 2018<sup>[201]</sup>). Un metaanálisis realizado por Egert y otros (2018<sup>[224]</sup>) sugiere que la participación en el DPC mejora los resultados de los niños al mejorar la calidad del aula o el espacio de juego; es decir, la calidad del aula o el espacio de juego media la relación entre la participación en el DPC y los resultados de los niños. Una revisión sistemática realizada por Brunsek y otros (2020<sup>[225]</sup>) reveló que el DPC mejoraba los resultados de los niños cuando los contenidos de las actividades de desarrollo profesional se correspondían con las medidas de resultados.

Algunos estudios incluso sugieren que, en comparación con la formación inicial en Educación Infantil, la formación continua —especialmente la formación sobre el juego guiado, el trabajo colaborativo y las actividades adecuadas de lectura, matemáticas y ciencias emergentes— tiene un efecto positivo mayor en las interacciones entre el personal y los niños (Assel *et al.*, 2007<sup>[226]</sup>; Ciesielski y Creaghead, 2020<sup>[222]</sup>; De Haan *et al.*, 2013<sup>[227]</sup>; Sylva *et al.*, 2007<sup>[228]</sup>; Zaslow *et al.*, 2010<sup>[214]</sup>).

Además, según un estudio chileno, los educadores creen que su participación en el DPC tiene un

impacto en sus prácticas y que es fundamental para el avance de su trayectoria profesional (Gómez y Ford, 2017<sup>[218]</sup>). Además, el personal de infantil en Nueva York afirmó que el desarrollo profesional era una de las razones por las que no abandonarían la profesión (Blank *et al.*, 2006<sup>[229]</sup>). Estos estudios muestran una posible relación entre el desarrollo profesional continuo y la retención del personal de infantil.

### **Tipo de desarrollo profesional continuo**

El DPC puede consistir en oportunidades de aprendizaje formales o informales (Richter *et al.*, 2014<sup>[230]</sup>). Por un lado, el aprendizaje profesional formal tiene lugar en entornos de aprendizaje estructurados, como el desarrollo obligatorio del personal o los cursos de posgrado. Por otro lado, el aprendizaje profesional informal no sigue un currículo específico, no se limita a un entorno de aprendizaje concreto y, por lo general, es voluntario. Ejemplos de aprendizaje profesional informal son la formación no estructurada y las comunidades de práctica de base.

Sin embargo, tradicionalmente, el desarrollo profesional continuo formal en la Educación Infantil se ha impartido en sesiones puntuales. Estas formas de desarrollo profesional continuo han sido criticadas por centrarse únicamente en cambios a corto plazo en la práctica del personal de infantil. Además, los críticos han afirmado que estas formas de DPC ignoran las realidades a las que se enfrenta el personal de infantil en las aulas, los espacios de juego y los centros de Educación Infantil (Schachter, Gerde y Hatton-Bowers, 2019<sup>[231]</sup>). Por lo tanto, aunque las sesiones de formación puntuales pueden formar parte de un conjunto más amplio de herramientas de DPC, no deben ser el método principal en la estrategia de desarrollo profesional de ningún centro de Educación Infantil.

Matricular al personal de infantil en cursos de educación superior puede ser una alternativa adecuada. La formación continua universitaria puede abarcar desde cursos certificados de corta duración hasta programas de dos, tres o cuatro años que conducen a títulos académicos avanzados. Además, las microcreenciales<sup>3</sup>, aunque todavía son una forma emergente de cualificación, podrían servir como una vía de desarrollo profesional más flexible, personalizada y basada en las competencias para el personal de infantil (Hunt *et al.*, 2019<sup>[232]</sup>). Dado que las microcreenciales se basan en las competencias, son personalizadas y se obtienen bajo demanda, los profesionales de la Educación Infantil pueden optar por centrarse en una habilidad concreta que sea más aplicable a sus necesidades profesionales, a las de sus estudiantes o a las de su centro de Educación Infantil (Crow y Pipkin, 2017<sup>[233]</sup>).

Los programas estructurados de *coaching* y mentoría son uno de los tipos más eficaces de desarrollo profesional continuo en Educación Infantil (Brunsek *et al.*, 2020<sup>[225]</sup>). El *coaching* se entiende como un proceso de aprendizaje individualizado y continuo en el que un profesional con más experiencia (*coach*) acompaña a otro profesional (*coachee*), normalmente *in situ* (Elek y Page, 2019<sup>[234]</sup>).

Una revisión de los programas de *coaching* identificó cuatro características fundamentales: retroalimentación, observación, establecimiento de objetivos y reflexión (Elek y Page, 2019<sup>[234]</sup>). Guiado por su *coach*, el *coachee* hace balance de sus experiencias previas y de cualquier nuevo conocimiento que haya adquirido a través del proceso de *coaching* y los utiliza para mejorar su práctica (Rogers, Brown y Poblete, 2020<sup>[235]</sup>).

El *video-coaching* también puede ser una herramienta poderosa para estimular la reflexión colectiva y proporcionar orientación pedagógica (Balduzzi *et al.*, 2020<sup>[236]</sup>). Los posibles beneficios del uso de las tecnologías digitales para el desarrollo profesional del personal de infantil se analizan con más detalle en una subsección posterior.

Estos programas de formación del personal pueden aumentar la calidad del aula/espacio de juego y mejorar las interacciones entre el personal y los niños (Fiene, 2002<sup>[237]</sup>). El *coaching* presencial, combinado con currículos intensivos, mostró resultados prometedores en la mejora de la calidad del aula/espacio de juego y los resultados del desarrollo infantil. (Burchinal *et al.*, 2008<sup>[238]</sup>). Un metaanálisis de las investigaciones sobre el coaching docente confirma estos hallazgos: el coaching tiene un efecto moderado en la enseñanza y un efecto pequeño en el rendimiento de los estudiantes (Kraft, Blazar y Hogan, 2018<sup>[239]</sup>).

Participar en el DPC con grupos de profesores y administradores que trabajan con niños de diferentes edades puede ayudar a fomentar una comunidad y una cultura de aprendizaje, lo que anima a incorporar nuevos conocimientos a la práctica (Zaslow *et al.*, 2010<sup>[214]</sup>). Este tipo de redes profesionales, que pueden conocerse más formalmente como «comunidades de aprendizaje profesional» o «comunidades de práctica», brindan a los participantes la oportunidad de reflexionar colectivamente sobre sus prácticas cotidianas, en su contexto diario. Esta forma de desarrollo profesional promueve el aprendizaje de los docentes (Rogers, 2017<sup>[240]</sup>; Zaslow, 2014<sup>[241]</sup>), la autoeficacia individual y colectiva del profesorado, y la mejora de los resultados de los niños (Vangrieken *et al.*, 2017<sup>[242]</sup>). Por ello, las comunidades de aprendizaje profesional están cada vez más presentes en el sector de la Educación Infantil en toda Europa (Jensen e Iannone, 2018<sup>[243]</sup>), así como en otros países.

Sin embargo, un enfoque de desarrollo profesional que utilice una amplia variedad de métodos parece funcionar mejor. De hecho, el metaanálisis de Egert y otros (2020<sup>[211]</sup>) reveló que el personal de infantil que participó en un programa de desarrollo profesional continuo que combinaba oportunidades de aprendizaje individual, apoyo in situ, cursos y talleres mejoró sus interacciones en el aula/espacio de juego en los tres ámbitos de CLASS (es decir, apoyo educativo, apoyo emocional y organización del aula/espacio de juego). Independientemente del formato del desarrollo profesional, la tecnología digital puede facilitar su impartición (OCDE, 2023<sup>[244]</sup>).

### **Participación en el desarrollo profesional continuo**

Las oportunidades para participar en el DPC varían entre los países miembros de la OCDE (Bennett *et al.*, 2003<sup>[245]</sup>; Taguma, Litjens y Makowiecki, 2012<sup>[246]</sup>). En algunos países, la participación en el DPC se ha convertido en un requisito para el personal de infantil, aunque puede ser opcional para el personal de infantil que trabaja con niños más pequeños o para el personal de infantil de nivel auxiliar (OCDE, 2021<sup>[5]</sup>). Por ejemplo, en Polonia y Eslovenia, el DPC es obligatorio para ascender en la carrera profesional y poder optar a aumentos salariales (Comisión Europea, 2014<sup>[247]</sup>). En Japón, los maestros de educación preprimaria deben asistir a cursos y conferencias regulados impartidos por universidades y otras instituciones de formación para poder renovar su acreditación cada diez años (OCDE, 2021<sup>[5]</sup>).

No obstante, varios países informan de una baja aceptación del DPC (OCDE, 2012a<sup>[173]</sup>). Esta baja aceptación podría deberse a varios factores, entre los que se incluyen, entre otros: (a) falta de información sobre oportunidades de formación; (b) tiempo limitado para ausentarse del trabajo habitual; (c) no reembolso de los gastos de DPC; (d) articulación poco clara de los beneficios del DPC, y (e) falta de ofertas de DPC que se correspondan con lo que el personal de infantil desea aprender (OCDE, 2012a<sup>[173]</sup>). Según TALIS 2018 Educación Infantil, la falta de apoyo por parte de los directores de Educación Infantil y los problemas de personal también son obstáculos habituales para la participación en el DPC (OCDE, 2019c<sup>[177]</sup>).

Cabe señalar también que, si bien es habitual que el personal de los centros de Educación Infantil que atienden a niños de tres años o más tenga oportunidades de participar en actividades de DPC, esto no suele ser tan frecuente en los centros que atienden a niños más pequeños. Además, una encuesta de la OCDE de 2019 sobre políticas de Educación Infantil reveló que los incentivos para que el personal de infantil participe en actividades de desarrollo profesional no están regulados o no son obligatorios en la mayoría de los países y jurisdicciones (OCDE, 2021<sup>[5]</sup>).

Los resultados de TALIS 2018 Educación Infantil revelaron diversas formas de apoyo que promueven la implicación del personal de infantil en el DPC. Estas formas de apoyo incluyen: (a) la liberación del tiempo dedicado al trabajo con niños; (b) el suministro de los materiales necesarios para las actividades de desarrollo profesional; (c) el reembolso de los gastos; (d) incentivos monetarios; y (e) incentivos no monetarios (OCDE, 2019c<sup>[177]</sup>; 2021<sup>[5]</sup>).

Los resultados indican asimismo la importancia de involucrar al personal de infantil en la identificación de las necesidades de DPC (OCDE, 2019c<sup>[177]</sup>). Dado que la falta de alineación entre la oferta de DPC y la demanda de formación del personal de infantil es una de las posibles causas de la baja participación en el DPC, la implicación del personal en la identificación de las necesidades de formación podría aumentar la participación en el DPC.

El personal de infantil en Dinamarca y Noruega informó que necesitaba más formación para trabajar con niños con necesidades educativas especiales, niños multilingües y niños de diversos orígenes (por ejemplo, multiculturales, económicos, religiosos) (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020<sup>[169]</sup>; Gjerustad, Hjetland y Opheim, 2019<sup>[170]</sup>). En términos más generales, la formación sobre cómo trabajar con niños de orígenes diversos se identificó como una de las principales necesidades de desarrollo profesional en los resultados de TALIS 2018 Educación Infantil (OCDE, 2019c<sup>[177]</sup>). Otros estudios realizados con personal de infantil en Suecia y Australia indicaron la necesidad de formación sobre cómo utilizar las tecnologías digitales en Educación Infantil (Marklund, 2019<sup>[171]</sup>; Murcia, Campbell y Aranda, 2018<sup>[172]</sup>; Otterborn, Schönborn y Hultén, 2019<sup>[248]</sup>).

### *Potencial analítico e indicadores*

#### **Dentro de los análisis del área de contenido**

Teniendo en cuenta las pruebas analizadas anteriormente, es probable que exista una gran variabilidad en el contenido y los tipos de actividades cubiertas por el DPC en los diferentes países participantes en TALIS Educación Infantil. La falta de apoyo financiero, los retos en materia de personal y la disparidad entre la oferta disponible de DPC y las necesidades del personal de infantil también seguirán siendo probablemente obstáculos comunes para la participación en el DPC.

Los indicadores y dimensiones del desarrollo profesional pueden resumirse de la siguiente manera:

- Participación en actividades de desarrollo profesional continuo
- Participación en la práctica profesional colaborativa
- Tipo y contenido del desarrollo profesional continuo
- Incentivos y recursos para participar en el desarrollo profesional continuo
- Utilidad percibida del desarrollo profesional continuo
- Barreras para el desarrollo profesional continuo
- Necesidades de personal para un mayor desarrollo profesional continuo
- Uso de tecnologías digitales para el Desarrollo profesional continuo.

#### **Análisis transversal de las áreas de contenido**

Teniendo en cuenta las pruebas mencionadas anteriormente sobre la posible relación entre diversas características del desarrollo profesional y las prácticas del personal de infantil, este podría ser un ámbito de análisis para TALIS 2024 Educación Infantil. También cabría esperar que la participación en actividades de desarrollo profesional pudiera compensar en parte la falta de experiencia práctica del personal de infantil. Asimismo, se puede explorar la relación entre diversas características de la formación previa al servicio y las necesidades de desarrollo profesional del personal de infantil.

### **Bienestar**

La pandemia de COVID-19 puso de relieve la salud física y mental de los profesionales de la educación (Eadie *et al.*, 2021<sup>[249]</sup>). Sin embargo, el bienestar del personal de la Educación Infantil siempre ha tenido una gran relevancia política, especialmente si se tiene en cuenta cómo influye en la calidad de los servicios prestados. Después de todo, las investigaciones demuestran que el bienestar del personal de infantil está relacionado con la calidad de las interacciones entre el personal y los niños (De Schipper *et al.*, 2008<sup>[250]</sup>; Grant, Jeon y Buettner, 2019<sup>[251]</sup>; Jennings, Jeon y Roberts, 2020<sup>[252]</sup>; La Paro *et al.*, 2009<sup>[138]</sup>; Rimm-Kaufman y Hamre, 2010<sup>[253]</sup>). También se ha descubierto que el bienestar del personal de infantil está relacionado con el bienestar de los niños (OCDE, 2020g<sup>[254]</sup>).

La relación entre el bienestar del personal de infantil y su intención de permanecer en la profesión refuerza aún más la importancia política del bienestar del personal de infantil. Los altos niveles de rotación de personal son endémicos en el sector de la Educación Infantil, y la mayoría de los países miembros de la OCDE registran tasas bajas de retención entre su personal de infantil (Fenech,

Sumson y Goodfellow, 2006<sup>[255]</sup>; Huntsman, 2008<sup>[256]</sup>). Por lo tanto, comprender los factores determinantes del bienestar del personal de la Educación Infantil podría ayudar a reducir las tasas de rotación (Cormick, McMullen y Lee, 2021<sup>[257]</sup>; Kwon *et al.*, 2020<sup>[258]</sup>; McMullen *et al.*, 2020<sup>[259]</sup>).

Las condiciones laborales también constituyen una parte importante del panorama. De hecho, Corr *et al.* (2014<sup>[260]</sup>) descubrieron que la mala salud mental entre el personal de infantil estaba relacionada con las malas condiciones laborales. Además, en EE. UU., las razones más comunes para la pérdida de personal de infantil están relacionadas con las condiciones laborales: apoyo administrativo inadecuado, baja remuneración, falta de prestaciones y percepciones negativas sobre el entorno laboral (Porter, 2012<sup>[261]</sup>).

TALIS 2024 Educación Infantil analiza el bienestar del personal de la Educación Infantil desde la perspectiva de la satisfacción laboral, el estrés, los motivos para permanecer en la profesión y si el personal se siente valorado por los demás. Esta información puede ayudar a los países y jurisdicciones a crear condiciones que promuevan el bienestar del personal de infantil, lo que a su vez podría reducir la rotación de personal y mejorar la calidad de la prestación de Educación Infantil.

### *Antecedentes teóricos y empíricos*

En el presente documento, el bienestar del personal y los directores de los centros de Educación Infantil se entiende como una combinación de bienestar psicológico, fisiológico y laboral (Cumming y Wong, 2019<sup>[262]</sup>; Kwon *et al.*, 2020<sup>[258]</sup>; Wong *et al.*, 2023<sup>[263]</sup>). Es un constructo multidimensional que implica la interacción de aspectos individuales, relacionales y contextuales (Cumming y Wong, 2019<sup>[262]</sup>; Kwon *et al.*, 2021<sup>[264]</sup>; Wong *et al.*, 2023<sup>[263]</sup>). El bienestar está asimismo relacionado con otras áreas temáticas de TALIS Educación Infantil, como las relaciones con las partes interesadas, el clima organizativo y las condiciones laborales.

Cabe señalar que la relación entre estos factores no solo es multidimensional, sino también multidireccional. Por ejemplo, aunque existen pruebas bien fundamentadas de que hay factores externos que influyen en el bienestar del personal (Cumming y Wong, 2019<sup>[262]</sup>; Kwon *et al.*, 2021<sup>[264]</sup>; Wong *et al.*, 2023<sup>[263]</sup>), Kwon y otros (Kwon *et al.*, 2021<sup>[264]</sup>) descubrieron que el bienestar psicológico del personal mediaba la relación entre las condiciones laborales y el bienestar profesional, así como la relación entre el bienestar físico y el bienestar profesional. En otras palabras, los distintos aspectos del bienestar del personal, independientemente de los factores externos, también influyen entre sí.

La satisfacción laboral, que se refiere al grado en que a una persona le gusta o le disgusta su trabajo (Cumming y Wong, 2019<sup>[262]</sup>), se utiliza a menudo para operativizar el bienestar del personal (Hall-Kenyon *et al.*, 2014<sup>[265]</sup>). Se ha descubierto que está asociado con diversos aspectos del centro de Educación Infantil, como las condiciones laborales, el estrés y las relaciones con los compañeros de trabajo (Hall-Kenyon *et al.*, 2014<sup>[265]</sup>; Cumming, 2017<sup>[66]</sup>; OCDE, 2020b<sup>[99]</sup>).

De hecho, las condiciones laborales buenas tienen el poder de atraer y retener a trabajadores altamente cualificados y motivados. Por ejemplo, unos salarios más altos y unas mejores condiciones laborales influyen en la satisfacción laboral, la motivación en el trabajo y, de manera indirecta, en la calidad de la enseñanza, el cuidado y la interacción con los niños (Heilala *et al.*, 2021<sup>[266]</sup>; Huntsman, 2008<sup>[256]</sup>; Moon y Burbank, 2004<sup>[267]</sup>). El establecimiento de condiciones laborales justas, como una remuneración adecuada («salario digno») y un clima en la organización favorable, promueve el bienestar del personal, lo que a su vez conduce a mejoras en el desarrollo, el bienestar y los resultados de aprendizaje de los niños (OCDE, 2006<sup>[268]</sup>). Las investigaciones también sugieren que la ratio niños-adultos en los grupos destinatarios puede influir en la satisfacción laboral del personal. Una ratio niños-adultos menor, es decir, un número menor de niños por cada miembro del personal, se asocia con la satisfacción laboral, ya que permite al personal proporcionar una atención de mejor calidad (Munton *et al.*, 2002<sup>[269]</sup>).

Por otro lado, la baja remuneración del personal se ha relacionado con una moral baja, un menor compromiso profesional y una peor calidad de la enseñanza (Barnett, 2003<sup>[270]</sup>). Además, se ha demostrado que las malas condiciones laborales en el sector de la Educación Infantil —como los salarios bajos, las largas jornadas laborales y la duración del año laboral en los centros de Educación

Infantil (en comparación con los centros de pre-primaria y las escuelas infantiles)— disuaden a los profesionales cualificados de incorporarse o seguir en la profesión (Torquati, Raikes y Huddleston-Casas, 2007<sup>[198]</sup>).

Los factores relacionales y contextuales también son importantes para comprender la satisfacción laboral (Cumming, 2017<sup>[66]</sup>; Hall-Kenyon *et al.*, 2014<sup>[265]</sup>). Por ejemplo, según Jorde-Bloom (1988<sup>[271]</sup>) y Schaack y otros (2020<sup>[272]</sup>), el compromiso organizativo y una visión compartida están relacionados con la satisfacción laboral. Goelman y otros (2006<sup>[273]</sup>) señalan que el número de empleados en un aula o espacio de juego también influye en la satisfacción laboral. Cuando el personal trabaja en equipo en un aula o espacio de juego, surgen oportunidades para supervisar, consultar y debatir los retos laborales, lo que contribuye a la satisfacción laboral. La autonomía en el lugar de trabajo es otro factor que tiene un efecto positivo en la satisfacción laboral (Child Care Human Resources Sector Council, 2009<sup>[274]</sup>). Hallazgos recientes revelan asimismo un estrecho vínculo entre la autonomía de los docentes y la intención de permanecer en la profesión (Worth y Van den Brande, 2020<sup>[275]</sup>).

Por el contrario, los altos niveles de estrés laboral del personal de infantil pueden provocar insatisfacción laboral y un rendimiento inferior. Una encuesta realizada en EE. UU. a profesores (incluido el personal de Educación Infantil) reveló que los niveles de estrés habían aumentado y la satisfacción laboral había descendido casi 25 puntos porcentuales durante un periodo de cinco años (Macia, Markow y Lee, 2013<sup>[276]</sup>). Los factores estresantes del trabajo también están negativamente correlacionados con el bienestar del profesorado (Gu, Wang y You, 2020<sup>[277]</sup>). Además, el estrés relacionado con la enseñanza afecta negativamente a la calidad de las interacciones del personal de infantil con los niños, así como a su aplicación de las normas y rutinas en el aula o el espacio de juego (Penttinen *et al.*, 2020<sup>[278]</sup>).

El estrés laboral también puede afectar a las tasas de rotación. Los profesores que declararon altos niveles de estrés tendían a tener el nivel más bajo de compromiso profesional y de intención de permanecer en la docencia (Lambert *et al.*, 2019<sup>[279]</sup>). Por lo tanto, es necesario examinar más detenidamente la experiencia del estrés laboral entre el personal y los dirigentes, así como las diferencias existentes dentro de los países (Gjerustad *et al.*, 2020<sup>[280]</sup>; Viernickel, Voss y Mauz, 2017<sup>[281]</sup>).

Existen varias fuentes potenciales de estrés para el personal de infantil. Por ejemplo, el personal puede sentirse estresado debido a las presiones de cumplir un currículum impuesto desde arriba que espera que el personal enseñe a los niños contenidos académicos inadecuados para su nivel de desarrollo. La falta de estrategias para lidiar con los comportamientos desafiantes de los niños también puede generar estrés. Unos recursos humanos o financieros insuficientes en el centro es asimismo una fuente importante de estrés para el personal, según informa TALIS 2018 Educación Infantil (OCDE, 2020b<sup>[99]</sup>).

El grado en que el personal se siente valorado por los demás —como los padres y tutores legales, los niños y la sociedad— también influye en su bienestar (OCDE, 2020b<sup>[99]</sup>) y, por lo tanto, en su intención de seguir en la profesión. La satisfacción con la profesión de Educación Infantil está relacionada con el valor social de la profesión, que es complejo y se basa en numerosos factores. En TALIS 2008, se observó que el valor intrínseco y extrínseco, así como la utilidad personal y social, influían en la motivación para elegir la docencia como carrera profesional; los factores sociales, como la estima en que se tiene a la profesión, también influían en esta elección.

El equilibrio entre estos factores puede variar entre países. Por ejemplo, los resultados de TALIS 2018 Educación Infantil mostraron variaciones entre países en cuanto al grado en que el personal de infantil se siente valorado: en Israel, el 75 % del personal de Educación Infantil «estaba totalmente de acuerdo» en que el personal de infantil era valorado por la sociedad, mientras que en Japón solo el 31 % opinaba lo mismo (OCDE, 2020b<sup>[99]</sup>). En EE. UU., el personal de infantil que consideraba que su trabajo le permitía marcar una diferencia positiva en la vida de los niños era más propenso a permanecer en su puesto y no cambiar de profesión (Gable y Hunting, 2001<sup>[282]</sup>). Por otro lado, las entrevistas realizadas al personal de infantil y a los recién graduados en Irlanda indicaron que no tienen intención de trabajar en el campo de la Educación Infantil de forma indefinida, y que contemplaban la posibilidad de pasarse a la enseñanza primaria u otros empleos en los que consideraban que su trabajo contaría con mayor reconocimiento y sería mejor valorado (Moloney,

2010<sup>[283]</sup>).

### *Potencial analítico e indicadores*

#### **Dentro de los análisis del área de contenido**

Basándose en la investigación descrita anteriormente, TALIS 2024 Educación Infantil tiene el potencial de examinar más a fondo la relación entre la satisfacción laboral y las fuentes de estrés en el trabajo. Asimismo, sería posible examinar la relación entre la satisfacción laboral y el valor social percibido de la profesión. La incorporación del bienestar del personal de infantil en TALIS 2024 Educación Infantil también brinda oportunidades para abordar cuestiones de investigación relacionadas con los siguientes factores:

- Heterogeneidad dentro de un mismo país y entre países en cuanto a la satisfacción con la profesión de Educación Infantil
- Diferencias dentro de un mismo país y entre países en cuanto al estrés laboral
- Variaciones dentro de un mismo país y entre países en la percepción del valor social

de la profesión. Por lo tanto, los indicadores y dimensiones relacionados con el bienestar de la Educación Infantil pueden resumirse de la siguiente manera.

- Satisfacción con la trayectoria profesional y la profesión
- Satisfacción con los niveles de autonomía de que se disfruta
- Fuentes de estrés laboral
- Percepción del valor social de la profesión

### *Análisis transversal de las áreas de contenido*

Cabría esperar que existieran correlaciones positivas entre el bienestar del personal (por ejemplo, la satisfacción con el entorno laboral) y las prácticas pedagógicas y la calidad de los procesos en la Educación Infantil (De Schipper *et al.*, 2008<sup>[250]</sup>), así como asociaciones con el liderazgo administrativo/pedagógico (Porter, 2012<sup>[261]</sup>).

## **Características de los centros de Educación Infantil**

### **Calidad estructural**

La calidad estructural se refiere a las características que se cree que influyen indirectamente en el desarrollo infantil y que se consideran condiciones previas importantes para la calidad de los procesos (Slot, Lerkkanen y Leseman, 2015<sup>[284]</sup>). Las características estructurales de calidad garantizan que los niños se encuentren en centros que cumplan con los requisitos básicos de salud y seguridad, al tiempo que proporcionan las condiciones propicias para que los niños se desarrollen.

No existe un listado único de características de calidad estructural, pero es posible organizarlas en tres niveles (Early *et al.*, 2007<sup>[180]</sup>; Halle *et al.*, 2011<sup>[285]</sup>; Kuger *et al.*, 2016<sup>[286]</sup>; Slot, 2018<sup>[201]</sup>):

- i. A nivel de centro (por ejemplo, entorno físico, ubicación, tamaño, rotación de personal, recursos financieros y salud, seguridad y nutrición);
- ii. A nivel del aula/espacio de juego (por ejemplo, proporción entre el personal y los niños, tamaño del grupo, composición del grupo);
- iii. A nivel del personal (por ejemplo, características del personal, condiciones laborales,

cualificaciones y desarrollo profesional).

Una característica común de las características estructurales es que pueden medirse y, por lo tanto, pueden regularse más fácilmente. En numerosos países se establecen unas condiciones estructurales mínimas para que los centros de Educación Infantil puedan funcionar, recibir financiación pública o contar con la certificación de programas educativos. Establecer dichas normas mínimas permite a los países garantizar la seguridad, homogeneizar los servicios y ofrecer a todos los niños condiciones de calidad similares, lo que contribuye a un sistema de Educación Infantil más equitativo (OCDE, 2015a<sup>[287]</sup>).

Estas características estructurales son condiciones necesarias para garantizar la calidad de los procesos, pero no son suficientes por sí solas. Sin embargo, cabe señalar que los efectos de las características estructurales individuales son difíciles de aislar, dado que los niños se desarrollan y aprenden en un contexto en el que se entrelazan las características del personal, el centro y el aula o espacio de juego (Slot, 2018<sup>[201]</sup>).

De hecho, los elementos de calidad estructural tienden a ser interdependientes, y esta interdependencia puede dar pie a desigualdades. Por ejemplo, los centros con una ratio mayor de personal por niño pueden ofrecer mejores condiciones laborales generales y contratar a personal de infantil más cualificado; lo contrario también es cierto, ya que los centros con peores condiciones laborales tienen dificultades para atraer a personal de infantil cualificado.

### *Antecedentes teóricos y empíricos*

Para que se produzca la calidad de los procesos y el aprendizaje, así como para apoyar el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños, es necesario cumplir unas condiciones estructurales mínimas, por lo que es importante recopilar información sobre las características estructurales. Sin embargo, cabe señalar que definir los umbrales mínimos aceptables es más sencillo para ciertas características estructurales que para otras. Por ejemplo, mientras que los requisitos mínimos de higiene y seguridad para un centro de Educación Infantil están claramente definidos, no es tan fácil determinar el mínimo aceptable para la proporción de maestros calificados por niño o el número máximo de niños en el aula o espacio de juego.

En cuanto a las características del centro, los espacios físicos, tanto interiores como exteriores, deben ser lo suficientemente amplios como para que los niños puedan moverse con seguridad y libertad, estar bien ventilados y tener bajos niveles de ruido. El equipamiento y el mobiliario deben asimismo estar en buen estado (Banghart *et al.*, 2020<sup>[288]</sup>). Además, tanto los niños como los adultos necesitan sentirse seguros en su entorno de aprendizaje y tener la certeza de que sus necesidades básicas están cubiertas (Cleveland, 2018<sup>[289]</sup>). El agua, el saneamiento y la higiene también son condiciones mínimas para el proceso de aprendizaje (Arshad, Qamar y Gulzar, 2018<sup>[290]</sup>; Coronel Ugaz, 2017<sup>[291]</sup>). Con la pandemia de COVID-19, quedó demostrado que estas condiciones básicas son fundamentales para evitar la transmisión de enfermedades mientras los niños asisten a centros educativos.

La ubicación de los centros de Educación Infantil también es relevante para la calidad de la prestación de Educación Infantil, ya que puede influir en la transición de los niños y en el acceso equitativo a una Educación Infantil de calidad. La ubicación geográfica (es decir, urbana frente a rural) está relacionada con las diferencias en la calidad de la oferta de Educación Infantil, y esto también parece interactuar con la edad de los niños. Además, se observaron relaciones de mayor calidad entre el personal y los niños en los centros de Educación Infantil ubicados dentro de centros para niños de 3 a 6 años, en comparación con los centros de Educación Infantil fuera del recinto escolar o los centros independientes (Slot *et al.*, 2017<sup>[55]</sup>).

Los investigadores explican estos hallazgos sugiriendo que las interacciones de calidad entre el personal y los niños tienen características diferentes según los distintos grupos de edad (OCDE, 2018b<sup>[10]</sup>). Por ejemplo, la escasez de recursos o su mala calidad —un problema al que se enfrentan con mayor frecuencia los centros rurales— pueden tener un efecto negativo menos pronunciado en los resultados de los niños menores de tres años, en los que se tiende a poner mayor énfasis en las

conversaciones informales y los cuidados rutinarios. Además, las conceptualizaciones ecológicas del desarrollo infantil temprano postulan que la calidad estructural del centro de Educación Infantil puede verse mediada o moderada por las características sociales, económicas y culturales del barrio y su entorno construido (Minh *et al.*, 2017<sup>[292]</sup>).

El tipo (público, privado, concertado) o la cantidad de financiación que reciben los centros de Educación Infantil también está relacionado con la calidad del programa. La financiación puede afectar a las relaciones dentro del centro, las condiciones laborales y los recursos (OCDE, 2018a<sup>[293]</sup>). Por ejemplo, la disponibilidad de financiación influye en la capacidad del centro para acceder y utilizar tecnologías digitales u obtener asistencia técnica (Burns y Gottschalk, 2020<sup>[294]</sup>; Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>; Zabatiero *et al.*, 2018<sup>[295]</sup>).

La rotación del personal es otro factor determinante de la calidad de la prestación de servicios de Educación Infantil (Phillips, Austin y Whitebook, 2016<sup>[296]</sup>). Se ha observado que una rotación de personal alta está asociada con una menor calidad en las interacciones entre el personal y los niños, lo que a su vez puede obstaculizar el desarrollo, el bienestar y los resultados de aprendizaje de los niños (Jennings y Greenberg, 2009<sup>[297]</sup>; Totenhagen *et al.*, 2016<sup>[298]</sup>; Melhuish y Gardiner, 2019<sup>[299]</sup>). Asimismo, la rotación de personal aumenta la probabilidad de que el personal restante abandone el centro, lo que agrava los problemas de dotación de personal (Whitebook y Sakai, 2003<sup>[300]</sup>). En resumen, los niveles de rotación del personal altos tienen efectos de gran alcance en la calidad de la Educación Infantil, ya que afectan a la calidad de los procesos, al desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los niños, y al personal que sigue en el centro (Cassidy *et al.*, 2011<sup>[301]</sup>).

Las características estructurales de calidad a nivel del aula o el espacio de juego parecen ser un indicador más cercano de la calidad de los procesos que las características a nivel de centro (OCDE, 2018b<sup>[10]</sup>; Slot, 2018<sup>[201]</sup>). En concreto, se cree que los grupos más pequeños y una ratio niños-adultos mayor permiten al personal interactuar con mayor calidad con cada niño, conocer mejor sus necesidades y facilitar actividades adaptadas a las necesidades de cada uno (Bowne *et al.*, 2017<sup>[302]</sup>), así como responder a las necesidades de los niños de manera oportuna (Banghart *et al.*, 2020<sup>[288]</sup>).

Las características relacionadas con el tamaño del grupo y la ratio niños-adultos se citan como indicadores fiables de la calidad de las aulas y espacios de juego en varios países de la OCDE. Los grupos más pequeños y una ratio niños-adultos mayor se han relacionado con mejoras en las interacciones entre el personal y los niños y mayores beneficios para los niños menores de tres años (CEPI, 2017<sup>[303]</sup>; OCDE, 2006<sup>[268]</sup>; Sabol *et al.*, 2013<sup>[304]</sup>; Sim *et al.*, 2019<sup>[22]</sup>; Ulferts, Wolf y Anders, 2019<sup>[75]</sup>). También se ha observado que la calidad de las interacciones entre el personal y los niños es mayor en centros en que el tamaño del grupo era el recomendado o inferior (Burchinal, Howes y Kontos, 2002<sup>[305]</sup>; Huntsman, 2008<sup>[256]</sup>; NICHD Early Child Care Research Network, 2000<sup>[306]</sup>), ya que el personal de infantil actuaba de manera más atenta y estimulaba la acción y el pensamiento con más frecuencia. Por el contrario, cuando el tamaño de los grupos era mayor que el recomendado, la calidad de los procesos era inferior (Burchinal *et al.*, 2000<sup>[307]</sup>).

Por ejemplo, los niños de centros de pre-primaria en México con una ratio niños-adultos mayor obtuvieron mejores resultados en las pruebas de desarrollo cognitivo que los de centros de pre-primaria con una ratio niños-adultos menor. Los centros con ratios más altos contaban asimismo con profesores mejor formados, una mejor gestión y múltiples aulas/espacios de juego (Myers, 2004<sup>[308]</sup>). Por otro lado, el personal de infantil en México que trabajaba en centros de pre-primaria donde la ratio niños-adultos era 1:30 expresó su incapacidad para prestar atención individualizada a los niños a su cargo (Yoshikawa *et al.*, 2007<sup>[309]</sup>).

Igualmente, los análisis secundarios de cinco conjuntos de datos europeos (de Inglaterra, Países Bajos, Finlandia, Portugal y Alemania) realizados por Slot, Lerkkanen y Leseman (2015<sup>[284]</sup>) encontraron más pruebas de que el tamaño del grupo y la ratio niños-adultos estaban relacionados con niveles más altos de calidad de los procesos observados. Sin embargo, estos análisis también sugirieron que la asociación entre las características de calidad estructural mencionadas y la calidad de los procesos no era sencilla. Por ejemplo, en Finlandia, el tamaño de los grupos se asoció con la organización del centro de Educación Infantil: en los centros de pre-primaria ubicados en centros escolares, los grupos más grandes se asociaron con una mayor calidad de los procesos, mientras

que en los centros comunitarios ocurrió lo contrario (Slot, Lerkkanen y Leseman, 2015<sup>[284]</sup>).

Sin embargo, aunque la mayoría de los estudios confirman la relación entre el tamaño del grupo y la ratio niños-adultos y la calidad de los procesos, algunos estudios han encontrado efectos nulos para la ratio niños-adultos e incluso un efecto negativo del tamaño reducido del grupo (Slot, 2018<sup>[201]</sup>). En este sentido, podría ser interesante analizar si existe un umbral para un tamaño óptimo de grupo o una ratio niños-adultos que permita prácticas pedagógicas de alta calidad (según lo informado por el personal), y cómo dicho umbral podría interactuar con otros factores relacionados con el personal y el centro en diferentes países y jurisdicciones. De hecho, la relación entre el tamaño del grupo, la ratio niños-adultos y los resultados de los niños es compleja. Por ejemplo, un metaanálisis de estudios estadounidenses sobre niños en edad pre-primaria encontró asociaciones no lineales entre la ratio niños-adultos y las puntuaciones de los niños en pruebas cognitivas y de rendimiento (Bowne *et al.*, 2017<sup>[310]</sup>).

Las características del personal que conforman la calidad de los procesos (características del personal, formación inicial, desarrollo profesional continuo y condiciones laborales) también son fundamentales para la calidad de los procesos (OCDE, 2018b<sup>[10]</sup>). TALIS 2024 Educación Infantil se enfrenta al reto de reflejar la ratio niños-adultos de la forma más coherente posible entre los distintos países y jurisdicciones, así como dentro de ellos, ya que no siempre se trata de una variable estable (puede variar a lo largo del día, de un día para otro, etc.).

### *Potencial analítico e indicadores*

#### **Dentro de los análisis del área de contenido**

Dadas las pruebas que relacionan las características estructurales con la calidad de los procesos y los resultados del desarrollo infantil [por ejemplo, OCDE (2006<sup>[268]</sup>); Burchinal, Howes, *et al.* (2008<sup>[238]</sup>); Barros y Aguiar (2010<sup>[311]</sup>); Morrissey (2010<sup>[312]</sup>); Sabol *et al.* (2013<sup>[304]</sup>)], TALIS 2024 Educación Infantil brinda la oportunidad de explorar los indicadores en tres niveles: centro, aula/espacio de juego y personal.

TALIS 2024 Educación Infantil incluye medidas de múltiples características estructurales de calidad:

- Ubicación del centro y entorno del barrio
- Establecimiento de restricciones presupuestarias y de financiación
- Recursos, incluidas las tecnologías digitales
- Espacio físico
- Configuración de los recursos humanos del personal
- Rotación de personal
- ratio niños-adultos y tamaño de los grupos.

Las condiciones estructurales de los centros de Educación Infantil pueden variar sustancialmente entre países (OCDE, 2015a<sup>[287]</sup>; Pardo y Adlerstein, 2016<sup>[174]</sup>). Es importante examinar qué es lo que impulsa esta variabilidad, lo que aclararía cómo las diferentes características estructurales de los centros de Educación Infantil en distintos países y jurisdicciones pueden combinarse o estar asociadas con la calidad de los procesos.

#### **Análisis transversal de las áreas de contenido**

Los indicadores enumerados anteriormente son relevantes tanto como predictores como resultados de los análisis. La forma en que las características de calidad estructural pueden predecir distintos resultados ya se ha analizado en otras partes de este documento. Sin embargo, también cabe señalar que las características estructurales de calidad se ven influidas por otras variables, como las preferencias del personal de infantil (por ejemplo, ¿el personal con mayor nivel educativo trabaja en centros de Educación Infantil con grupos más reducidos y ratio niños-adultos menor?).

Además, dado que las conceptualizaciones ecológicas de la Educación Infantil postulan que los

resultados de los niños pueden verse mediados o moderados por las características del barrio (Minh *et al.*, 2017<sup>[292]</sup>), TALIS 2024 Educación Infantil ofrece información sobre diversas características a nivel de barrio. Las características a nivel de barrio constituyen un contexto externo que, junto con los factores contextuales a nivel del centro (como las características de los niños y el personal, así como los recursos del centro), pueden servir de base para el análisis. Por último, dado que la rotación de personal es motivo de preocupación en muchos países, será muy importante comprender su relación con diversos factores relacionados con el trabajo (entre ellos, el desarrollo profesional, el bienestar y los recursos).

### **Liderazgo pedagógico y administrativo**

TALIS Educación Infantil considera que el director del centro de Educación Infantil es la persona con mayor responsabilidad en el liderazgo administrativo, directivo o pedagógico en el mismo. El director desempeña un papel crucial en diversos aspectos de la prestación de servicios de Educación Infantil en los centros, entre los que se incluyen, entre otros, el currículo, la pedagogía, la formación continua del personal y el trabajo en equipo. Asimismo, el liderazgo puede hacerse extensivo a aspectos relacionados con los apoyos y servicios externos (por ejemplo, educación, salud y servicios comunitarios).

Facilitar el trabajo en equipo es fundamental para ofrecer una Educación Infantil de calidad, y el director del centro de Educación Infantil crea el ambiente adecuado para ello. El liderazgo deficiente puede socavar el trabajo en equipo al generar competencia, resentimiento y falta de respeto entre el personal. La autonomía y la autoridad para tomar decisiones pedagógicas y educativas también son aspectos importantes del trabajo de los docentes (Ingersoll y Collins, 2019<sup>[313]</sup>). A su vez, la autonomía y la autoridad que los docentes tienen sobre las decisiones pedagógicas y educativas dependen, al menos en parte, de cómo los directores de centros escolares organizan el trabajo en su centro educativo (Wenner y Campbell, 2017<sup>[314]</sup>). Lo anterior también es de aplicación al contexto de Educación Infantil (Havnes, 2018<sup>[315]</sup>).

El liderazgo es una tarea compleja (Sims, Waniganayake y Hadley, 2017<sup>[316]</sup>; Sisson *et al.*, 2021<sup>[317]</sup>). Dado que los líderes participan en multitud de actividades cotidianas en el centro de Educación Infantil, la distinción entre liderazgo administrativo y pedagógico ha suscitado cada vez mayor interés (Bøe y Hognestad, 2018<sup>[318]</sup>).

En resumen, el liderazgo es clave para el aprendizaje en la organización, el desarrollo del conocimiento y la motivación del personal; el director es responsable de crear un ambiente estimulante que apoye el desarrollo temprano, el bienestar y el aprendizaje de los niños (Vannebo y Gotvassli, 2014<sup>[319]</sup>). Por lo tanto, es importante recopilar datos sobre lo que implica el liderazgo en los centros de Educación Infantil, tanto desde la perspectiva de los directores como del personal.

### **Antecedentes teóricos y empíricos**

La investigación sobre el liderazgo en la Educación Infantil ha aumentado drásticamente desde el desarrollo del primer ciclo de TALIS [por ejemplo, Pascal *et al.* (2018<sup>[320]</sup>); Granrusten *et al.* (2018<sup>[321]</sup>); Aubrey (2019<sup>[322]</sup>); Strehmel *et al.* (2019<sup>[323]</sup>); Nicholson *et al.* (2020<sup>[324]</sup>); Karaoglu (2020<sup>[325]</sup>); Heikkinen *et al.* (2021<sup>[326]</sup>); Movahedazarhouligh (2021<sup>[327]</sup>)]. A través de esta investigación, se ha identificado el liderazgo eficaz como un factor determinante de la calidad en los centros de Educación Infantil (Bloom y Bella, 2005<sup>[328]</sup>; Gray, 2004<sup>[329]</sup>). Por ejemplo, el estudio *Effective Leadership in Early Years* (ELEY) reveló que el liderazgo eficaz en la Educación Infantil influye positivamente en el bienestar de los niños, así como en sus logros educativos, sanitarios y sociales (Siraj-Blatchford y Manni, 2007<sup>[330]</sup>). Sin embargo, parece haber disparidades entre países en cuanto a la actividad investigadora en este campo. En una revisión de las investigaciones sobre este tema, Fonsén y otros (2019<sup>[331]</sup>) descubrieron que Finlandia y Estados Unidos cuentan con una amplia investigación sobre el liderazgo en la Educación Infantil en comparación con Alemania, Singapur, Sudáfrica y Japón, donde la investigación sobre el liderazgo en Educación Infantil está menos desarrollada.

El papel de los directores de los centros en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje es cada vez

más reconocido; esto se conoce como «liderazgo pedagógico» (Siraj y Hallet, 2013<sup>[332]</sup>). El liderazgo pedagógico se centra en la necesidad de desarrollar competencias para liderar el cambio organizativo en centros de Educación Infantil (Andrews, 2009<sup>[333]</sup>). Lo ideal sería que el liderazgo pedagógico sirviera de puente entre la investigación y la práctica, difundiendo nueva información y configurando agendas (Kagan y Hallmark, 2001<sup>[334]</sup>). Este enfoque del liderazgo se basa en la pasión por el aprendizaje y difiere del liderazgo instructivo, que se refiere a la transmisión de conocimientos más que a la construcción, co-construcción o creación de conocimientos (Siraj y Hallet, 2013<sup>[332]</sup>). Entre otras capacidades, la capacidad de los líderes para razonar, resolver problemas, evaluar, ofrecer comentarios constructivos y aprender de y con los demás es importante para su liderazgo pedagógico (Hallet, 2012<sup>[335]</sup>).

Un estudio realizado en Finlandia especificó cuatro dimensiones que influyen en el éxito del liderazgo pedagógico: contexto; ii) cultura organizativa; iii) profesionalidad del líder; y iv) gestión de contenidos (Fonsén, 2013<sup>[336]</sup>). Además, se identificaron cuatro factores que facilitan el desempeño de las responsabilidades de liderazgo pedagógico: i) recursos adecuados (por ejemplo, personal suficiente, tiempo suficiente para trabajar, carga de trabajo razonable); ii) habilidades de gestión de personal; iii) habilidades de gestión pedagógica (incluyendo el conocimiento de la pedagogía y los últimos avances en el sector de la Educación Infantil); y iv) confianza en el personal directivo de la organización (incluyendo sus supervisores, otros directivos y la administración).

Sin embargo, el papel de un líder de Educación Infantil no se limita al liderazgo pedagógico. El liderazgo administrativo es un aspecto igualmente importante del liderazgo en la Educación Infantil. Existe una demanda creciente de un liderazgo fuerte, dada la necesidad de una mayor rendición de cuentas, competencia y restricciones financieras dentro del sector de la Educación Infantil (Muijs *et al.*, 2004<sup>[337]</sup>). En medio de estas limitaciones financieras, la calidad y la pedagogía de la Educación Infantil pueden verse afectadas por la forma en que se gastan los recursos financieros, es decir, si los recursos se invierten en el desarrollo profesional del personal, la contratación de personal, los salarios del personal o los edificios y el equipo (Wall, Taguma y Litjens), 2015<sup>[338]</sup>).

Asimismo, es importante fomentar a los aspirantes a líderes; Rodd (2013<sup>[339]</sup>) señala que los líderes formales que no permiten que otros aspiren al liderazgo están incumpliendo su responsabilidad de desarrollar la capacidad de liderazgo y planificar la sucesión. Como demuestra un estudio realizado en Estados Unidos, la relación entre el personal de los centros de Educación Infantil y los directores de Educación Infantil influyó en gran medida en la motivación del personal para crecer profesionalmente (Wagner y French), 2010<sup>[340]</sup>.

De hecho, las buenas prácticas de gestión son importantes para aumentar la satisfacción del personal y la calidad de la prestación de Educación Infantil (Aubrey, Godfrey y Harris, 2013<sup>[341]</sup>). No obstante, a pesar de la igual importancia del liderazgo administrativo, algunos estudios han revelado que los líderes de Educación Infantil se sentían menos preparados para las responsabilidades administrativas (como la gestión financiera); se sentían mejor preparados para las responsabilidades relacionadas con ser educadores de Educación Infantil y establecer relaciones con el personal (Hayden, 1997<sup>[342]</sup>; Muijs *et al.*, 2004<sup>[337]</sup>).

Además, muchos integrantes del personal de infantil no están dispuestos a asumir funciones de liderazgo por diversas razones (Rodd, 2006<sup>[343]</sup>), entre las que se incluyen, entre otras, las malas condiciones laborales, los bajos salarios, el escaso prestigio, la falta de conocimiento de los derechos laborales y la naturaleza estresante y exigente desde el punto de vista físico del trabajo en sí. Comprender las condiciones laborales de los líderes puede contribuir a mejorar la calidad de la Educación Infantil (OCDE, 2012b<sup>[344]</sup>).

El aumento de la diversidad tanto en el personal de los centros de Educación Infantil como en la población infantil que los frecuenta es una cuestión cada vez más importante para los directores de dichos centros. Por lo tanto, el papel de los líderes también podría incluir el cambio hacia un enfoque multicultural/multilingüe, fomentando las relaciones respetuosas entre el personal, adoptando un estilo de liderazgo colaborativo, estableciendo valores claros e innegociables y gestionando los conflictos de forma estratégica (Derman-Sparks, LeeKeenan y Nimmo, 2015<sup>[345]</sup>).

Los enfoques del liderazgo están cambiando. El modelo de liderazgo tradicional, que es mayoritariamente jerárquico —con un líder que gestiona, planifica y dirige al resto del personal (Rodd,

2013<sup>[339]</sup>)—, se sustituye por modelos distribuidos y colaborativos (Starratt, 2003<sup>[346]</sup>; Starratt, 2003<sup>[346]</sup>; Spillane, 2005<sup>[347]</sup>; Duffy y Marshall, 2007<sup>[348]</sup>; Fitzgerald y Gunter, 2008<sup>[349]</sup>; McDowall Clark y Murray, 2012<sup>[350]</sup>; Rodd, 2013<sup>[339]</sup>). McDowall Clark y Murray (2012<sup>[350]</sup>) describen este enfoque de liderazgo —es decir, el liderazgo distribuido— como flexible y no jerárquico, en el que se permite y se anima a los miembros de diferentes niveles de la organización a asumir responsabilidades de liderazgo y a actuar ante los retos y oportunidades. El liderazgo puede provenir de diversos actores dentro de la organización (Raelin, 2003<sup>[351]</sup>).

El liderazgo distribuido se caracteriza por las siguientes formas de trabajar (Spillane, 2005<sup>[347]</sup>):

- Implica a múltiples actores dentro del centro, incluyendo a aquellos que no ocupan puestos de liderazgo formales.
- Está interconectado y se fomenta el trabajo no jerárquico.
- La interacción entre las personas es el factor clave de la práctica del liderazgo, no solo las acciones de las personas.

Además, Fu (2022<sup>[352]</sup>) expone cuatro características del liderazgo pedagógico distribuido: (i) conciencia y autoridad compartidas; (ii) competencia emocional; (iii) competencias de colaboración; y (iv) competencias de comunicación.

Existen pruebas observacionales emergentes de que estas formas distribuidas de liderazgo promueven una pedagogía de alta calidad en los centros de Educación Infantil (Denee y Thornton, 2021<sup>[353]</sup>; Fu, 2022<sup>[352]</sup>; Bratsch-Hines *et al.*, 2023<sup>[354]</sup>; Fonsén *et al.*, 2023<sup>[355]</sup>). De hecho, algunas investigaciones incluso sugieren que el liderazgo pedagógico puede resultar ineficaz cuando un líder trabaja solo, lo que destaca la importancia de implantar un liderazgo distribuido (Heikka y Waniganayake, 2011<sup>[356]</sup>; Heikka, Waniganayake y Hujala, 2013<sup>[357]</sup>; Heikka, 2014<sup>[358]</sup>).

No obstante, Gronn (2008<sup>[359]</sup>; 2011<sup>[360]</sup>) ha señalado algunas limitaciones del liderazgo distribuido. Dadas estas limitaciones, Bøe y Hognestad (2017<sup>[361]</sup>) han sugerido el liderazgo híbrido como alternativa. En el liderazgo híbrido, tanto las formas tradicionales como las distribuidas de liderazgo pueden figurar en la Educación Infantil (Bøe y Hognestad, 2017<sup>[361]</sup>). Hacen hincapié en la necesidad de estudiar la intersección entre los distintos niveles y estructuras de liderazgo. Sisson y otros (2021<sup>[317]</sup>) también han propuesto otro tipo alternativo de liderazgo en la Educación Infantil, en forma de liderazgo co-construido que va más allá de las nociones tradicionales de liderazgo (transformacional, transformativo, distribuido). En lugar de promover un modelo específico para la primera infancia, formulan una serie de principios de liderazgo co-construido basados en las conexiones entre la escucha, el diálogo y la agencia.

Sin embargo, cabe señalar que lo que constituye un liderazgo eficaz puede variar en función del contexto cultural. Por ejemplo, en una revisión de la investigación china sobre la Educación Infantil, Bullough y Palaiologou (2020<sup>[362]</sup>) analizan el arraigo cultural del liderazgo y señalan que los líderes escolares en China ejercen un grado de autoridad relativamente mayor, dadas las normas sociales relativas al liderazgo; esto plantea dificultades a los directores de centros de Educación Infantil a la hora de adoptar formas distribuidas de liderazgo en sus centros y de desempeñar responsabilidades de liderazgo fuera de sus aulas (p. 58).

El perfil de los líderes de la Educación Infantil (en términos de su educación, experiencia, formación y desarrollo profesional) también es importante a la hora de debatir sobre el liderazgo eficaz (como se ha comentado anteriormente). Estudios recientes han descubierto una conexión inequívoca entre las características de los líderes y la calidad del centro de Educación Infantil, tal y como se opera en CLASS y ECERS .(Perlman *et al.*, 2020<sup>[363]</sup>). No obstante, los líderes de la Educación Infantil suelen asumir funciones de liderazgo sin una formación específica (Aubrey, 2011<sup>[364]</sup>). Por ejemplo, en Alemania, salvo la mitad de los directores de centros han recibido formación para tareas de liderazgo específicas en materia de pedagogía (Bader *et al.*, 2019<sup>[365]</sup>). Además, investigaciones recientes señalan la ausencia de liderazgo en los currículos de formación en Educación Infantil (Merenda, 2019<sup>[366]</sup>).

Dado que las investigaciones sugieren que la calidad de los servicios de Educación Infantil está estrechamente relacionada con el nivel de educación y desarrollo de sus líderes, atraer a líderes bien

formados se convierte en una cuestión clave en la prestación de Educación Infantil (OCDE, 2012b<sup>[344]</sup>). Sin embargo, como señala Douglass (2019<sup>[367]</sup>), no se han realizado estudios a gran escala sobre las características de los líderes de la Educación Infantil y las particularidades de las diferentes estructuras de liderazgo en la Educación Infantil, lo que dificulta la identificación de los puntos fuertes actuales y las necesidades de desarrollo de los directores de centros de Educación Infantil. Por ello, Douglass (2019<sup>[367]</sup>) ha destacado la necesidad de realizar más investigaciones en las siguientes áreas: selección de directores; preparación y credenciales; desarrollo profesional; remuneración y diseño de puestos de trabajo; y apoyos contextuales que necesitan los directores (Douglass, 2019<sup>[367]</sup>). TALIS 2024 Educación Infantil puede ayudar a generar esta información.

### *Potencial analítico e indicadores*

#### **Dentro de los análisis del área de contenido**

La naturaleza de las responsabilidades de liderazgo (es decir, administrativas y pedagógicas) y los enfoques utilizados (es decir, jerárquicos, distribuidos, híbridos u otros) en los centros de Educación Infantil pueden examinarse a través de la encuesta. También sería posible explorar la relación entre las creencias de los líderes con respecto a su función y las prácticas de liderazgo que ellos mismos describen. Además, se pueden plantear preguntas sobre cuestiones de liderazgo tanto a los responsables como al personal de los centros de Educación Infantil, lo que permitiría comprender mejor el liderazgo en este ámbito. Además, TALIS 2024 Educación Infantil brinda la oportunidad de explorar las diferencias en las estructuras y enfoques de liderazgo entre los distintos países.

#### **Análisis transversal de las áreas de contenido**

Las pruebas analizadas anteriormente sugieren que existe una relación entre el liderazgo y la calidad de la oferta de Educación Infantil. TALIS Educación Infantil puede explorar este vínculo, por ejemplo, analizando cómo pueden estar relacionados con diversos aspectos de la calidad estructural y la calidad de los procesos en la Educación Infantil los aspectos del liderazgo pedagógico y directivo.

Las pruebas indican asimismo que existe una relación entre las características de los líderes (por ejemplo, su formación, experiencia, capacitación y desarrollo profesional) y sus capacidades, y la forma en que los directores desempeñan sus responsabilidades (por ejemplo, la gestión de las condiciones laborales, la gestión de los recursos, la interacción con sus seguidores, la evaluación y la retroalimentación, etc.). TALIS Educación Infantil también puede examinar estas asociaciones.

En el listado siguiente se enumeran los indicadores y dimensiones relacionados con el liderazgo pedagógico y administrativo:

- Tiempo dedicado al liderazgo pedagógico y administrativo
- Creencias sobre el liderazgo pedagógico, administrativo y colaborativo
- Formación académica en liderazgo
- Necesidades de desarrollo profesional en materia de liderazgo
- Proporcionar comentarios al personal
- Limitaciones presupuestarias y el liderazgo
- Inspección y supervisión externas
- Recursos del centro
- Restricciones normativas
- Recursos para el desarrollo profesional del personal.

#### **Clima organizativo y condiciones laborales**

El clima organizativo se refiere a la percepción que tiene el personal de la cultura organizativa (normas y valores, creencias, actitudes y prácticas) que distingue a su organización de otras

instituciones comparables. Cuando las percepciones, actitudes, creencias y valores colectivos de las personas que, de una forma u otra, participan en los procesos organizativos de un centro de Educación Infantil se combinan con las personalidades que se unen y el liderazgo que las guía, surge un clima organizativo (Bloom, 2010<sup>[368]</sup>). Dado que los directores de los centros de Educación Infantil desempeñan un papel fundamental en la configuración de las actitudes, creencias, motivaciones y relaciones de su personal (Strehmel *et al.*, 2019<sup>[323]</sup>), el liderazgo es, por lo tanto, un factor determinante importante del clima organizativo.

Los factores ambientales y relacionales descritos anteriormente, que en conjunto conforman el clima organizativo, influyen en el bienestar psicológico y emocional del personal de infantil (Cumming, 2017<sup>[66]</sup>). Dada la relación bien establecida entre el bienestar del personal y la calidad de los procesos (De Schipper *et al.*, 2008<sup>[250]</sup>; La Paro *et al.*, 2009<sup>[138]</sup>; Rimm-Kaufman y Hamre, 2010<sup>[253]</sup>; Grant, Jeon y Buettner, 2019<sup>[251]</sup>; Jennings, Jeon y Roberts, 2020<sup>[252]</sup>), el clima organizativo se convierte en un factor importante que contribuye a la calidad de los procesos. De hecho, los datos del estudio *Researching Effective Pedagogy in Early Years* (REPEY) realizado en Inglaterra sugieren que una práctica eficaz requiere un clima de trabajo adecuado, evaluación, gestión, desarrollo del personal y apoyo al trabajo del personal, así como conocimientos pedagógicos sobre las actividades en el aula o el espacio de juego (OCDE, 2010<sup>[369]</sup>). Se cree que estos factores también están relacionados con un liderazgo eficaz, especialmente aquel que promueve una cultura de equipo en la que todos los miembros son valorados y respetados en un clima de confianza (Jones y Pound, 2008<sup>[370]</sup>).

Las condiciones laborales constituyen una dimensión particular del clima organizativo y se refieren a un conjunto de características estructurales que pueden influir en la motivación y la satisfacción del personal de infantil con la profesión que han elegido. Estas características incluyen, entre otras: la remuneración; la organización del trabajo y las actividades laborales; la formación, las competencias y la empleabilidad; la salud, la seguridad y el bienestar; y el tiempo de trabajo y la conciliación de la vida laboral y familiar. Dado que las condiciones laborales afectan al personal de infantil de diferentes maneras, estas condiciones se relacionan con la calidad del centro de Educación Infantil (Lower y Cassidy, 2007<sup>[371]</sup>; Dennis y O'Connor, 2013<sup>[372]</sup>; Logan, Cumming y Wong, 2020<sup>[373]</sup>; Benchekroun, Cameron y Marmot, 2020<sup>[374]</sup>) y, a su vez, con el desarrollo, el bienestar y los resultados de aprendizaje de los niños.

### *Antecedentes teóricos y empíricos*

La estrecha relación entre el clima organizacional, la satisfacción laboral, el estrés laboral y el agotamiento está bien documentada (Pecino *et al.*, 2019<sup>[375]</sup>). Además, los recursos laborales, como la autonomía, la variedad de competencias, la retroalimentación sobre el rendimiento y las oportunidades de crecimiento, pueden tener un efecto amortiguador sobre el impacto de diversas exigencias laborales en el agotamiento (Bakker y Demerouti, 2017<sup>[376]</sup>). También se ha descubierto que un clima organizativo caracterizado por la colaboración, la confianza y la comunicación abierta se correlaciona positivamente con una mayor calidad en las interacciones entre el personal y los niños (Bennett *et al.*, 2003<sup>[245]</sup>; Sylva *et al.*, 2004b<sup>[377]</sup>; Bloom y Bella, 2005<sup>[328]</sup>; Veziroglu-Celik y Yildiz, 2018<sup>[378]</sup>; Kang, 2020<sup>[379]</sup>). De hecho, varios estudios han descubierto que, en comparación con la ratio niños-adultos, el clima organizativo tiene una relación aún más estrecha con la calidad de la prestación de Educación Infantil (OCDE, 2018b<sup>[10]</sup>). Por tales motivos, se ha considerado que diversos aspectos del clima organizativo son determinantes importantes de la calidad de la oferta de Educación Infantil (OCDE, 2017a<sup>[380]</sup>).

Las condiciones laborales representan un aspecto del clima organizacional. Factores como la carga de trabajo y las horas de trabajo, el salario, el tipo de contrato, la progresión profesional y las características de la dirección influyen en la motivación y la satisfacción del personal de infantil. Las mejores condiciones laborales, como salarios competitivos y buenos horarios de trabajo, ayudan a retener al personal eficaz de la Educación Infantil, así como a atraer a los jóvenes a la fuerza laboral; esto puede influir indirectamente en la calidad de los procesos (Moon y Burbank, 2004<sup>[267]</sup>; Fenech, Sumsion y Goodfellow, 2006<sup>[255]</sup>; Huntsman, 2008<sup>[256]</sup>).

Por otro lado, las malas condiciones laborales y la baja remuneración pueden provocar altas tasas de rotación en el sector, lo que perturba la continuidad de la atención, los esfuerzos de desarrollo

profesional, perjudica la calidad general y afecta negativamente a los resultados de los niños (Siraj-Blatchford *et al.*, 2002<sup>[381]</sup>; Elliott, 2006<sup>[382]</sup>; Phillips, Austin y Whitebook, 2016<sup>[296]</sup>). Asimismo, se espera que la retención y el tipo de contrato/situación laboral sean factores determinantes de la calidad de la oferta de Educación Infantil, aunque un estudio reciente realizado en Ecuador reveló que la situación contractual no era un indicador de la calidad de las clases de jardín de infancia (Araujo *et al.*, 2016<sup>[383]</sup>). No obstante, las políticas de Educación Infantil de muchos países siguen prestando poca atención a la calidad de los entornos laborales en los centros de Educación Infantil [véase, por ejemplo: (Cumming, Wong y Logan, 2021<sup>[384]</sup>)].

Las horas de trabajo del personal de infantil y cómo lo pasa son también condiciones laborales importantes. Las encuestas y las observaciones de alta frecuencia en los centros de Educación Infantil pueden proporcionar información muy detallada sobre cómo pasan su tiempo el personal de infantil y los niños. Las categorías típicas de actividades que se realizan en los centros de Educación Infantil incluyen, entre otras, las siguientes: (a) actividades con niños; (b) planificación individual para preparar actividades; (c) trabajo en equipo y diálogo con compañeros; (d) participación en la gestión de la Educación Infantil; (e) comunicación administrativa general y papeleo; (f) comunicación con los padres; (g) participación en actividades extracurriculares; y (h) actividades de desarrollo profesional. Sin embargo, las investigaciones sobre cómo los profesionales de la Educación Infantil utilizan su tiempo aún se encuentran en una fase relativamente incipiente (De Haan, Elbers y Leseman, 2014<sup>[385]</sup>), especialmente en comparación con las investigaciones sobre el uso del tiempo de los profesores de primaria y secundaria (TNS BMRB, 2014<sup>[386]</sup>).

No obstante, algunas organizaciones han recopilado recientemente datos comparables sobre el uso del tiempo y el tiempo de trabajo total de los profesionales de la Educación Infantil. Por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) recopiló informes sobre el tiempo de contacto y el tiempo total. La distribución general del tiempo y el tiempo de contacto en seis países de la OCDE indicó que las horas del personal de infantil eran relativamente largas, en comparación con las horas de los maestros de primaria (OIT, 2012<sup>[387]</sup>). Las horas de contacto del personal de infantil también eran largas, lo que dejaba poco tiempo para la preparación, el desarrollo profesional, las consultas con los padres u otras actividades de apoyo (OIT, 2012<sup>[387]</sup>).

Una encuesta de la OCDE (2017c<sup>[388]</sup>) realizada en 19 países arrojó resultados similares: 11 países informaron que, en comparación con sus homólogos de la educación primaria, la mayoría de los maestros de pre-primaria dedican menos tiempo a tareas no docentes y a tareas que no implican contacto con los niños. El mismo estudio reveló que solo seis países informaron de una distribución equitativa del tiempo entre las tareas docentes y no docentes tanto para los maestros de pre-primaria como para los de primaria, aunque se prevé que esta configuración se vaya generalizando en todos los países (OCDE, 2017c<sup>[388]</sup>).

### *Potencial analítico e indicadores*

#### **Dentro de los análisis del área de contenido**

TALIS Educación Infantil, brinda la oportunidad de contribuir a la base empírica, limitada en la actualidad, sobre el clima organizativo y las condiciones laborales en los centros de Educación Infantil. Además, los datos recopilados en la encuesta permitirán examinar la relación entre los distintos indicadores del clima organizativo y las condiciones laborales (por ejemplo, las horas de trabajo y el estrés, el clima organizativo y la implicación del personal).

Las comparaciones y los análisis transnacionales pueden poner de relieve el entorno normativo de los distintos países y sacar a la luz lo que se necesita para ayudarles a mejorar las condiciones laborales de su personal de infantil. Dada la asociación mencionada anteriormente entre el clima organizativo, las condiciones laborales y la calidad de los centros de Educación Infantil, es probable que estas iniciativas también contribuyan a mejorar la oferta de Educación Infantil en todos los países.

Los indicadores y dimensiones relacionados con el clima del centro de Educación Infantil pueden resumirse de la siguiente manera.

- Facilitación y oportunidades para el desarrollo profesional continuo y el aprendizaje
- Liderazgo distribuido
- Número de horas de trabajo
- Estabilidad contractual
- Nivel de satisfacción con el salario
- Tiempo dedicado a distintas tareas que forman parte de las funciones del puesto de trabajo
- Fuentes de estrés laboral relacionadas con los procesos y estructuras organizativos
- Creencias del personal sobre las áreas prioritarias para mejorar las condiciones laborales mediante un gasto específico

### **Análisis transversal de las áreas de contenido**

Dadas las pruebas que relacionan el clima organizativo, las condiciones laborales y la satisfacción laboral, TALIS Educación Infantil puede explorar esta asociación. Los análisis pueden asimismo examinar la relación entre el clima organizativo y las condiciones laborales con diversos aspectos de la calidad estructural y de los procesos mencionados en el presente documento. Por ejemplo, sería interesante conocer en qué medida influyen el clima organizativo y las condiciones laborales en las interacciones entre el personal y los niños, así como en el clima del aula o el espacio de juego.

Las pruebas también han descrito el papel importante que desempeñan los directores de Educación Infantil en la configuración del clima organizativo. TALIS Educación Infantil puede explorar cómo diversos aspectos del liderazgo en los centros de Educación Infantil se relacionan con las condiciones laborales y otras características del clima organizativo. Por último, examinar estas dimensiones como parte de TALIS 2024 Educación Infantil proporciona continuidad con la encuesta TALIS 2024, lo que permite explorar las similitudes y diferencias en el clima organizativo y las condiciones laborales en los distintos niveles de la educación.

### **Relaciones entre las partes interesadas**

Los centros de Educación Infantil no funcionan de forma aislada y suelen interactuar con las partes interesadas para mejorar el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños, tanto dentro como fuera del centro de Educación Infantil. Según Hooge *et al.* (2012<sup>[389]</sup>), hay cuatro grupos de partes interesadas en la educación. Las principales partes interesadas en la educación son los niños y las familias, seguidos por un segundo grupo formado por los educadores y demás personal, que se consideran interesados internos. Las instituciones que permiten el funcionamiento de los programas de Educación Infantil, como los municipios, los supervisores, el ministerio de educación y las autoridades educativas locales, se consideran partes interesadas verticales, el tercer grupo. El cuarto grupo de partes interesadas se refiere a las demás personas, grupos e instituciones interesados en la Educación Infantil de una forma u otra, tales como: miembros y organizaciones de la comunidad, otros proveedores de educación (centros educativos, universidades, guarderías), servicios sociales y de sanidad y organizaciones culturales. A este último grupo se le considera partes interesadas horizontales. A este último grupo se le considera partes interesadas horizontales.

Las relaciones con las partes interesadas y la colaboración con los centros de Educación Infantil pueden facilitar el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños (Sim *et al.*, 2019<sup>[22]</sup>), ya que los niños se benefician de una comunicación constante entre las familias y los centros de Educación Infantil, de servicios integrales y de transiciones fluidas. Las buenas relaciones con las partes interesadas también pueden ayudar a crear sistemas competentes capaces de adaptarse y responder a circunstancias cambiantes a largo plazo (OCDE, 2020a<sup>[390]</sup>; Pramling Samuelsson, Wagner y Eriksen Ødegaard, 2020<sup>[391]</sup>).

### **Antecedentes teóricos y empíricos**

Las investigaciones demuestran que la prestación de servicios de Educación Infantil se beneficia de la

colaboración con otros servicios (como los de apoyo a la familia, los servicios sociales y los servicios de salud), de la participación de los padres y cuidadores, y de la implicación coordinada de todas las partes interesadas en la Educación Infantil (Barnes *et al.*, 2018<sup>[392]</sup>; Haslip y Gullo, 2018<sup>[182]</sup>; Urban, Cardani y Romer, 2018<sup>[393]</sup>; OCDE, 2019f<sup>[394]</sup>). Sin embargo, en consonancia con los objetivos de TALIS 2024 Educación Infantil, esta subsección se centra en la relación de los centros de Educación Infantil con dos de los cuatro grupos de partes interesadas mencionados anteriormente: las familias (grupo 1) y otras instituciones interesadas en la Educación Infantil, como los servicios sociales y sanitarios y otras instituciones educativas (grupo 4).

Los primeros grupos de interés y más importantes con los que hay que conectar son las familias (grupo 1 de partes interesadas). Los centros de Educación Infantil interactúan con las familias promoviendo y facilitando la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos e involucrándolos en la vida del centro. La OCDE (2012a<sup>[173]</sup>) informa de que la participación de los padres en la Educación Infantil puede influir indirectamente en el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños; se han obtenido resultados similares en el estudio *Effective Provision of Pre-School Education* [EPPE; Siraj-Blatchford *et al.* (2004<sup>[395]</sup>)]. La relación entre los padres y el personal de infantil es de especial interés, dada la evidencia observacional de una correlación entre la calidad de las interacciones entre el personal y los padres y la asistencia escolar y el desarrollo socioemocional de los niños; esta correlación es aún más pronunciada en los niños pertenecientes a minorías étnicas (Zulauf-McCurdy y Zinsser, 2021<sup>[396]</sup>; Zulauf-McCurdy y Loomis, 2023<sup>[397]</sup>).

Por ejemplo, los centros de Educación Infantil que comparten los mismos objetivos educativos que los padres y que mantienen una comunicación y un diálogo regulares con estos sobre el progreso de sus hijos, suelen obtener resultados sociocognitivos favorables para los niños (Epstein, 2001<sup>[398]</sup>; Siraj-Blatchford *et al.*, 2004<sup>[395]</sup>). Las investigaciones han revelado asimismo que la participación de los padres en la Educación Infantil mejora su comprensión de las prácticas educativas adecuadas y, por lo tanto, mejora los resultados de lectura de los niños (Cooter *et al.*, 1999<sup>[399]</sup>; Bryant, Peisner-Feinberg y Miller-Johnson, 2000<sup>[400]</sup>).

Combinar estrategias formales e informales para involucrar y comunicarse con los padres puede resultar beneficioso, ya que la comunicación informal puede conducir a una mayor satisfacción de los padres con las experiencias de sus hijos en la Educación Infantil (Gjerustad *et al.*, 2020<sup>[280]</sup>). Dada la creciente diversidad de los grupos de niños, los centros de Educación Infantil tendrán que adaptar la forma en que interactúan con los padres. Algunos ejemplos de estrategias para mejorar la participación de los padres de origen migrante incluyen traducir los materiales a las distintas lenguas que hablan las familias en cuestión, utilizar traductores para los eventos dirigidos a los padres y contratar personal bilingüe (Norheim y Moser, 2020<sup>[401]</sup>).

Las tecnologías digitales también pueden utilizarse para fortalecer las relaciones entre los padres y el personal de infantil (Lee, 2016<sup>[402]</sup>). Los directores pueden utilizar tecnologías digitales (por ejemplo, mensajes de texto, redes sociales) o, al menos, promover su uso, para que la comunicación con los padres y tutores legales sea más eficiente y para garantizar que la información sobre sus hijos se transmita a ambos progenitores, en aquellos casos en que, por ejemplo, los padres del niño estén divorciados (Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>).

La colaboración y la comunicación con otras instituciones educativas también es importante. Por ejemplo, las experiencias de los niños durante la transición entre la Educación Infantil y la educación primaria pueden ser más fluidas si se mejora la comunicación y la coordinación entre los profesionales de los distintos niveles educativos (Little, Cohen-Vogel y Curran, 2016<sup>[403]</sup>; Haciibrahimoglu y Kargin, 2017<sup>[404]</sup>). Cuando los centros de Educación Infantil y los demás centros educativos trabajan juntos, pueden garantizar mejor la coherencia y la continuidad en la educación de los niños, así como diseñar programas que aprovechen sus conocimientos, competencias, necesidades, capacidades y experiencias compartidas (Pianta y Kraft-Sayre, 2003<sup>[405]</sup>).

Sin embargo, la colaboración entre los centros de Educación Infantil y los de educación primaria sigue siendo un reto político en muchos países, lo que es importante, ya que las transiciones entre los distintos niveles educativos pueden resultar estresantes para los niños o incluso impedir su progreso, si no se gestionan con cuidado (OCDE, 2006<sup>[268]</sup>). Además, las investigaciones demuestran que los patrones de comportamiento y rendimiento establecidos durante el periodo de transición pueden

influir en la trayectoria académica y social futura de los niños (Dockett y Perry, 2004<sup>[406]</sup>).

Los centros de Educación Infantil y los de educación primaria pueden implantar distintas estrategias para facilitar la transición de los niños, entre las que se incluyen, entre otras, las siguientes: (a) el personal y los docentes intercambian información sobre la experiencia educativa previa y el desarrollo de los niños; (b) los niños y las familias visitan las instalaciones escolares antes de matricularse en algún centro de educación primaria; (c) los docentes de primaria visitan a los niños en los centros de Educación Infantil; (d) se comparten actividades entre los centros de Educación Infantil y los de educación primaria; y (e) se adaptan las prácticas pedagógicas. (Shuey *et al.*, 2019<sup>[407]</sup>).

Por ejemplo, el uso de enfoques flexibles y adaptables en materia de pedagogía, seguimiento y evaluación puede ayudar a los centros de Educación Infantil a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños en los grupos de edad de transición (OCDE, 2019f<sup>[394]</sup>; Skolverket, 2019<sup>[408]</sup>). Estos enfoques también son eficaces para facilitar la transición de los niños con necesidades educativas especiales (Nuske *et al.*, 2018<sup>[409]</sup>). Además, establecer vínculos entre la Educación Infantil y los currículos de los centros también puede ayudar a que las transiciones sean más fluidas (Shuey *et al.*, 2019<sup>[407]</sup>).

Más allá de los centros, se está produciendo un cambio más amplio hacia una prestación de servicios más integrada, impulsado por una creciente conciencia de las ventajas de un sistema más coordinado de atención y apoyo a los niños pequeños y sus familias (Barnes *et al.*, 2018<sup>[392]</sup>). Se cree que integrar la educación, la atención primaria de salud, la nutrición, los derechos de los niños, la cohesión social y la igualdad en un sistema de atención coherente mejora la prestación de servicios, la asignación de recursos y el desarrollo profesional, lo que a su vez mejora los servicios prestados a los niños y sus familias (Urban, Cardani y Romer, 2018<sup>[393]</sup>). De hecho, se ha demostrado que la participación efectiva de las partes interesadas más allá de la educación, como los proveedores de servicios sociales y sanitarios, es fundamental para garantizar el bienestar general de los niños (Barnes *et al.*, 2018<sup>[392]</sup>).

Sin embargo, implantar un sistema integrado puede resultar difícil. Los servicios relacionados con la infancia se distribuyen entre los sistemas educativo, sanitario y de bienestar social, que se basan en diferentes disciplinas y a menudo funcionan de forma aislada (Barnes *et al.*, 2018<sup>[392]</sup>; Urban, Cardani y Romer, 2018<sup>[393]</sup>). No obstante, muchos países y estados han realizado esfuerzos en desarrollar políticas integradas para la primera infancia, con el objetivo de ofrecer servicios amplios y coordinados para los niños pequeños y las familias mediante la colaboración entre organismos.

En EE. UU., hay al menos diez estados que colaboran con la Build Initiative. La Build Initiative colabora con las autoridades estatales para promover un sistema integral de atención a la primera infancia centrado en el aprendizaje temprano, la participación y el apoyo de las familias, la nutrición, la salud y la salud mental, y las necesidades especiales (BUILD Initiative, n.d.<sup>[410]</sup>). En América Latina, Uruguay (Ministerio de Desarrollo Social, 2018<sup>[411]</sup>), Colombia (De Cero a Siempre, 2014<sup>[412]</sup>) y Chile (Saavedra, 2015<sup>[413]</sup>), son ejemplos de políticas sólidas e integradas para la primera infancia.

Las políticas e iniciativas descritas anteriormente requieren que los centros de Educación Infantil colaboren estrechamente con los proveedores de atención sanitaria y los servicios sociales para garantizar que los niños reciban vacunas, revisiones médicas, evaluaciones y seguimiento del desarrollo, intervenciones de aprendizaje temprano, subsidios sociales y servicios para necesidades especiales, entre otros. Es fundamental que los organismos implicados coordinen y colaboren no solo en la prestación de estos servicios, sino también en el seguimiento de los resultados y la trayectoria de los niños. Aunque beneficiosa para todos los niños, la colaboración entre organismos es especialmente importante para aquellos niños que corren el riesgo de sufrir negligencia o maltrato o que reciben una atención sanitaria insuficiente (Barnett y Masse, 2007<sup>[414]</sup>; Temple y Reynolds, 2007<sup>[415]</sup>).

## *Potencial analítico e indicadores*

### **Dentro de los análisis del área de contenido**

En la literatura se han documentado múltiples ejemplos de casos de éxito de integración entre sistemas, y que su éxito depende, al menos en parte, de los contextos específicos de cada país (Barnes *et al.*, 2018<sup>[392]</sup>). Dada esta variabilidad entre países, TALIS 2024 Educación Infantil está en una posición idónea para describir cómo los centros de Educación Infantil en distintos países colaboran entre organismos para apoyar a los niños, así como para explorar cómo los factores contextuales específicos de cada país pueden influir en estos esfuerzos. Además, al obtener información a nivel de centros, TALIS 2024 Educación Infantil ofrece una perspectiva sobre cómo los directores de Educación Infantil facilitan la colaboración entre organismos en contextos políticos variables.

A continuación, se enumeran los indicadores y dimensiones de las relaciones con las partes interesadas:

- Relaciones con los padres o tutores legales
- Relaciones con los servicios sociales y sanitarios
- Relaciones con otras instituciones educativas (transición a otros niveles educativos o a la educación primaria).

### **Análisis transversal de las áreas de contenido**

TALIS 2024 Educación Infantil también tiene el potencial de explorar la asociación entre las relaciones con las partes interesadas (por ejemplo, la participación de los padres, la divulgación a otras partes interesadas —servicios sociales y de salud—, la transición a la educación primaria) y las características del grupo (por ejemplo, el estatus socioeconómico o el nivel de vulnerabilidad y riesgo, la diversidad), y las características del personal y los líderes de la Educación Infantil (por ejemplo, la experiencia, la formación y el liderazgo). La evaluación de las relaciones con las partes interesadas proporciona la base para comprender cómo está relacionada la colaboración de los centros de Educación Infantil con otras partes interesadas con las características de los centros de Educación Infantil.

## **Áreas de contenido transversales**

### ***Diversidad, equidad e inclusión en los centros de Educación Infantil***

La diversidad, la equidad y la inclusión son términos que a menudo se utilizan indistintamente en el contexto de la Educación Infantil, pero representan conceptos distintos. Varios estudios recientes han arrojado luz sobre las diferencias entre estos términos estrechamente relacionados (Frost y Goldberg, 2019<sup>[416]</sup>; Shaeffer, 2019<sup>[417]</sup>; Liang y Cohrssen, 2020<sup>[418]</sup>), que son el tema central de estas Áreas de contenido transversales de TALIS 2024 Educación Infantil.

La diversidad se refiere a las diferencias en la composición de los niños, las familias y el personal que trabaja en el centro de Educación Infantil. Abarca diversas características biológicas, psicológicas, sociológicas, económicas, geográficas y culturales de los niños y las familias. Dichas características incluyen, entre otras, las necesidades educativas especiales, la clase social, el barrio, los ingresos familiares, el origen étnico, la condición de migrante, el bagaje cultural, el origen lingüístico, la condición de indígena y la composición familiar (familias monoparentales o biparentales; padres lesbianas, gais, bisexuales, transgénero, queer e intersexuales (LGBTQI) (Santon-Chapman, Denning y Roorbach Jamison, 2008<sup>[419]</sup>; Petriwskyj, 2010<sup>[420]</sup>). Los sistemas de Educación Infantil equitativos ofrecen igualdad de oportunidades a todos los niños, independientemente de sus características personales y familiares.

La equidad en la Educación Infantil puede lograrse mediante configuraciones a diferentes niveles del sistema, desde decisiones políticas a gran escala tomadas a nivel nacional, hasta interacciones a

nivel de centro entre los niños, los compañeros y el personal, así como en las relaciones con la comunidad inmediata del niño fuera de los centros de Educación Infantil (Unterhalter, 2009<sup>[421]</sup>; Ainscow, 2020<sup>[422]</sup>).

Como se describe en el marco conceptual de TALIS 2024, las cuestiones políticas que contribuyen a la equidad en la educación incluyen el acceso a: (a) profesores eficaces; (b) oportunidades de aprendizaje de calidad; (c) recursos de aprendizaje adecuados; y (d) grupos de compañeros diversos (van Langen, Bosker y Dekkers, 2006<sup>[423]</sup>; Dupriez y Dumay, 2006<sup>[424]</sup>; Montt, 2011<sup>[425]</sup>). El grado en que el personal y los directores de los centros educativos reflejan la diversidad de la población estudiantil puede asimismo influir en el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños (Dekkers, Bosker y Driessen, 2000<sup>[426]</sup>; Van de Werfhorst y Mijs, 2010<sup>[427]</sup>), especialmente en la Educación Infantil (Zinsser *et al.*, 2019<sup>[428]</sup>; Lastikka, 2019<sup>[429]</sup>; OCDE, 2020f<sup>[430]</sup>).

La inclusión se considera un valor y un objetivo fundamentales de la Educación Infantil, pero, más allá de eso, la inclusión y los sistemas inclusivos son también un medio para satisfacer las necesidades de una población infantil cada vez más diversa y lograr la equidad (Frost y Goldberg, 2019<sup>[416]</sup>; Shaeffer, 2019<sup>[417]</sup>). Los sistemas de Educación Infantil inclusivos atienden las necesidades de todos los niños, incluyendo, entre otros, los niños pertenecientes a grupos étnico-lingüísticos minoritarios, los niños procedentes de estructuras familiares no heteronormativas y los niños con necesidades especiales de aprendizaje o atención sanitaria. En el caso de los niños con necesidades especiales de aprendizaje o sanitarias, la inclusión se refiere al grado en que pueden participar en centros de Educación Infantil junto con sus compañeros con un desarrollo típico (National Academies of Sciences, 2018<sup>[431]</sup>). En el caso de los niños pertenecientes a grupos étnicos minoritarios (por ejemplo, los niños de origen indígena), la inclusión implica ampliar el grado de representación de las distintas culturas de los niños, así como adaptar las prácticas de cuidado y liderazgo para empoderar a los niños de diversas culturas. Dichas políticas y prácticas inclusivas pueden ponerse en práctica mediante la acción concertada entre el personal de infantil, los centros de Educación Infantil y los sistemas de la Educación Infantil.

De hecho, la Educación Infantil tiene el potencial de mitigar las desigualdades de oportunidades asociadas con el origen étnico, la condición de migrante o refugiado, las necesidades educativas, la ubicación o la composición familiar de los niños (Broekhuizen *et al.*, 2019<sup>[432]</sup>; OCDE, 2019c<sup>[177]</sup>). Existen pruebas, tanto de ensayos controlados aleatorios como de estudios observacionales, de que la Educación Infantil tiene el potencial de mejorar las oportunidades vitales de los niños de familias desfavorecidas [por ejemplo, Schweinhart y Weikart (1997<sup>[433]</sup>); Melhuish *et al.* (2008<sup>[434]</sup>); Dearing *et al.* (2009<sup>[435]</sup>); Camilli *et al.* (2010<sup>[436]</sup>); Barnett (2011<sup>[437]</sup>); Zachrisson y Dearing (2015<sup>[438]</sup>)]. Estudios sobre el impacto de la Educación Infantil en los grupos indígenas han arrojado resultados similares: la educación preprimaria supone varias ventajas a largo plazo para los niños indígenas, especialmente en lo que respecta al aprendizaje y el desarrollo (Elek *et al.*, 2020<sup>[439]</sup>).

Sin embargo, existen retos asociados con proporcionar un acceso equitativo a la Educación Infantil de calidad. Los cambios en las estructuras de gobernanza, como el aumento de la privatización de la Educación Infantil en algunos países, pueden plantear retos a la hora de garantizar un acceso equitativo y de calidad (Wright, 2011<sup>[440]</sup>). También existen diferencias notables en el acceso a la Educación Infantil entre las zonas urbanas y rurales, lo que pone de manifiesto las desigualdades geográficas (Temple, 2009<sup>[441]</sup>; UNICEF, 2020<sup>[442]</sup>). Además, cada vez hay más publicaciones que subrayan la necesidad de que el personal de infantil posea una serie de competencias lingüísticas y culturales para satisfacer las necesidades de una población infantil cada vez más diversa (Zinsser *et al.*, 2019<sup>[428]</sup>).

A pesar de estos retos, se reconoce que todos los niños deben tener acceso equitativo a oportunidades que promuevan su desarrollo, bienestar y aprendizaje (Nxumalo y Adair, 2019<sup>[443]</sup>). Por lo tanto, es necesario adoptar una perspectiva de equidad para fundamentar la investigación sobre los factores que afectan al desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños (Iruka, 2020<sup>[444]</sup>). Se han señalado varios factores como fundamentales para lograr la equidad y promover la diversidad en los centros de Educación Infantil, entre los que se incluyen, entre otros, el personal de infantil (Rosenberg, 2020<sup>[445]</sup>), y los currículos nacionales (Melvin, Landsberg y Kagan, 2020<sup>[446]</sup>).

## Antecedentes teóricos y empíricos

La expansión de la Educación Infantil en muchos países ha dado lugar a un rápido aumento del número de niños que reciben educación temprana. Dicha expansión, junto con los cambios en la composición de la población debido a factores como el aumento de la migración, ha dado lugar a que los centros de Educación Infantil atiendan a grupos de niños más diversos desde el punto de vista cultural, lingüístico y socioeconómico (Bader *et al.*, 2019<sup>[465]</sup>; Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>; González- Sancho *et al.*, 2023<sup>[447]</sup>; Norheim y Moser, 2020<sup>[401]</sup>). Además, las familias no heteronormativas (como las familias LGBTQI), las familias formadas mediante adopción y las familias multiculturales han aumentado en prevalencia, y muchas familias se caracterizan por identidades interseccionales (Frost y Goldberg, 2019<sup>[416]</sup>).

Sin embargo, el acceso desigual a la Educación Infantil de calidad sigue siendo un problema generalizado. Aunque algunos países han implantado políticas específicas para impulsar la asistencia de niños de familias desfavorecidas y minoritarias a centros de Educación Infantil de mayor calidad (Leseman *et al.*, 2017<sup>[448]</sup>), los niños desfavorecidos socioeconómicamente siguen estando infrarrepresentados de manera desproporcionada en los centros de calidad (Petitclerc *et al.*, 2017<sup>[449]</sup>; Aguiar y Aguiar, 2020<sup>[450]</sup>).

Esto es así independientemente de si los países cuentan con programas basados en el mercado y específicos [por ejemplo, en EE. UU.: véase Fuller *et al.* (1996<sup>[451]</sup>)] o con acceso universal y subvencionado a la Educación Infantil (Sibley *et al.*, 2015<sup>[452]</sup>). Además, los datos procedentes de EE. UU. sugieren que, en algunos contextos, los niños de familias desfavorecidas desde el punto de vista socioeconómico tienden a matricularse en centros de menor calidad, en comparación con sus compañeros de entornos más acomodados (Dowsett, Huston e Imes, 2008<sup>[453]</sup>; González-Sancho *et al.*, 2023<sup>[447]</sup>). Asimismo, las investigaciones indican que los centros de Educación Infantil que prestan servicios a comunidades de un nivel socioeconómico alto y a comunidades con una proporción de familias pertenecientes a minorías baja pueden resultar más atractivos para los docentes altamente cualificados y eficaces, lo que, a su vez, perpetúa el vínculo entre las desventajas socioeconómicas y una menor calidad de los servicios de Educación Infantil (Reid *et al.*, 2015<sup>[454]</sup>).

Los estudios también sugieren que la composición del grupo de compañeros influye en el desarrollo de los niños (Justice *et al.*, 2011<sup>[455]</sup>; Ribeiro, Zachrisson y Dearing, 2017<sup>[456]</sup>; Ribeiro y Zachrisson, 2017<sup>[457]</sup>). El grado en que los niños en los centros de Educación Infantil están segregados por características clave como la raza, el origen étnico o la situación económica es otra consideración que tener en cuenta. Por ejemplo, investigaciones realizadas en EE. UU. indican que los programas de Educación Infantil están más segregados que las aulas de primaria en lo que respecta a la composición racial de los niños matriculados (Greenberg y Monarrez, 2019<sup>[458]</sup>).

Los niños que se encuentran en centros de Educación Infantil tan segregados no disfrutan de las posibles ventajas de entornos de primera infancia más integrados (Reid *et al.*, 2015<sup>[454]</sup>). Por ejemplo, datos procedentes de Países Bajos indican que aquellos niños desfavorecidos socioeconómicamente que participaron en grupos infantiles de origen mixto obtuvieron mejores resultados en lectura que los que formaron parte de grupos infantiles homogéneos desde el punto de vista socioeconómico y específicos (De Haan *et al.*, 2013<sup>[227]</sup>). En consecuencia, los niños de familias desfavorecidas socioeconómicamente y de familias étnicamente diversas se encuentran en una situación aún más desfavorable, ya que a menudo asisten a centros junto con niños de entornos similares (Becker y Schober, 2017<sup>[459]</sup>).

Los factores socioeconómicos también parecen interactuar con otras características demográficas. Por ejemplo, un estudio estadounidense demostró que los centros de entornos más acomodados tendían a ser más inclusivos con las familias no heteronormativas (Bishop y Atlas, 2013<sup>[460]</sup>). Además, varios estudios han demostrado que el grado en que el clima del centro de Educación Infantil acepta las estructuras familiares no heteronormativas tiene un impacto en los resultados educativos de los niños [por ejemplo, Peter *et al.* (2016<sup>[461]</sup>); Liang y Cohrsen (2020<sup>[418]</sup>)]. Tales hallazgos ponen aún más de manifiesto la necesidad de diseñar entornos de desarrollo, bienestar y aprendizaje de la Educación Infantil que respondan a las necesidades de niños de orígenes muy diversos.

Asimismo, es importante considerar si la composición del personal de infantil dentro de un centro

educativo —especialmente el personal que trabaja directamente con los niños— con respecto a la composición demográfica del grupo de niños está relacionada con diferencias en el desarrollo, el bienestar y los resultados de aprendizaje de los niños (Bernhard *et al.*, 1996<sup>[462]</sup>; Zinsser *et al.*, 2019<sup>[428]</sup>). Por ejemplo, a las familias de los niños les puede resultar más fácil comunicarse con el personal de infantil que tenga antecedentes raciales, étnicos, culturales, lingüísticos o migratorios similares (Archambault, Côté y Raynault, 2019<sup>[463]</sup>; Lastikka, 2019<sup>[429]</sup>; Bergroth y Hansell, 2020<sup>[464]</sup>).

El contenido curricular y la preparación de los docentes también se han identificado como factores que contribuyen a la Educación Infantil inclusiva. Por ejemplo, el uso de materiales de lectura que representan personajes no heteronormativos ayuda a desarrollar la alfabetización de género de los niños muy pequeños (Averett, Hegde y Smith, 2017<sup>[465]</sup>). Sin embargo, no basta con introducir prácticas docentes más inclusivas en materia de género; las mismas deben ir acompañadas de la correspondiente preparación del profesorado, ya que esto determinará, en cierta medida, que dichos cambios lleguen a buen puerto.

Por desgracia, no siempre es así. Por ejemplo, un estudio estadounidense reveló que, si bien los docentes de Educación Infantil en formación tenían actitudes positivas hacia los niños de estructuras familiares no heteronormativas, no se sentían suficientemente preparados para atender las necesidades de esos niños (Averett y Hegde, 2012<sup>[466]</sup>). Además, las investigaciones sobre la eficacia de las intervenciones de formación previa al servicio que incluyen la perspectiva de género siguen siendo limitadas. No obstante, hay algunas pruebas de que estas intervenciones pueden influir en la actitud de los docentes novedosos hacia los niños y las familias no heteronormativas, así como en su grado de preparación para atender las necesidades de dicha población (Kintner-Duffy *et al.*, 2012<sup>[467]</sup>).

Las políticas relativas a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales también han ido cambiando. En las últimas décadas, las políticas se han orientado hacia la atención de niños con un desarrollo típico y niños con necesidades educativas especiales en los mismos centros educativos (National Academies of Sciences, 2018<sup>[431]</sup>). Este cambio también se ha observado en los centros de Educación Infantil, donde se espera que el personal y los directores tengan los conocimientos y competencias necesarios para trabajar con niños con necesidades de desarrollo, bienestar y aprendizaje muy diversas. Sin embargo, aunque los centros de Educación Infantil se están diversificando cada vez más, es probable que la disponibilidad de apoyo relevante para los niños, el personal y los directores de los centros de Educación Infantil varíe entre los distintos países y jurisdicciones, debido a las diferencias en las políticas y los recursos.

Dada la diversidad creciente en los centros de Educación Infantil, identificar las «brechas de diversidad» en la prestación de Educación Infantil y explorar cómo la Educación Infantil puede promover la equidad se han convertido en áreas de investigación urgentes (Duncan y Magnuson, 2013<sup>[468]</sup>; Sim *et al.*, 2019<sup>[22]</sup>). También reviste gran importancia política identificar, en todos los países y jurisdicciones, en qué medida los niños de diferentes orígenes se agrupan en los centros de Educación Infantil, y si los centros con un número considerable de niños pertenecientes a grupos minoritarios ofrecen una calidad inferior a la de sus homólogos. TALIS Educación Infantil puede aportar más pruebas en este ámbito.

### *Potencial analítico e indicadores*

La diversidad y la equidad fueron áreas de contenido transversales en TALIS 2018 Educación Infantil y siguen siendo muy relevantes en el segundo ciclo. TALIS 2024 Educación Infantil mantiene este enfoque y, al mismo tiempo, presta atención a cuestiones relacionadas con la inclusión.

TALIS Educación Infantil, puede analizar cómo pueden variar las prácticas pedagógicas en función de las características sociodemográficas a nivel de los niños, las familias o los centros de Educación Infantil, revelando así cualquier disparidad. También se puede recopilar información sobre la diversidad sociodemográfica del personal de infantil. TALIS Educación Infantil también puede explorar en qué medida se adaptan las prácticas pedagógicas a grupos de niños cada vez más diversos, y si las necesidades de desarrollo profesional del personal de infantil y su disposición percibida para responder a esta diversidad y apoyar a cada niño están relacionadas con los contextos en los que trabajan.

Como estudio transnacional, TALIS Educación Infantil puede revelar diferencias dentro de un mismo país y entre países en cuanto a prácticas pedagógicas, actitudes del personal y desarrollo profesional relacionados con la diversidad, la equidad y la inclusión.

Al igual que TALIS 2018, TALIS 2024 Educación Infantil pone doble énfasis en la equidad socioeconómica y el multiculturalismo. Los indicadores relevantes incluyen:

- Composición de los niños en el centro de Educación Infantil
- Composición de los niños en un grupo objetivo
- Antecedentes lingüísticos del personal
- Enfoques sobre la diversidad y la inclusión
- Contenido del desarrollo profesional y necesidad de un mayor desarrollo en materia de diversidad, equidad e inclusión
- Creencias y actitudes hacia la diversidad, la equidad y la inclusión
- Autoeficacia relacionada con las prácticas de diversidad, equidad e inclusión.

### ***Enfoques para un apoyo integral y continuo a la infancia***

Esta área de contenido abarca dos elementos distintos pero interrelacionados. Los enfoques integrales y continuos de la educación se refieren a:

- i. El apoyo que reciben los niños para facilitar su desarrollo y aprendizaje en diversas áreas, incluyendo, entre otras, el pensamiento creativo, las competencias sociales y emocionales, las competencias cognitivas, la conciencia medioambiental y la salud física;
- ii. Transiciones fluidas.

La Educación Infantil constituye la primera oportunidad formal que tienen los niños para desarrollar habilidades fundamentales que pueden contribuir no solo a su éxito y compromiso en etapas educativas posteriores, sino también a su sentimiento de pertenencia a la sociedad. En otras palabras, la Educación Infantil es un determinante temprano importante de la trayectoria de desarrollo de los niños.

La Educación Infantil apoya el desarrollo de competencias transversales (por ejemplo, pensamiento creativo, competencia social y emocional). El fomento de actitudes y comportamientos prosociales también forma parte de la Educación Infantil integral. Por lo tanto, las cuestiones de justicia social — como el clima, la salud, la igualdad y la diversidad— también pueden figurar en las áreas de desarrollo, bienestar y aprendizaje respaldadas por la Educación Infantil (Wray-Lake y Syvertsen, 2011<sup>[469]</sup>; Black *et al.*, 2017<sup>[470]</sup>). Participar en actividades orientadas a la justicia social puede reforzar el sentimiento de conexión de los niños con sus comunidades y el medioambiente, al tiempo que facilita su transición a través de las diferentes etapas del aprendizaje.

Las transiciones fluidas se refieren a la forma en que la Educación Infantil se considera parte de un sistema integrado de educación y cuidado, en el que los centros de Educación Infantil actúan en colaboración entre las distintas etapas de la Educación Infantil y con los niveles educativos posteriores (Ucus, Acar y Raikes, 2017<sup>[471]</sup>). Estas alianzas comienzan con la transición de los niños del entorno familiar a la Educación Infantil, cuando ingresan por primera vez a un entorno de cuidado no parental.

Los enfoques integrados que tienen como objetivo aprovechar la experiencia y los conocimientos para promover mejores resultados para los niños están ganando terreno en las políticas (Rentzou y Daglas, 2018<sup>[472]</sup>). Lo anterior está respaldado por una amplia bibliografía que considera que la Educación Infantil es más que un medio para preparar a los niños para la escuela, y la posiciona como un mecanismo fundamental que apoya el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños y les permite aprovechar al máximo su potencial para el futuro (Hayes y Filipović, 2018<sup>[473]</sup>).

## Antecedentes teóricos y empíricos

Existe un consenso cada vez mayor sobre la necesidad de considerar la Educación Infantil como parte de un sistema holístico que también abarca áreas asociadas tradicionalmente con los ámbitos de la salud y la asistencia social, así como otras etapas de la educación (Goren Niron, 2013<sup>[474]</sup>; Vaknin, 2020<sup>[475]</sup>). Esta visión holística contrasta con los enfoques que consideran que la Educación Infantil funciona de forma aislada de otros servicios y se imparte de forma totalmente independiente de los niveles educativos posteriores [es decir, en contraposición a ser la primera etapa de un sistema educativo coordinado; Urban *et al.* (2018<sup>[393]</sup>); Van Laere y Vandebroeck (2018<sup>[476]</sup>); OCDE (2019f<sup>[394]</sup>)]. Los defensores de esta visión más holística destacan el potencial de la Educación Infantil para apoyar la capacidad de acción de los niños en cuestiones sociales más amplias, como el clima y el medioambiente, la nutrición y las tecnologías digitales (OCDE, 2019c<sup>[177]</sup>). Esto se puede observar en los currículos de la Educación Infantil de diferentes países, que ahora incorporan elementos de educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible.

Por ejemplo, en Finlandia se ha publicado una guía práctica sobre cómo crear programas de desarrollo sostenible en los centros de Educación Infantil (Siraj-Blatchford y Pramling-Samuelsson, 2016<sup>[477]</sup>). En Corea, se ha revisado el currículo nacional para niños de tres a cinco años con el fin de incorporar principios de educación ecológica, con el objetivo de promover el pensamiento transformador y sistémico en los niños para crear conciencia sobre cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible (Park *et al.*, 2016). De hecho, la integración del desarrollo sostenible en la educación está cobrando importancia en las políticas, como lo demuestra su incorporación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ODS 4) (UNESCO, 2012<sup>[478]</sup>; Ødegaard, 2021<sup>[479]</sup>).

Los centros de Educación Infantil también pueden enseñar a los niños la importancia de una buena nutrición y proporcionarles acceso a ella, así como oportunidades para modelar hábitos alimenticios saludables, lo que puede prevenir la aparición posterior de problemas relacionados con la nutrición, como el sobrepeso y la obesidad (OCDE, 2017b<sup>[480]</sup>). Se trata de un problema urgente, dada la creciente incidencia de la obesidad infantil en algunos Estados miembros de la OCDE (Martin y Karoly, 2016<sup>[481]</sup>; OCDE, 2019a<sup>[189]</sup>).

Facilitar la transición entre los centros de Educación Infantil y los niveles educativos posteriores es otra función fundamental de la prestación de Educación Infantil (Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>; Shuey *et al.*, 2019<sup>[407]</sup>). Las transiciones exitosas pueden favorecer el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños a largo plazo (Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>).

Por ejemplo, antes de los períodos de transición (por ejemplo, entre centros de Educación Infantil o de centros de Educación Infantil a primaria), el personal de todos los centros puede compartir conocimientos y experiencias sobre los niños y las familias, así como proporcionar a los niños y las familias más información sobre el nuevo centro. Este tipo de intercambio de información promueve la continuidad y la progresión en las trayectorias de aprendizaje y desarrollo de los niños (Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>).

Adoptar un enfoque integral puede ayudar a facilitar las transiciones entre las distintas etapas de Educación Infantil (es decir, de la CINE 01 a la CINE 02) y de la Educación Infantil a la educación primaria (Jay y Knaus, 2018<sup>[482]</sup>; OCDE, 2019d<sup>[483]</sup>; Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>; Shuey *et al.*, 2019<sup>[407]</sup>). Por ejemplo, los sistemas educativos pueden establecer vínculos entre el currículo de Educación Infantil y el de los niveles educativos posteriores (Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>; Shuey *et al.*, 2019<sup>[407]</sup>). El uso de métodos de seguimiento y evaluación flexibles y adaptables que faciliten al personal de infantil ajustar su pedagogía en función de las necesidades individuales de los niños también puede ayudar a los niños en los grupos de transición (OCDE, 2019f<sup>[394]</sup>; Skolverket, 2019<sup>[408]</sup>). Sin embargo, las investigaciones sugieren que las oportunidades de desarrollo profesional pertinentes, que podrían contribuir a apoyar este tipo de continuidad, comunicación y seguimiento, están más desarrolladas para el personal de guarderías y centros de pre-primaria que para el personal que trabaja con niños menores de tres años, y son limitadas para el personal de infantil que trabaja en el hogar (Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>). Esta situación limita la capacidad de algunos de estos centros de Educación Infantil para desarrollar las mejores prácticas y puede obstaculizar los esfuerzos para que las diferentes partes del sistema de Educación Infantil trabajen juntas de manera eficaz.

En resumen, la Educación Infantil de calidad requiere esfuerzos coordinados tanto dentro de cada sector como entre ellos (Rebelo Britto, Engle y Super, 2013<sup>[484]</sup>). Para que estos esfuerzos coordinados sean posibles, es imprescindible desarrollar una comprensión y una visión compartidas e intersectoriales del desarrollo integral del niño (Black *et al.*, 2017<sup>[470]</sup>). Sin embargo, el grado en que los diferentes países y jurisdicciones adoptan un enfoque integral de la Educación Infantil varía. TALIS 2024 Educación Infantil puede ayudar a crear una imagen de las prácticas actuales dentro de los países y entre ellos, lo que permite comprender mejor cómo se ven a sí mismos los centros de Educación Infantil con respecto al sistema de cuidado infantil en general.

### *Potencial analítico e indicadores*

TALIS 2024 Educación Infantil recoge aspectos de enfoques integrales y continuos para el apoyo a la infancia, explorando las convicciones profesionales del personal sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, la encuesta pregunta al personal de infantil sobre sus creencias con respecto a la importancia de desarrollar diferentes áreas de competencia (por ejemplo, competencias de autocuidado, competencias motoras, competencias sociales y emocionales) y su uso de prácticas relacionadas para ayudar a desarrollar dichas competencias.

También se pregunta al personal de Educación Infantil cómo evalúa y supervisa a los niños, cómo adapta su enseñanza a las necesidades de los niños y cómo influye en la transición de los niños a los niveles educativos posteriores. Las relaciones del personal y los responsables con las partes interesadas ajenas al centro de Educación Infantil (por ejemplo, otros niveles educativos o servicios de salud y protección social), así como la información sobre las características de los centros de Educación Infantil, como su ubicación (por ejemplo, si comparte instalaciones con centros de educación primaria o si está cerca de otros servicios), también son importantes para garantizar una transición fluida para los niños.

Los enfoques integrales y continuos sobre el apoyo a los niños y las transiciones que se incluyen en la encuesta son los siguientes:

- Principios sobre la promoción del desarrollo integral de los niños (por ejemplo, facilitar el comportamiento prosocial y la autorregulación junto con competencias como la lectura y las matemáticas)
- Principios y prácticas relacionadas con el papel de la Educación Infantil en el desarrollo de la conciencia y la responsabilidad medioambiental en los niños pequeños
- Relaciones con otras partes interesadas (por ejemplo, servicios de salud, protección social y otros servicios de cuidado infantil)
- El personal utiliza el seguimiento y la evaluación de los niños para facilitar las transiciones

### **Fomentar centros de Educación Infantil competentes**

Fomentar centros de Educación Infantil competentes se refiere a la capacidad de los centros de Educación Infantil para responder al cambio de manera eficiente y eficaz, lo que significa garantizar que los centros, los directores, el personal y las familias puedan hacer frente a las perturbaciones causadas por acontecimientos como la inestabilidad económica y de recursos, las emergencias sanitarias y los desastres naturales. Es posible que la pandemia de la COVID-19 haya puesto de relieve esta cuestión (Pramling Samuelsson, Wagner y Eriksen Ødegaard, 2020<sup>[391]</sup>; Mantovani *et al.*, 2021<sup>[485]</sup>), pero también se ha constatado que las perturbaciones causadas por los desastres naturales son perjudiciales para el aprendizaje de los niños (Mutch, 2015<sup>[486]</sup>). Para hacer frente a tales perturbaciones, el personal de infantil y los directores de los centros de Educación Infantil deben desarrollar las competencias pertinentes a través de su formación previa al servicio y su desarrollo profesional continuo.

## Antecedentes teóricos y empíricos

Los centros de Educación Infantil competentes son fundamentales para garantizar la continuidad y la calidad de la prestación, especialmente en situaciones que provocan cambios, trastornos o perturbaciones significativos. Lo anterior ha cobrado especial relevancia tras la pandemia de la COVID-19, que provocó el cierre masivo y sin precedentes de centros educativas, tanto públicos como privados. Varios estudios han puesto de relieve el impacto adverso de la pandemia en los niños, siendo los que viven en la pobreza los más afectados de forma desproporcionada, lo que ha agravado las desigualdades (Naciones Unidas, 2020<sup>[487]</sup>; Pascal *et al.*, 2020<sup>[488]</sup>).

Durante la pandemia, los centros de Educación Infantil tuvieron que adaptarse rápidamente y responder a nuevas exigencias, que cambiaban con frecuencia, relacionadas con la higiene, el distanciamiento social y los protocolos de pruebas y rastreo (Atiles *et al.*, 2021<sup>[489]</sup>). Además, los profesionales de la Educación Infantil tuvieron que adoptar nuevas formas de relacionarse con los padres y apoyar a los niños, incluyendo el paso a la educación en línea (Pavlenko y Pavlenko, 2020<sup>[490]</sup>; Atiles *et al.*, 2021<sup>[489]</sup>).

Por ejemplo, los centros educativos pueden actuar como centros de respuesta y recuperación ante desastres y de apoyo a la recuperación emocional y postraumática (Mutch, 2015<sup>[486]</sup>; Le Brocq *et al.*, 2017<sup>[491]</sup>). Este tipo de hechos pueden darse en países con cualquier nivel de desarrollo económico, pero su impacto negativo puede ser más notable en los países con rentas bajas (Luby y Arthur, 2019<sup>[492]</sup>). Dado el papel que desempeñan los centros de Educación Infantil en la respuesta y la recuperación ante desastres, el personal de infantil y los directores de Educación Infantil deben recibir una preparación adecuada para cumplir con las responsabilidades que ello conlleva.

Las perturbaciones a nivel de todo el sistema también pueden afectar negativamente a los recursos financieros y la resiliencia organizativa de los centros de Educación Infantil. Por ejemplo, la COVID-19 provocó el cierre de muchos proveedores de servicios de cuidado infantil debido a los cierres obligatorios o los consiguientes cuellos de botella en sus fuentes de financiación (Vesoulis, 2020<sup>[493]</sup>; Viner *et al.*, 2020<sup>[494]</sup>). Del mismo modo, durante la Gran Recesión, el gasto nacional por estudiante en los centros públicos de EE. UU. se redujo aproximadamente un 7 %, lo que provocó mayores diferencias en el rendimiento académico relacionadas con los ingresos y la raza (Jackson *et al.*, 2021). Por lo tanto, los niveles de apoyo estatal que reciben los centros educativos en tiempos de crisis o de graves perturbaciones son un factor importante a tener en cuenta al examinar la competencia de los centros de Educación Infantil.

Se han identificado varios factores que influyen en el desarrollo de centros de Educación Infantil competentes y resilientes. Las buenas relaciones con las partes interesadas pueden ayudar a crear centros competentes que sean capaces de adaptarse y responder a las circunstancias cambiantes a largo plazo (OCDE, 2020c<sup>[495]</sup>; Pramling Samuelsson, Wagner y Eriksen Ødegaard, 2020<sup>[391]</sup>). Esto incluye las relaciones con los padres, los cuidadores y los profesionales de la comunidad en general (como los visitadores médicos y los trabajadores sociales).

La formación y el desarrollo de los profesionales para apoyar la enseñanza y el aprendizaje a distancia también se ha señalado como un factor necesario (Atiles *et al.*, 2021<sup>[489]</sup>). Los directores de los centros de Educación Infantil también podrían beneficiarse del desarrollo de habilidades y la dedicación de tiempo a la creación de estrategias de gestión financiera que hicieran que sus centros fueran más resilientes ante las perturbaciones (Muijs *et al.*, 2004<sup>[337]</sup>; Hujala y Eskelinen, 2013<sup>[496]</sup>; Hujala *et al.*, 2016<sup>[497]</sup>).

Atraer y retener personal cualificado también es fundamental para que los centros de Educación Infantil puedan hacer frente a circunstancias adversas (Logan, Cumming y Wong, 2020<sup>[373]</sup>; Fenech *et al.*, 2021<sup>[498]</sup>). Por lo tanto, es fundamental comprender mejor cómo y en qué medida los directores de los centros de Educación Infantil trabajan para garantizar buenas condiciones laborales al personal de infantil, como un clima organizativo positivo y estructuras de apoyo que ayuden al personal a hacer frente al estrés relacionado con el trabajo (OCDE, 2020d<sup>[499]</sup>; OCDE, 2020e<sup>[500]</sup>; Pramling Samuelsson, Wagner y Eriksen Ødegaard, 2020<sup>[391]</sup>).

### *Potencial analítico e indicadores*

Las pruebas presentadas anteriormente sugieren que un liderazgo pedagógico y administrativo sólido es fundamental para fomentar sistemas de Educación Infantil resilientes. TALIS 2024 Educación Infantil puede arrojar luz sobre las prácticas que pueden ayudar a desarrollar la capacidad del personal de infantil y los directores para responder a diferentes tipos de crisis. Por ejemplo, la encuesta analiza cómo gestionan los líderes los recursos de sus centros, así como los tipos de formación que reciben (o necesitan) para poder gestionar eficazmente los recursos de sus centros.

Dada la importancia del clima organizativo y las condiciones laborales para que el personal de infantil pueda cumplir con sus responsabilidades, la encuesta pregunta asimismo al personal de infantil sobre sus opiniones respecto al liderazgo en su centro de Educación Infantil (incluido el grado en que se sienten apoyados por su director), así como sobre su satisfacción laboral y las fuentes de estrés en el trabajo. TALIS 2024 Educación Infantil también pregunta directamente a los encuestados sobre su percepción de su propia capacidad para reaccionar ante las interrupciones del sistema.

Los siguientes indicadores y dimensiones están asociados con el fomento de centros de Educación Infantil competentes:

- Tipo y contenido del desarrollo profesional
- Necesidades de personal para un mayor desarrollo profesional
- Clima organizativo para el aprendizaje del personal
- Liderazgo distribuido
- Convicciones sobre la dirección educativa y el liderazgo pedagógico
- Satisfacción con la autonomía, el centro de Educación Infantil, el ambiente laboral y las condiciones laborales
- Fuentes de estrés laboral
- Participación de los padres o tutores legales
- Relaciones con otras partes interesadas (por ejemplo, padres o tutores legales, servicios sociales, centros, centros comunitarios)
- Oportunidades para desarrollar competencias colectivas (en el servicio)
- Recursos del centro
- Recursos para el desarrollo profesional del personal de infantil
- Autonomía y capacidad para responder a los cambios normativos

### ***Tecnologías digitales de apoyo para el personal y los directores***

La revolución digital ha influido en todos los niveles de la oferta educativa, incluyendo la Educación Infantil. Sin embargo, aunque su uso en la educación tuvo una aceptación más fácil en el contexto del alumnado de más edad, su implantación en la Educación Infantil ha sido objeto de un mayor escrutinio y escepticismo (Burns y Gottschalk, 2020<sup>[294]</sup>). Las tecnologías digitales están cada vez más presentes, y es necesario mejorar la comprensión de cómo pueden utilizarse de manera productiva en el contexto de la Educación Infantil (Marklund, 2019<sup>[171]</sup>; OCDE, 2019b<sup>[501]</sup>; Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>; Burns y Gottschalk, 2020<sup>[294]</sup>; OCDE, 2023<sup>[244]</sup>).

TALIS Educación Infantil reconoce que el uso de la tecnología digital en los centros de Educación Infantil puede beneficiar a los niños. Podría aumentar la participación de los niños y prepararlos para las realidades de una sociedad digital (Zabatiero *et al.*, 2018<sup>[295]</sup>; Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>; OCDE, 2019c<sup>[177]</sup>; Mertala, 2019<sup>[502]</sup>; Burns y Gottschalk, 2020<sup>[294]</sup>). Sin embargo, a pesar de las posibles ventajas, existen riesgos y preocupaciones. Entre ellas se encuentran las competencias digitales del personal de infantil y las cuestiones relativas a la privacidad de los niños, las familias y el personal de infantil (Zabatiero *et al.*, 2018<sup>[295]</sup>; Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>; Burns y Gottschalk, 2020<sup>[294]</sup>). La pandemia de

la COVID-19 ejerció presión para utilizar tecnologías digitales con niños más pequeños como apoyo al aprendizaje a distancia, a pesar del conocimiento limitado sobre cómo utilizar las herramientas digitales para la Educación Infantil en una forma adecuada para el desarrollo y las consecuencias para las prácticas del personal y el aprendizaje de los niños (Fleer, 2020<sup>[503]</sup>; Atiles *et al.*, 2021<sup>[489]</sup>).

Si bien todos estos elementos son relevantes para la Educación Infantil, el enfoque de TALIS 2024 Educación Infantil se centra en las tecnologías digitales como recurso para el personal de infantil y los líderes de la Educación Infantil. Esto incluye cómo la tecnología puede facilitar la formación inicial y el desarrollo profesional del personal y los directores de los centros de Educación Infantil, así como sus usos para la práctica profesional, como la colaboración (Murcia, Campbell y Aranda, 2018<sup>[172]</sup>; Zabatiero *et al.*, 2018<sup>[295]</sup>; Burns y Gottschalk, 2020<sup>[294]</sup>). No se aborda la idoneidad de las tecnologías digitales para su uso en la prestación de Educación Infantil a niños pequeños.

### *Antecedentes teóricos y empíricos*

El contenido del desarrollo profesional y la formación puede moldear las opiniones de los profesionales sobre el uso de las tecnologías digitales en los centros de Educación Infantil, lo que a su vez puede influir en su decisión de incorporar (o no incorporar) herramientas digitales en su práctica pedagógica (Kerckaert, Vanderlinde y van Braak, 2015<sup>[504]</sup>). Después de todo, el personal de infantil que tiene más confianza en el uso de las tecnologías digitales es más propenso a utilizarlas en su práctica (Murcia, Campbell y Aranda, 2018<sup>[172]</sup>). Un estudio australiano reveló que, aunque los profesores podían mostrarse reticentes a incorporar herramientas digitales en sus prácticas pedagógicas, algunos las utilizaban para planificar las clases, buscar recursos didácticos o realizar observaciones y elaborar informes (Dwyer, Jones y Rosas, 2019<sup>[505]</sup>). También cabe destacar que, aunque los profesionales de la Educación Infantil utilizan con facilidad los dispositivos digitales en su vida personal, se muestran reticentes a utilizarlos con fines de aprendizaje basado en el juego (Palaiologou, 2016<sup>[506]</sup>; Aldhafeeri, Palaiologou y Folorunsho, 2016<sup>[507]</sup>). Estos hallazgos resaltan la importancia de explorar las convicciones profesionales y la autoeficacia en relación con las tecnologías digitales (Zabatiero *et al.*, 2018<sup>[295]</sup>).

Un estudio reciente que examinó cómo el personal de infantil en EE. UU. y varios países latinoamericanos hizo frente a las perturbaciones causadas por la pandemia de la COVID-19 identificó la falta de preparación para la educación a distancia como un desafío clave (Atiles *et al.*, 2021<sup>[489]</sup>). Del mismo modo, el estudio TALIS Educación Infantil 2018 reveló que el personal de infantil se sentía menos seguro a la hora de utilizar las tecnologías digitales para apoyar el aprendizaje de los niños, en comparación con otras áreas de su trabajo (OCDE, 2020b<sup>[99]</sup>). De hecho, a pesar de las ventajas que ofrece el uso de las tecnologías digitales, gran parte del personal de infantil considera que carece de conocimientos sobre cómo utilizar estas tecnologías para favorecer el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños (Murcia, Campbell y Aranda, 2018<sup>[172]</sup>; Marklund, 2019<sup>[171]</sup>; OCDE, 2020b<sup>[99]</sup>). Basándose en estas conclusiones, la OCDE recomendó que se incluyera la formación sobre el uso eficaz de las tecnologías digitales en la prestación de servicios de Educación Infantil en los programas de desarrollo profesional (OCDE, 2020b<sup>[99]</sup>). La formación inicial y el desarrollo profesional mediados por la tecnología no solo deben centrarse en los aspectos técnicos, sino también en los elementos pedagógicos que pueden apoyar el aprendizaje significativo del personal, la enseñanza y el control de calidad de su práctica (Fernández-Batanero *et al.*, 2020<sup>[508]</sup>).

Las tecnologías digitales también pueden facilitar el desarrollo profesional. Dado que las tecnologías digitales pueden facilitar la comunicación entre pares, pueden ayudar a reunir al personal de infantil, lo que fomenta la reflexión, la colaboración y el intercambio de conocimientos (Cherrington y Thornton, 2013<sup>[509]</sup>; Marklund, 2019<sup>[171]</sup>; Campbell-Barr *et al.*, 2020<sup>[510]</sup>; OCDE, 2023<sup>[244]</sup>). El personal de infantil también puede utilizar herramientas de autoevaluación en línea para supervisar sus propias necesidades de aprendizaje y su progreso (Murcia, Campbell y Aranda, 2018<sup>[172]</sup>). Además, las tecnologías digitales pueden facilitar la retroalimentación. Por ejemplo, MyTeachingPartner es un programa de *coaching* para el desarrollo profesional basado en vídeos; el personal de infantil recibe comentarios individuales sobre las grabaciones en vídeo de su práctica que ellos mismos crean y suben en su tiempo libre (Gregory *et al.*, 2017<sup>[511]</sup>; Ansari y Pianta, 2018<sup>[512]</sup>).

Las tecnologías digitales también pueden facilitar la colaboración entre el personal de infantil. Por ejemplo, las plataformas en línea pueden permitir a los profesionales de la Educación Infantil conectarse con otros dentro y fuera de los centros de Educación Infantil para establecer comunidades de práctica (Mertala, 2019<sup>[502]</sup>; Marklund, 2019<sup>[171]</sup>; Dwyer, Jones y Rosas, 2019<sup>[505]</sup>; OCDE, 2023<sup>[244]</sup>). Además, la tecnología digital puede facilitar la comunicación entre el personal y los padres o tutores legales de los niños (Lee, 2016<sup>[402]</sup>). Los directores pueden utilizar o promover el uso de la tecnología, como los mensajes de texto o las redes sociales, para garantizar que los padres y tutores legales puedan acceder de manera eficiente a la información y las noticias sobre el centro de Educación Infantil y sus hijos, y para garantizar que la información se transmita a ambos padres, por ejemplo, en casos de divorcio (Schleicher, 2019<sup>[183]</sup>; Oke, Butler y O'Neill, 2021<sup>[513]</sup>; OCDE, 2023<sup>[244]</sup>).

### *Potencial analítico e indicadores*

Como se ha comentado anteriormente, el contenido de la formación inicial y el desarrollo profesional continuo puede influir en la confianza del personal de infantil y los directores de los centros de Educación Infantil en el uso de la tecnología digital y, por consiguiente, en su decisión de utilizar (o no utilizar) la tecnología en su práctica profesional. Por lo tanto, TALIS 2024 Educación Infantil pregunta al personal de infantil y a los responsables sobre: (a) si habían recibido formación sobre el uso de tecnologías digitales para facilitar su trabajo con niños; (b) qué grado de confianza tenían en el uso de tecnologías digitales; (c) obstáculos para el desarrollo profesional relacionados con las tecnologías digitales. La encuesta también puede recopilar información sobre si se utilizan herramientas digitales en línea para interactuar con los padres o tutores legales.

A continuación se presenta un resumen de los indicadores y dimensiones relacionados con el uso de la tecnología en la Educación Infantil que se analizan en la encuesta:

- Formación inicial recibida sobre el uso de las tecnologías digitales
- Desarrollo profesional continuo recibido sobre el uso de tecnologías digitales
- Autoeficacia en el uso de tecnologías digitales para apoyar el trabajo con niños
- Barreras para participar en el desarrollo profesional relacionado con las tecnologías digitales
- Uso de tecnologías digitales para comunicarse con los padres o tutores legales
- Necesidad de invertir en infraestructura tecnológica digital.

## Referencias

- Abreu-Lima, I. et al. (2013), «Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal», *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28/2, pp. 399-420, [80] <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0120-y>.
- Aguiar, A. y C. Aguiar (2020), «Classroom composition and quality in early childhood education: A systematic review», *Children and Youth Services Review*, Vol. 115. [450]
- Ainley, J. et al. (en prensa), *Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. [212]
- Ainscow, M. (2020), «Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences», *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Vol. 6/1, pp. 7-16. [422]
- Alaçam, N. y R. Olgan (2017), «Pre-service early childhood teachers' self-efficacy beliefs towards parent involvement», *Teaching Education*, Vol. 28/4, [168] <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1324843>.
- Albridge, J. y B. Fraser (2016), «Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction», *Learning Environments Research*, Vol. 19, pp. 291-307, [157] <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>.

- Alcock, S. y M. Haggerty (2013), «Recent policy developments and the ‘schoolification’ of early childhood care and education in Aotearoa New Zealand», *Early Childhood Folio*, Vol. 17/2, p. 6. [105]
- Aldemir, J. y O. Sezer (2009), «Early Childhood Education Pre Service Teachers? Images of Teacher and Beliefs about Teaching», *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol. 10/3. [140]
- Aldhafeeri, F., I. Palaiologo y A. Folorunsho (2016), «Integration of digital technologies into play-based pedagogy in Kuwaiti early childhood education: Teachers’ views, attitudes and aptitudes», *International Journal of Early Years Education*, Vol. 24/3, pp. 342–360. [507]
- Aldrup, K. et al. (2020), «Measuring teachers’ social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test», *Frontiers in Psychology*, Vol. 11, p. 892. [89]
- Anderson, S. y D. & Phillips (2017), «Is pre-K classroom quality associated with kindergarten and middle-school academic skills?», *Developmental psychology*, Vol. 53/6, p. 1063. [73]
- Andrews, M. (2009), *Managing Early Years Settings: Supporting and Leading Teams*, SAGE Publications Ltd. [333]
- Ansari, A. y R. Pianta (2018), «Effects of an early childhood educator coaching intervention on preschoolers: The role of classroom age composition», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 44, pp. 101-113, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.001>. [512]
- Araujo, M. et al. (2016), «Teacher quality and learning outcomes in kindergarten», *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 131/3, pp. 1415-1453. [383]
- Archambault, J., D. Côté y M. Raynault (2019), «Early childhood education and care access for children from disadvantaged backgrounds: Using a framework to guide intervention», *Early Childhood Education Journal*, pp. 1-8. [463]
- Armor, D. (1976), *Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools*, RAND Corporation, <https://eric.ed.gov/?id=ED130243>. [144]
- Arshad, M., Z. Qamar y F. Gulzar (2018), «Effects of Physical Facilities at Public Schools on Students’ Achievement in Punjab, Pakistan», *Global Social Sciences Review*, Vol. 3/4, pp. 102-113. [290]
- Asmussen, K. et al. (2018), *Key competencies in early cognitive development: Things, people, numbers and words*, National Foundation for Educational Research. [19]
- Assel, M. et al. (2007), «An evaluation of curriculum, setting, and mentoring on the performance of children enrolled in pre-kindergarten», *Reading and Writing*, Vol. 20/5, pp. 463-494. [226]
- Ata-Akturk, A. y S. Sevimli-Celik (2020), «Creativity in early childhood teacher education: beliefs and practices», *International Journal of Early Years Education*, pp. 1-20, <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1754174>. [127]
- Atiles, J. et al. (2021), «International responses to COVID-19: challenges faced by early childhood professionals», *European Early Childhood Education Research Journal*, pp. 1-13, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872674>. [489]
- Aubrey, C. (2019), «What early childhood leadership for what kind of world?», *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 20/1, pp. 65-78. [322]
- Aubrey, C. (2011), *Leading and Managing in the Early Years*, SAGE Publications Ltd. [364]

- Aubrey, C., R. Godfrey y A. Harris (2013), «How do they manage? An investigation of early childhood leadership», *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 41/1, pp. 5-29. [341]
- Averett, P. y A. Hegde (2012), «School social work and early childhood student's attitudes toward gay and lesbian families», *Teaching in Higher Education*, Vol. 17/5, pp. 537-549. [466]
- Averett, P., A. Hegde y J. Smith (2017), «Lesbian and gay parents in early childhood settings: A systematic review of the research literature», *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 15/1, pp. 34-46. [465]
- Bader, S. et al. (2019), *Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018, Band II*. [365]
- Bagnato, S. (2005), «Intervention-Driven Assessment Practices in Early Childhood/Early Intervention: Measuring what is Possible Rather than what is Present», *Journal of Early Intervention*, Vol. 28/1, pp. 17-22, <https://doi.org/10.1177/105381510502800104>. [109]
- Bakker, A. y E. Demerouti (2017), «Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward», *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 22/3, pp. 273-285, <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>. [376]
- Bakker, A. y E. Demerouti (2007), «The Job Demands-Resources model: state of the art», *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 22/3, pp. 309-328, <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>. [154]
- Baldazzi, L. et al. (2020), «Lessons learnt from case studies Toolbox of knowledge, experiences, and good practices: Outcome of the TRACKs project», <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20404.88965>. [236]
- Ball, D. et al. (2009), «Combining the development of practice and the practice of development in teacher education», *The Elementary School Journal*, Vol. 109/5, pp. 458-474. [185]
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, W H Freeman/Times Books/Henry Holt and Co. [160]
- Bandura, A. (1977), «Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change», *Psychological Review*, Vol. 84/2, p. 191. [143]
- Banghart, P. et al. (2020), *A review of the literature on access to high quality care for infants and toddlers*, Child Trends. [288]
- Barblett, L. y C. Maloney (2010), «Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children», *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 35/2, p. 13. [92]
- Barnes, J. et al. (2018), *Comprehensive review of the literature on inter-agency working with young children, incorporating findings from case studies of good practice in interagency working with young children and their families within Europe*, ISOTIS Project, <http://archive.isotis.org/wp-content/uploads/2018/06/D6.2.-Review-on-inter-agency-working-and-good-practice.pdf>. [392]
- Barnett, S., S. Ayers y J. Francis (2014), *Comprehensive measures of child outcomes in early years: A report to the OECD*, OCDE. [95]
- Barnett, W. (2011), «Effectiveness of early educational intervention», *Science*, Vol. 333/6045, pp. 975-978, <https://doi.org/10.1126/science.1204534>. [437]

- Barnett, W. (2003), *Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications*, NIEER Preschool Policy Matters. [270]
- Barnett, W. y L. Masse (2007), «Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications», *Economics of Education Review*, Vol. 26/1, pp. 113-125, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.10.007>. [414]
- Barros, S. y C. Aguiar (2010), «Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 25/4, pp. 527-535, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.12.003>. [311]
- Becker, B. y P. Schober (2017), «Not Just Any Child Care Center? Social and Ethnic Disparities in the Use of Early Education Institutions With a Beneficial Learning Environment», *Early Education and Development*, Vol. 28/8, pp. 1011-1034, <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1320900>. [459]
- Benckebroun, R., C. Cameron y A. Marmot (2020), *Practitioner wellbeing and the physical environment in early childhood education and care (ECEC) settings: Literature review*, University College London, <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10109905/>. [374]
- Bennett, N. et al. (2003), *Distributed leadership: A review of literature*, National College for School Leadership. [245]
- Bergroth, M. y K. Hansell (2020), «Language-aware operational culture: Developing in-service training for early childhood education and care», *Apples-Journal of Applied Language Studies*, Vol. 14/1, pp. 85-102, <https://doi.org/10.17011/apples/urn.202006043978>. [464]
- Berk, L., T. Mann y A. Ogan (2006), *Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation*, Oxford University Press. [52]
- Bernhard, J. et al. (1996), «Linguistic Match between Children and Caregivers in Canadian Early Childhood Education», *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, Vol. 5/2, pp. 5-18. [462]
- Bertram, T. et al. (2016), *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries: Findings from IEA's Early Childhood Education Study*, Springer Open and International Association for the Evaluation of Educational Achievement. [175]
- Bishop, C. y J. Atlas (2013), «School curriculum, policies, and practices regarding lesbian, gay, bisexual, and transgender families», *Education and Urban Society*, Vol. 47/7, pp. 766– 784, <https://doi.org/10.1177/0013124513508580>. [460]
- Black, M. et al. (2017), «Early childhood development coming of age: science through the life course», *The Lancet*, Vol. 389, pp. 77-90, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7). [470]
- Blank, S. et al. (2006), *Learning About The Learners: An Examination of Training for Early Care and Education Workers in New York*, NYC Early Childhood Professional Development Institute. [229]
- Blömeke, S. (2017), *Modelling teachers' professional competence as a multi-dimensional construct*, Publicaciones de la OCDE. [118]
- Blömeke, S., S. Dunekacke y L. Jenßen (2017), «Cognitive, educational and psychological determinants of prospective preschool teachers' beliefs», *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 25/6, pp. 885-903. [141]

- Bloom, P. (2010), *Measuring work attitudes in the early childhood setting: Technical manual for the early childhood job satisfaction survey and early childhood work environment survey*, National-Louis University, McCormick Center for Early Childhood Leadership. [368]
- Bloom, P. y J. Bella (2005), «Investment in Leadership Training-The Payoff for Early Childhood Education», *YC Young Children*, Vol. 60/1. [328]
- Blossfeld, H. et al. (eds.) (2017), «Effectiveness of Dutch targeted preschool education policy for disadvantaged children», *Childcare, early education and social inequality-an international perspective*, pp. 173-193. [448]
- Bodrova, E. (2008), «Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education», *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 16/3, pp. 357-369. [53]
- Bøe, M. y K. Hognestad (2018), *The dynamics of pedagogical leaders' everyday leadership*, Information Age Publishing. [318]
- Bøe, M. y K. Hognestad (2017), «Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education», *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 20/2, pp. 133-148, <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>. [361]
- Bowne, J. et al. (2017), «A Meta-Analysis of Class Sizes and Ratios in Early Childhood Education Programs: Are Thresholds of Quality Associated With Greater Impacts on Cognitive, Achievement, and Socioemotional Outcomes?», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 39/3, pp. 407-428. [302]
- Bowne, J. et al. (2017), «A Meta-Analysis of Class Sizes and Ratios in Early Childhood Education Programs: Are Thresholds of Quality Associated With Greater Impacts on Cognitive, Achievement, and Socioemotional Outcomes?», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 39/3, pp. 407-428. [310]
- Bratsch-Hines, M. et al. (2023), «Using professional learning to foster distributed leadership and equity of voice and promote higher quality in Early Childhood Education», *Professional Development in Education*, Vol. 49/6, pp. 1131-1151, <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2238731>. [354]
- Bredenkamp, S. (1987), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*, NAEYC. [49]
- Brodie, K. (2013), *Observation, Assessment And Planning In The Early Years-Bringing It All Together: Bringing it all together*, McGraw-Hill Education. [103]
- Broekhuizen, M. et al. (2015), *Stakeholders Study. Values, beliefs and concerns of parents, staff and policy representatives regarding ECEC services in nine European countries: First report on parents*, EU CARE. [113]
- Broekhuizen, M. et al. (2019), *Resources, experiences, and support needs of families in disadvantaged communities: ISOTIS Integrative Report D2.5 (Work package 2)*, EU CARE, [https://katedry.ped.muni.cz/iviv/wp-content/uploads/sites/12/2020/02/2019\\_d2-5resources.pdf](https://katedry.ped.muni.cz/iviv/wp-content/uploads/sites/12/2020/02/2019_d2-5resources.pdf). [432]
- Brown, C., M. McMullen y N. File (eds.) (2019), *Social justice and equity in early childhood education*, John Wiley and Sons, Inc., pp. 661-681. [443]
- Brown, T. (2005), «The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom», *Journal of Early Childhood Teacher Education*, Vol. 26/3, pp. 239-257. [162]

- Brunsek, A. et al. (2020), «A meta-analysis and systematic review of the associations [225] between professional development of early childhood educators and children's outcomes», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 53/4, pp. 171-184.
- Bryant, D., E. Peisner-Feinberg y S. Miller-Johnson (2000), *Head Start Parents' Roles in [400] the Educational Lives of Their Children*.
- BUILD Initiative (n.d.), , <https://www.buildinitiative.org/>. [410]
- Bullock, A., R. Coplan y S. Bosacki (2015), «Exploring links between early childhood educators' [167] psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs», *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol. 47/2, p. 175.
- Bullough, L. y I. Palaiologou (2020), *Early Childhood Education in People's Republic of China: [362] A Literature Review of the publications written in English*, Centre for Teacher and Early Years Education, UCL,  
[https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10094639/13/Bullough\\_%20Early%20Childhood%20Education%20in%20People%27s%20Republic%20of%20China\\_VoR.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10094639/13/Bullough_%20Early%20Childhood%20Education%20in%20People%27s%20Republic%20of%20China_VoR.pdf).
- Burchinal, M. (2018), «Measuring Early Care and Education Quality», *Child Development Perspectives* [1], Vol. 12/1, pp. 3-9, <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>.
- Burchinal, M., C. Howes y S. Kontos (2002), «Structural predictors of child care quality in [305] child care homes», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 17/1, pp. 87-105.
- Burchinal, M. et al. (2008), «Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the [238] quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction», *Applied Developmental Science*, Vol. 12/3, pp. 140-153.
- Burchinal, M., K. Kainz y Y. Cai (2011), *How well do our measures of quality predict child [77] outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings*, Paul H Brookes Publishing.
- Burchinal, M. et al. (2000), «Relating quality of center-based child care to early cognitive and [307] language development longitudinally», *Child Development*, Vol. 71/2, pp. 339-357.
- Burchinal, M., M. Zaslow y L. Tarullo (2016), «Quality thresholds, features, and dosage in early [83] care and education: secondary data analyses of child outcomes», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 81/2, pp. 1-128.
- Burns, T. y F. Gottschalk (2020), *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children*, [294] Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/1209166a-en>.
- Buyssse, V., P. Winton y B. Rous (2009), «Reaching consensus on a definition of [216] professional development for the early childhood field», *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 28/4, pp. 235-243.
- Cadima, J. et al. (2020), «Literature review on early childhood education and care for [90] children under the age of 3», *Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE*, Vol. 243, <https://doi.org/10.1787/a9cef727-en>.
- Camilli, G. et al. (2010), «Meta-analysis of the effects of early education interventions on [436] cognitive and social development», *The Teachers College Record*, Vol. 112/3, pp. 579-620.
- Campbell-Barr, V. et al. (2020), «A Systematic Review of Early Years Degrees and [510] Employment Pathways».
- Campbell-Bar, V. y K. Bogatić (2017), «Global to local perspectives of early childhood [86] education and care», *Early Child Development and Care*, Vol. 187/10, pp. 1461-1470.

- Carr, R. et al. (2019), «Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 47, pp. 218-228. [76]
- Carver-Thomas, D. y L. Darling-Hammond (2017), «Addressing California's Growing Teacher Shortage: 2017 Update». [178]
- CASEL (2020), *The CASEL SEL framework: What are the core competencies?*, CASEL, <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>. [21]
- Cassidy, D. et al. (2011), «The Day-to-Day Reality of Teacher Turnover in Preschool Classrooms: An Analysis of Classroom Context and Teacher, Director, and Parent Perspectives», *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 25/1, pp. 1-23, <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533118>. [301]
- Cazden, C. (1983), *Adult assistance to language development: Scaffolds, models and direct instruction*, International Reading Association. [30]
- CEPI (2017), *Servicio de levantamiento de información sobre la calidad de los ambientes educativos en educación parvularia*. [303]
- Charlesworth, R. et al. (1991), «Kindergarten teachers' beliefs and practices», *Early Child Development and Care*, Vol. 70/1, pp. 17-35. [122]
- Chen, Y., L. Huang y P. Wu (2021), «Preservice Preschool Teachers' Self-efficacy in and Need for STEM Education Professional Development: STEM Pedagogical Belief as a Mediator», *Early Childhood Education Journal*, Vol. 49/2, pp. 137-147, <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01055-3>. [142]
- Cherrington, S. y K. Thornton (2013), «Continuing professional development in early childhood education in New Zealand», *Early Years*, Vol. 33/2, pp. 119-132, <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.763770>. [509]
- Child Care Human Resources Sector Council (2009), *Recruitment and Retention Challenges and Strategies: Understanding and Addressing Workforce Shortages in Early Childhood Education and Care (ECEC) Project*, Child Care Human Resources Sector Council, [http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/2.6-WFS\\_RRMMain\\_Eng.pdf](http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/2.6-WFS_RRMMain_Eng.pdf). [274]
- Church, A. y A. Bateman (2019), «Children's Right to Participate: How Can Teachers Extend Child-Initiated Learning Sequences?», *International Journal of Early Childhood*, Vol. 51/3, pp. 265-281, <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00250-7>. [35]
- Ciesielski, E. y N. Creaghead (2020), «The effectiveness of professional development on the phonological awareness outcomes of preschool children: A systematic review», *Literacy Research and Instruction*, Vol. 59/2, pp. 121-147. [222]
- Ciolan, L. (2013), «Play to learn, Learn to play. Creating better opportunities for learning in early childhood», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 76, pp. 186-189. [33]
- Cleveland, B. (2018), *Why Innovative Learning Environments?*, Brill Sense, [https://doi.org/10.1163/9789004379664\\_004](https://doi.org/10.1163/9789004379664_004). [289]
- Cobano, V., V. Llorent y M. Navarro (2020), «La formación inicial de los profesionales de la Educación Infantil en Inglaterra, Francia y España», *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Vol. 24/2, <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14091>. [176]

- Connor, C. et al. (2005), «Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes», *Journal of School Psychology*, Vol. 43/4, pp. 343-375. [166]
- Cooter, R. et al. (1999), «Family and Community Involvement: The Bedrock of Reading Success», *Reading Teacher*, Vol. 52/8, pp. 891-896. [399]
- Copple, C. y S. Bredekamp (2009), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A position statement*, National Association for the Education of Young Children. [97]
- Cormick, K., M. McMullen y M. Lee (2021), «Early childhood professional well-being as a predictor of the risk of turnover in Early Head Start and Head Start settings», *Early Education and Development*, <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1909915>. [257]
- Coronel Ugaz, E. (2017), *Impacto Del Programa Nacional De Infraestructura Educativa En La Mejora Del Rendimiento Escolar De Las Instituciones Educativas Del Nivel Primario Del Distrito De Pimentel 2010 Al 2015*, Universidad Cesar Vallejo - Escuela de Postgrado. [291]
- Corr, L. et al. (2014), «Childcare providers' mental health: a systematic review of its prevalence, determinants and relationship to care quality», *International Journal of Mental Health Promotion*, Vol. 16/4, pp. 231-263, <https://doi.org/10.1080/14623730.2014.931067>. [260]
- Cronin, S. (2016), «Using child voice to inform the learning environment», *Research in Action*, Vol. 1, pp. 36-45. [38]
- Crow, T. y H. Pipkin (2017), *Micro-Credentials for Impact: Holding Professional Learning to High Standards*, Learning Forward. [233]
- Cumming, T. (2017), «Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature», *Early Childhood Education Journal*, Vol. 45/5, pp. 583-593, <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>. [66]
- Cumming, T. y S. Wong (2019), «Towards a holistic conceptualisation of early childhood educators' work-related well-being», *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 20/3, pp. 265–281, <https://doi.org/10.1177/1463949118772573>. [262]
- Cumming, T., S. Wong y H. Logan (2021), «Towards a holistic conceptualisation of early childhood educators' work-related well-being», *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 20, pp. 265-281, <https://doi.org/10.1177/1463949118772573>. [384]
- Danmarks Evalueringsinstitut (2020), *Faglig kompetenceudvikling I dagtilbud Første afrapportering fra Viden om Praksis – OECD's dagtilbudsundersøgelse 2018*, Danmarks Evalueringsinstitut. [169]
- De Cero a Siempre (2014), *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Un modo de concebir, comprender y actuar. Cartilla sobre los fundamentos políticos, técnicos y de gestión*, De Cero a Siempre, <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Estrategia%20de%20Ate nci%C3%B3n%20Integral%20a%20la%20Primera%20Infancia.pdf>. [412]
- De Haan, A. et al. (2013), «Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills», *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 24/2, pp. 177-194, <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749792>. [227]

- De Haan, A., E. Elbers y P. Leseman (2014), «Teacher- and Child-Managed Academic Activities in Preschool and Kindergarten and Their Influence on Children's Gains in Emergent Academic Skills», *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 28/1, pp. 43- 58, <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.851750>. [385]
- De Schipper, E. et al. (2008), «General mood of professional caregivers in child care centers and the quality of caregiver-child interactions», *Journal of Research in Personality*, Vol. 42/3, pp. 515-526, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.07.009>. [250]
- Dearing, E., K. McCartney y B. Taylor (2009), «Does Higher Quality Early Child Care Promote Low-Income Children's Math and Reading Achievement in Middle Childhood?», *Child Development*, Vol. 80/5, pp. 1329-1349. [435]
- Dekkers, H., R. Bosker y G. Driessen (2000), «Complex inequalities of educational opportunities. A large-scale longitudinal study on the relation between gender, social class, ethnicity and school success», *Educational Research and Evaluation*, Vol. 6/1, pp. 59-82. [426]
- Denee, R. y K. Thornton (2021), «Distributed leadership in ECE: perceptions and practices», *Early Years*, Vol. 41/2-3, pp. 128-143, <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1539702>. [353]
- Dennis, S. y E. O'Connor (2013), «Reexamining Quality in Early Childhood Education: Exploring the Relationship Between the Organizational Climate and the Classroom», *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 27, pp. 74-92, <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739589>. [372]
- Derman-Sparks, L., D. LeeKeenan y J. Nimmo (2015), «Building Anti-Bias Early Childhood Programs: The Role of the Leader», *YC Young Children*, Vol. 70/2. [345]
- Di Santo, A., K. Timmons y A. Lenis (2017), «Preservice early childhood educators' pedagogical beliefs», *Journal of Early Childhood Teacher Education*, Vol. 38/3, pp. 223-241, <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1347588>. [136]
- Diamond, A. y K. Lee (2011), «Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old», *Science*, Vol. 333, pp. 959-964. [50]
- Dockett, S. y B. Perry (2004), «What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers», *International Journal of Early Years Education*, Vol. 12/3, pp. 217-230, <https://doi.org/10.1080/0966976042000268690>. [406]
- Dorn, L. (1996), «A Vygotskian perspective on literacy acquisition: Talk and action in the child's construction of literate awareness», *Literacy, Teaching and Learning: An International Journal of Early Literacy*, Vol. 2/2, pp. 15-40, [https://www.researchgate.net/profile/Linda\\_Dorn/publication/34809287\\_A\\_Vygotskian\\_perspective\\_on\\_literacy\\_acquisition\\_talk\\_and\\_action\\_in\\_the\\_child's\\_construction\\_of\\_literate Awareness/links/00b49525b1ff123984000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Linda_Dorn/publication/34809287_A_Vygotskian_perspective_on_literacy_acquisition_talk_and_action_in_the_child's_construction_of_literate Awareness/links/00b49525b1ff123984000000.pdf). [31]
- Douglass, A. (2019), *Leadership for quality early childhood education and care*, <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>. [367]
- Downer, J., T. Sabol y B. Hamre (2010), «Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental outcomes», *Early Education and Development*, Vol. 21/5, pp. 699-723. [61]
- Dowsett, C., A. Huston y A. Imes (2008), «Structural and Process Features in Three Types of Child Care for Children from High and Low Income Families», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 23/1, pp. 69-93, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.003>. [453]
- Duffy, B. y J. Marshall (2007), *Leadership in multi-agency work*. [348]

- Duncan, G. y K. Magnuson (2013), «Investing in Preschool Programs», *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 27/2, pp. 109-132, <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>. [468]
- Dupriez, V. y X. Dumay (2006), «Inequalities in school systems: Effect of school structure or of society structure?», *Comparative Education*, Vol. 42/02, pp. 243-260. [424]
- Dwyer, A., C. Jones y L. Rosas (2019), «What digital technology do early childhood educators use and what digital resources do they seek?», *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 44/1, pp. 91-105, <https://doi.org/10.1177/1836939119841459>. [505]
- Eadie, P. et al. (2021), «Early Childhood Educators' Wellbeing During the COVID-19 Pandemic», *Early Childhood Education Journal*, Vol. 49/5, pp. 903-913, <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01203-3>. [249]
- Early, D. et al. (2007), «Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs», *Child Development*, Vol. 78/2, pp. 558-580. [180]
- Egert, F., V. Dederer y R. Fukkink (2020), «The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis», *Educational Research Review*, Vol. 29, p. 100309, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>. [211]
- Egert, F., R. Fukkink y A. Eckhardt (2018), «Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis», *Review of educational research*, Vol. 88/3, pp. 401-433, <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>. [224]
- Elek, C. et al. (2020), «Can early childhood education programs support positive outcomes for indigenous children? A systematic review of the international literature», *Educational Research Review*, Vol. 31, p. 100363, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100363>. [439]
- Elek, C. y J. Page (2019), «Critical features of effective coaching for early childhood educators: a review of empirical research literature», *Professional Development in Education*, Vol. 45/4, pp. 567-585, <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781>. [234]
- Elias, C. y L. Berk (2002), «Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 17/2, pp. 216-238. [54]
- Elliott, A. (2006), «Early childhood education: Pathways to quality and equity for all children», *Australian Council for Educational Research Press*. [382]
- Epstein, A. (2007), *The International Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*, <https://ywcabinghamton.org/wp-content/uploads/2017/06/the-Intentional-Teacher.pdf>. [39]
- Epstein, J. (2001), *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press. [398]
- Espinosa, L. y M. López (2007), *Assessment considerations for young English language learners across different levels of accountability*, National Early Childhood Accountability Task Force and First 5 LA. [114]
- Comisión Europea (2014), *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2013/14*. [247]
- Fenech, M., J. Sumsion y J. Goodfellow (2006), «The Regulatory Environment in Long Day Care: A 'double-edged sword' for early childhood professional practice», *Australian Journal of Early Childhood*, Vol. 31/3, pp. 49-58. [255]

- Fenech, M. et al. (2021), «Attracting, retaining and sustaining early childhood teachers: an ecological conceptualisation of workforce issues and future research directions», *The Australian Educational Researcher*, <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00424-6>. [498]
- Fernández-Batanero, J. et al. (2020), «Digital competences for teacher professional development. Systematic review», *European Journal of Teacher Education*, pp. 1-19, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>. [508]
- Fiene, R. (2002), «Improving child care quality through an infant caregiver mentoring project», *Child and Youth Care Forum*, Vol. 31/2, pp. 79-87. [237]
- Fitzgerald, T. y H. Gunter (2008), «Contesting the orthodoxy of teacher leadership», *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 11/4, pp. 331-340. [349]
- Fleer, M. (2020), «Digital pop-ups: studying digital pop-ups and theorising digital pop-up pedagogies for preschools», *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 28/2, pp. 214-230. [503]
- Fonsén, E. (2013), *Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care*, Tampere University Press. [336]
- Fonsén, E. et al. (2023), «Teachers' pedagogical leadership in early childhood education», *Educational Research*, Vol. 65/1, pp. 1-23, <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855>. [355]
- Fonsén, E. et al. (2019), *International review of ECE leadership research – Finland, Germany, Japan, Singapore, South Africa and the United States under Review*, Barbara Budrich. [331]
- Fontaine, N. et al. (2006), «Increasing quality in early care and learning environments», *Early Child Development and Care*, Vol. 176/2, pp. 157-169. [199]
- Frost, R. y A. Goldberg (2019), «The ABCs of Diversity and Inclusion: Developing an Inclusive Environment for Diverse Families in Early Childhood Education», *Zero to Three*, Vol. 39/3, pp. 36-41. [416]
- Fukkink, R. y A. Lont (2007), «Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 22/3, pp. 294-311. [181]
- Fuligni, A. et al. (2009), «Diverse pathways in early childhood professional development: An exploration of early educators in public preschools, private preschools, and family child care homes», *Early Education and Development*, Vol. 20/3, pp. 507-526. [217]
- Fuller, B., S. Holloway y X. Liang (1996), «Family selection of child-care centers: The influence of household support, ethnicity, and parental practices», *Child Development*, Vol. 67/6, pp. 3320-3337. [451]
- Fu, W. (2022), «A Critical Examination of Effective Leadership in Early Childhood Education», *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, Vol. 7/1. [352]
- Gable, S. y M. Hunting (2001), «Child care providers' organizational commitment: A test of the investment model», *Child and Youth Care Forum*, Vol. 30/5, pp. 265-281. [282]
- Gardner, M. et al. (2019), *Promising models for preparing a diverse, high-quality early childhood workforce*, Learning Policy Institute. [191]
- Gerde, H., T. Wright y G. Bingham (2019), «Preschool teachers' beliefs about and instruction for writing», *Journal of Early Childhood Teacher Education*, Vol. 40/4, pp. 326- 351, <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1593899>. [126]

- Gjerustad, C., H. Hjetland y V. Opheim (2019), *TALIS Starting Strong Survey: Første hovedfunn. Kortrapport med oppsummering fra OECDs første internasjonale undersøkelse av ansatte og styrere i barnehagene.* [170]
- Gjerustad, C. et al. (2020), *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen. Resultater fra TALIS Starting Strong Survey, Foreldreundersøkelsen i barnehage (FUBA) og BASIL.* [280]
- Goelman, H. et al. (2006), «Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 21/3, pp. 280-295, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.005>. [273]
- Gomez, M. y L. Ford (2017), «Teachers' Perceptions of Professional Development in Chilean State-Funded Early Childhood Education», *International Research in Early Childhood Education*, Vol. 8/1. [218]
- González-Sancho, C. et al. (2023), *Levelling the playing field in ECEC*, <https://doi.org/10.1787/757e4fea-en>. [447]
- Goren Niron, D. (2013), «An integrated system of early childhood education and care governance in Turkey: views of policy-makers, practitioners, and academics», *Early Years*, Vol. 33/4, pp. 367-379, <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.854738>. [474]
- Granrusten, P. et al. (2018), *Leadership for Learning: The New Challenge in Early Childhood Education and Care*, Information Age Publishing. [321]
- Grant, A., L. Jeon y C. Buettner (2019), «Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions», *Educational Psychology*, Vol. 39/3, pp. 294-312, <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543856>. [251]
- Gray, R. (2004), *How people work: And how you can help them to give their best*, Pearson Education. [329]
- Greenberg, E. y T. Monarrez (2019), *Segregated from the Start: Comparing Segregation in Early Childhood and K–12 Education*, Urban Institute, <https://www.urban.org/features/segregated-start>. [458]
- Gregory, A. et al. (2017), «My Teaching Partner-Secondary: A video-based coaching model», *Theory into Practice*, Vol. 56/1, pp. 38-45, <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1260402>. [511]
- Grieve, K. (1992), *Play-based assessment of the cognitive abilities of young children*. [112]
- Grisham-Brown, J. (2008), *Standards in early childhood education*, National Association of School Psychologists. [110]
- Gronn, P. (2011), *Hybrid configurations of leadership*, Sage. [360]
- Gronn, P. (2008), «The future of distributed leadership», *Journal of Educational Administration*, Vol. 46/2, pp. 141-158, <https://doi.org/10.1108/09578230810863235>. [359]
- Grossman, P. (2018), *Teaching Core Practices in Teacher Education*, Harvard Education Press. [186]
- Grossman, P. et al. (2009), «Teaching practice: A cross-professional perspective», *Teachers College Record*, Vol. 111/9, pp. 2055-2100. [187]
- Guddemi, M. y B. Case (2004), *Assessing young children: An Assessment Report*. [107]

- Guo, Y. et al. (2012), «The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth», *Journal of Research in Reading*, Vol. 35/3, pp. 308-327. [163]
- Guo, Y. et al. (2011), «Preschool teachers' sense of community, instructional quality, and children's language and literacy gains», *Early Education and Development*, Vol. 22/2, pp. 206-233. [161]
- Guo, Y. et al. (2010), «Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains», *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26/4, pp. 1094-1103. [165]
- Gu, Y., R. Wang y X. You (2020), «Recovery experiences moderate the impact of work stressors on well-being: a two-wave study of preschool teachers», *Early Childhood Education Journal*, Vol. 48/2, pp. 189-202. [277]
- Haciibrahimoglu, B. y T. Kargin (2017), «Determining the difficulties children with special needs experience during the transition to primary school», *Educational Sciences: Theory and Practice*, Vol. 17/5. [404]
- Hadfield, M. y M. Jopling (2012), *Second national survey of practitioners with Early Years Professional Status Part of the Longitudinal Study of Early Years Professional Status*. [193]
- Hallam, R. et al. (2007), «20 authentic assessment on classroom quality», *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 9/2. [108]
- Halle, T. et al. (2011), *Quality of Caregiver-Child Interactions for Infants and Toddlers (QCCIIT): A Review of Literature*, OPRE 2011-25, Office of Planning Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. [285]
- Hallet, E. (2012), *The reflective early years practitioner*, SAGE Publishing. [335]
- Hall-Kenyon, K. et al. (2014), «Preschool teacher well-being: A review of the literature», *Early Childhood Education Journal*, Vol. 42/3, pp. 153-162, <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>. [265]
- Hamre, B. (2014), «Teachers' Daily Interactions With Children: An Essential Ingredient in Effective Early Childhood Programs», *Child Development Perspectives*, Vol. 8/4, pp. 223-230, <https://doi.org/10.1111/cdep.12090>. [2]
- Hanno, E. et al. (2020), «Structural and process quality features in Peruvian early childhood education settings», *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 67, p. 101105, <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101105>. [194]
- Harms, T., R. Clifford y D. Cryer (2014), *Early childhood environment rating scale*, Teachers College Press. [11]
- Harms, T. et al. (2017), *Infant/toddler environment rating scale*, Teachers College Press. [12]
- Haslip, M. y D. Gullo (2018), «The Changing Landscape of Early Childhood Education: Implications for Policy and Practice», *Early Childhood Education Journal*, Vol. 46/3, pp. 249-264, <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0865-7>. [182]
- Havnes, A. (2018), «ECEC Professionalization – challenges of developing professional standards», *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 26/5, pp. 657-673, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522734>. [315]

- Hayden, J. (1997), «Directors of Early Childhood Services: Experience, Preparedness and Selection», *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, Vol. 1, pp. 49-61. [342]
- Hayes, N. y K. Filipović (2018), «Nurturing ‘buds of development’: from outcomes to opportunities in early childhood practice», *International Journal of Early Years Education*, Vol. 26/3, pp. 220-232, <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1341303>. [473]
- Heikka, J. (2014), *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*, Tampere University Press. [358]
- Heikka, J. y M. Waniganayake (2011), «Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education», *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 14/4, pp. 499-512, <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909>. [356]
- Heikka, J., M. Waniganayake y E. Hujala (2013), «Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges», *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 41/1, pp. 30- 44, <https://doi.org/10.1177/1741143212462707>. [357]
- Heikkilä, K., R. Ahtiainen y E. Fonsén (2021), «Perspectives on Leadership in Early Childhood Education and Care Centers Through Community of Practice», *Advance Social Science and Humanities*, <https://doi.org/10.31124/advance.13623884.v1>. [326]
- Heilala, C. et al. (2021), «Work Demands and Work Resources: Testing a Model of Factors Predicting Turnover Intentions in Early Childhood Education», *Early Childhood Education Journal*, pp. 1-11. [266]
- Hofkens, T., R. Pianta y B. Hamre (2023), *Teacher-Student Interactions: Theory, Measurement, and Evidence for Universal Properties That Support Students’ Learning Across Countries and Cultures*, Springer, [https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_18). [9]
- Hohm, E. et al. (2007), «Language development at ten months. Predictive of language outcome and school achievement ten years later?», *European Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 16/3, pp. 149-156, <https://doi.org/10.1007/s00787-006-0567-y>. [56]
- Hong, S. et al. (2019), «ECE quality indicators and child outcomes: Analyses of six large child care studies», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 49, pp. 202-217. [74]
- Hooge, E., T. Burns y H. Wilkoszewski (2012), «Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability», *Documentos de trabajo de la OCDE85*, <https://doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en>. [389]
- Howes, C. (2000), «Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children’s second grade peer relations», *Social Development*, Vol. 9/2, pp. 191-204. [62]
- Howes, C. et al. (2011), «Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 26/4, pp. 399-408. [67]
- Howes, C., M. Whitebook y D. Phillips (1992), «Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study», *Child and Youth Care Forum*, Vol. 21/6, pp. 399-414. [204]
- Huang, S., H. Yin y L. Lv (2019), «Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy», *Educational Psychology*, Vol. 39/3, pp. 313-331. [155]

- Hu, B. et al. (2015), «Why is Group Teaching So Important to Chinese Children's Development?», *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 40/1, pp. 4-12, <https://doi.org/10.1177/183693911504000102>. [48]
- Huffman, L. y P. Speer (2000), «Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 15/2, pp. 167-184. [45]
- Hughes, J. y O. Kwok (2007), «Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades», *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99/1. [68]
- Hujala, E. et al. (2016), «Leadership Tasks in Early Childhood Education in Finland, Japan, and Singapore», *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 30/3, pp. 406-421, <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1179551>. [497]
- Hujala, E., M. Waniganayake y J. Rodd (eds.) (2013), «Leadership tasks in early childhood education», *Researching leadership in early childhood education*, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201311131585M>. [496]
- Huntsman, L. (2008), *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence: Literature review*, Community NSW, [http://www.community.nsw.gov.au/docswr/\\_assets/main/documents/research\\_qualitychildcare.pdf](http://www.community.nsw.gov.au/docswr/_assets/main/documents/research_qualitychildcare.pdf). [256]
- Hunt, T. et al. (2019), «Micro-credentials: the potential of personalized professional development», *Development and Learning in Organizations*, Vol. 34, pp. 33-35. [232]
- OIT (2012), *Right beginnings: early childhood education and educators: report for discussion at the Global Dialogue Forum on Conditions of Personnel in Early Childhood Education (22-23 February 2012)*. [387]
- Ingersoll, R. y G. Collins (2019), «Accountability, control, and teachers' work in American schools», *The Wiley handbook of educational supervision*, pp. 159-182. [313]
- Iqbal, Z., K. Saleem y H. Arshad (2020), «Measuring teachers' knowledge of student assessment: Development and validation of an MCQ test», *Educational Studies*, pp. 1-18. [98]
- Irufka, I. (2020), *Using a Social Determinants of Early Learning Framework to Eliminate Educational Disparities and Opportunity Gaps*, Foundation for Child Development, pp. 63-86. [444]
- Ishimine, K. y C. Tayler (2014), "Assessing Quality in Early Childhood Education and Care", *European Journal of Education*, Vol. 49/2, pp. 272-290, <https://doi.org/10.1111/ejed.12043>. [85]
- Isikoglu, N. (2008), «The effects of a teaching methods course on early childhood preservice teachers' beliefs», *Journal of Early Childhood Teacher Education*, Vol. 29/3, pp. 190-203. [137]
- Jay, J. y M. Knaus (2018), «Embedding play-based learning into junior primary (Year 1 and 2) Curriculum in WA», *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 43, pp. 112-126. [482]
- Jennings, P. y M. Greenberg (2009), «The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes», *Review of educational research*, Vol. 79/1, pp. 491-525, <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>. [297]
- Jennings, P., L. Jeon y A. Roberts (2020), «Introduction to the Special Issue on Early Care and Education Professionals' Social and Emotional Well-being», *Early Education and Development*, Vol. 31/7, pp. 933-939, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1809895>. [252]

- Jensen, B. y R. Iannone (2018), «Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review», *European Journal of Education*, Vol. 53/1, pp. 23-33, <https://doi.org/10.1111/ejed.12253>. [243]
- Jensen, P. y A. Rasmussen (2019), «Professional Development and Its Impact on Children in Early Childhood Education and Care: A Meta-Analysis Based on European Studies», *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 63/6, pp. 935-950, <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466359>. [223]
- Jeon, L., C. Buettner y A. Grant (2018), «Early Childhood Teachers' Psychological Well-Being: Exploring Potential Predictors of Depression, Stress, and Emotional Exhaustion», *Early Education and Development*, Vol. 29/1, pp. 53-69, <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>. [145]
- Jerald, C. (2007), *Believing and Achieving*. [150]
- Johnson, J. et al. (2019), *Play in early childhood education*, Routledge. [60]
- Johnson, S. et al. (2013), «Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers?», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 28/2, pp. 282-290. [28]
- Jones, C. y L. Pound (2008), *Leadership And Management In The Early Years: From Principles To Practice*, McGraw-Hill Education. [370]
- Jorde-Bloom, P. (1988), «Factors Influencing Overall Job Satisfaction and Organizational Commitment in Early Childhood Work Environments», *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 3/2, pp. 107-122, <https://doi.org/10.1080/02568548809594933>. [271]
- Justice, L. et al. (2008), «Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 23/1, pp. 51-68. [159]
- Justice, L. et al. (2011), «Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills?», *Child Development*, Vol. 82/6, pp. 1768-1777. [455]
- Kagan, S. y L. Hallmark (2001), «Cultivating leadership in early care and education», *Child Care Information Exchange*, Vol. 140, pp. 7-12. [334]
- Kagan, S., K. Tarrant y K. Kauerz (2008), *The early care and education teaching workforce at the fulcrum: An agenda for reform*, Teachers College Press. [123]
- Kalogiannakis, M. y S. Papadakis (2019), *The use of developmentally mobile applications for preparing pre-service teachers to promote STEM Activities in Preschool classrooms*, IGI Global. [184]
- Kang, E. (2020), «A Multilevel Analysis of Factors Affecting Kindergartners' Creative Dispositions in Relations to Child-Level Variables and Teacher-Level Variables», *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 14, <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00077-z>. [379]
- Karaoglu, S. (2020), «A critical review: effective leadership in the early childhood services from policy and practice perspective», *Eurasian Journal of Teacher Education*, Vol. 1/2, pp. 82- 95. [325]
- Katz, L. (1983), *The Professional Preschool Teacher*. [206]

- Kerckaert, S., R. Vanderlinde y J. van Braak (2015), «The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors», *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 23/2, pp. 183-199, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016804>. [504]
- Keys, T. et al. (2013), «Preschool center quality and school readiness: Quality effects and variation by demographic and child characteristics», *Child Development*, Vol. 84/4, pp. 1171-1190. [78]
- Kintner-Duffy, V. et al. (2012), «The changers and the changed: Preparing early childhood teachers to work with lesbian, gay, bisexual, and transgender families», *Journal of Early Childhood Teacher Education*, Vol. 33/3, pp. 208-223. [467]
- Klassen, R. y M. Chiu (2010), «Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress», *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/3, pp. 741-756, <https://doi.org/10.1037/a0019237>. [158]
- Klassen, R. et al. (2011), «Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?», *Educational Psychology Review*, Vol. 23/1, pp. 21-43. [151]
- Klinkhammer, N. et al. (2017), «Monitoring quality in early childhood education and care: Approaches and experiences from selected countries», *German Youth Institute*. [87]
- König, J. (2012), *Teachers' pedagogical beliefs: definition and operationalisation-connections to knowledge and performance-development and change*, Waxmann. [121]
- König, J. y B. Pflanzl (2016), «Is teacher knowledge associated with performance? On the relationship between teachers' general pedagogical knowledge and instructional quality», *European Journal of Teacher Education*, Vol. 39/4, pp. 419-436. [119]
- König, J. y M. Rothland (2013), «Pädagogisches Wissen und berufspezifische Motivation am Anfang der Lehreransbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden.», *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 59/1, pp. 43–65. [120]
- Kraft, M., D. Blazar y D. Hogan (2018), «The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence», *Review of Educational Research*, Vol. 88/4, pp. 547-588. [239]
- Kuger, S. et al. (2016), «Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care», *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27/3, pp. 418-440, <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>. [286]
- Kwon, K. et al. (2021), «Testing a holistic conceptual framework for early childhood teacher well-being», *Journal of School Psychology*, Vol. 86, pp. 178-197. [264]
- Kwon, K. et al. (2020), «Turnover and retention of infant-toddler teachers: Reasons, consequences, and implications for practice and policy», *Children and Youth Services Review*, Vol. 115, p. 105061, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105061>. [258]
- La Paro, K. et al. (2009), «Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms», *Early Education and Development*, Vol. 20/4, pp. 657-692, <https://doi.org/10.1080/10409280802541965>. [138]
- Lambert, R. et al. (2019), «Risk for occupational stress among US kindergarten teachers», *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 61, pp. 13-20. [279]

- Lam, P. (2018), *Bridging beliefs and practices: A study of Hong Kong kindergarten teachers' perceptions of «learning through play» and the implementation of "play» in their practices.* [125]
- Lampert, M. (2010), «Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean?», *Journal of Teacher Education*, Vol. 61/1-2, pp. 21-34. [188]
- Lan, X. et al. (2011), «Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: A cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers», *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 108/3, pp. 677-692, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.11.001>. [58]
- Lastikka, A. (2019), «Culturally and linguistically diverse children's and families' experiences of participation and inclusion in Finnish early childhood education and care», <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019102835162>. [429]
- Layzer, J. y B. Goodson (2006), «The "quality" of early care and education settings: Definitional and measurement issues», *Evaluation Review*, Vol. 30/5, pp. 556-576. [3]
- Lazzari, A. y M. Vandenbroeck (2013), «The impact of Early Childhood Education and Care on cognitive and non-cognitive development. A review of European studies», *In Transatlantic Forum on Inclusive Early Years Conference*, <https://doi.org/10.13140/2.1.2645.6004>. [106]
- Le Brocq, R. et al. (2017), «Schools and natural disaster recovery: The unique and vital role that teachers and education professionals play in ensuring the mental health of students following natural disasters», *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, Vol. 27/1, pp. 1-23. [491]
- Lee, J. (2016), *Early Learning and Educational Technology Policy Brief*, Office of Educational Technology, US Department of Education. [402]
- Lee, J. (2006), «Preschool teachers' shared beliefs about appropriate pedagogy for 4-year-olds», *Early Childhood Education Journal*, Vol. 33/6, pp. 433-441. [134]
- Lee, J. y H. Ginsburg (2007a), «Preschool teachers' beliefs about appropriate early literacy and mathematics education for low-and middle-socioeconomic status children», *Early Education and Development*, Vol. 18/1, pp. 111-143. [132]
- Lee, J. y H. Ginsburg (2007b), «What is appropriate mathematics education for four-year-olds? Pre-kindergarten teachers' beliefs», *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 5/1, pp. 2-31. [133]
- Levy-Vered, A. y F. Alhija (2018), «The power of a basic assessment course in changing preservice teachers' conceptions of assessment», *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 59, pp. 84-93. [100]
- Leyva, D. et al. (2015), «Teacher-Child Interactions in Chile and Their Associations With Prekindergarten Outcomes», *Child Development*, Vol. 86/3, pp. 781-799, <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>. [81]
- Li Grining, C. et al. (2010), «Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the 'real world': The role of Head Start teachers' psychosocial stressors», *Early Education and Development*, Vol. 21/1, pp. 65-94, <https://doi.org/10.1080/10409280902783509>. [65]

- Liang, X. y C. Cohrsen (2020), «Towards creating inclusive environments for LGBTIQ-parented families in early childhood education and care settings: A review of the literature», *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 45/1, pp. 43-55. [418]
- Li, K. et al. (2016), «Early childhood education quality and child outcomes in China: Evidence from Zhejiang Province», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 36, pp. 427-438. [79]
- Lipscomb, S. et al. (2021), «Early Childhood Teachers' Self-efficacy and Professional Support Predict Work Engagement», *Early Childhood Education Journal*, pp. 1-11. [156]
- Litjens, I. (2013), *Network on Early Childhood Education and Care. Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OCDE, [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\\_\(2013\)3&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC_(2013)3&doclanguage=en). [91]
- Little, M., L. Cohen-Vogel y F. Curran (2016), «Facilitating the transition to kindergarten: What ECLS-K data tell us about school practices then and now», *AERA Open*, Vol. 2/3, p. 2332858416655766. [403]
- Logan, H., T. Cumming y S. Wong (2020), «Sustaining the work-related wellbeing of early childhood educators: Perspectives from key stakeholders in early childhood organisations», *International Journal of Early Childhood*, Vol. 52/1, pp. 95-113. [373]
- Lonigan, C., S. Burgess y J. Anthony (2000), «Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study», *Developmental Psychology*, Vol. 36/5, pp. 596-613, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>. [57]
- Lower, J. y D. Cassidy (2007), «Child care work environments: The relationship with learning environments», *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 22/2, pp. 189-204. [371]
- Luby, S. y R. Arthur (2019), *Risk and response to biological catastrophe in lower income countries*. [492]
- Macia, L., D. Markow y H. Lee (2013), *The MetLife Survey of the American Teacher: Challenges for School Leadership*, MetLife, <https://www.metlife.com/content/dam/microsites/about/corporate-profile/MetLife-Teacher-Survey-2012.pdf>. [276]
- Malinen, O. et al. (2013), «Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries», *Teaching and Teacher Education*, Vol. 33, pp. 34-44. [152]
- Manning, M. et al. (2017), «The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment», *Campbell Systematic Reviews*, Vol. 13/1, pp. 1-82, <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>. [197]
- Manning, M. et al. (2019), «Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review», *Review of Educational Research*, Vol. 89/3, pp. 370-415. [208]
- Mantovani, S. et al. (2021), «Children 'under lockdown': voices, experiences, and resources during and after the COVID-19 emergency. Insights from a survey with children and families in the Lombardy region of Italy», *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 29/1, pp. 35-50. [485]
- Marklund, L. (2019), «Swedish preschool teachers' perceptions about digital play in a workplace-learning context», *Early Years*, pp. 1-15, <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1658065>. [171]

- Martin, L. y L. Karoly (2016), *Addressing Overweight and Obesity in Head Start: Insights from the Head Start Health Manager Descriptive Study*, Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. [481]
- Mashburn, A. et al. (2008), «Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills», *Child Development*, Vol. 79/3, pp. 732-749. [4]
- Matsumoto, H. y M. Tsuneda (2019), «Teachers' beliefs about literacy practices for young children in early childhood education and care settings», *International Journal of Early Years Education*, Vol. 27/4, pp. 441-456, <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1547630>. [131]
- McClelland, M., A. Acock y F. Morrison (2006), «The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 21/4, pp. 471-490. [51]
- McClelland, M. et al. (2014), «Predictors of early growth in academic achievement: the head- toes-knees-shoulders task», *Frontiers in Psychology*, Vol. 5, pp. 599-599, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>. [59]
- McDowall Clark, R. y J. Murray (2012), *Reconceptualizing leadership in the early years*, McGraw-Hill Education. [350]
- McGinty, A., L. Justice y S. Rimm-Kaufman (2008), «Sense of school community for preschool teachers serving at-risk children», *Early Education and Development*, Vol. 19/2, pp. 361-384. [164]
- McLaughlin, T., K. Aspden y P. Snyder (2016), «Intentional Teaching as a Pathway to Equity in Early Childhood Education: Participation, Quality, and Equity», *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol. 51/2, pp. 175-195, <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0062-z>. [41]
- McMullen, M. et al. (2005), «Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the US, China, Taiwan, Korea and Turkey», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 20/4, pp. 451-464. [46]
- McMullen, M. et al. (2020), «Early Childhood Professional Well-Being as a Predictor of the Risk of Turnover in Child Care: A Matter of Quality», *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 34/3, pp. 331-345, <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705446>. [259]
- McNally, S. y R. Slutsky (2020), *Teacher-child relationships make all the difference: constructing quality interactions in early childhood settings*, Routledge. [7]
- Meisels, S. (2003), «Impact of Instructional Assessment on Elementary Children's Achievement», *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 11/9. [111]
- Meisels, S. y S. Atkins-Burnett (2000), *The elements of early childhood assessment*, Cambridge University Press. [93]
- Melhuish, E. y J. Gardiner (2019), «Structural Factors and Policy Change as Related to the Quality of Early Childhood Education and Care for 3–4 Year Olds in the UK», *Frontiers in Education*, Vol. 4/35, <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00035>. [299]
- Melhuish, E. et al. (1990), «Type of childcare at 18 months-II. Relations with cognitive and language development», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 31/6, pp. 861-870. [205]

- Melhuish, E. et al. (2008), «Effects of the Home Learning Environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school», *Journal of Social Issues*, Vol. 64, pp. 95-114. [434]
- Melvin, S., E. Landsberg y S. Kagan (2020), «International Curriculum Frameworks: Increasing Equity and Driving Systemic Change», *YC Young Children*, Vol. 75/1, pp. 10-21. [446]
- Méndez, D. et al. (2017), «Preschool teachers' engagement in professional development: Frequency, perceived usefulness, and relationship with self-efficacy beliefs», *Psychology, Society and Education*, Vol. 9/2, pp. 181-199. [219]
- Merenda, E. (2019), *Responding to the Absence of Leadership Education in the Early Years Curriculum*, Western University, <https://ir.lib.uwo.ca/oip/60/>. [366]
- Mertala, P. (2019), «Digital technologies in early childhood education—a frame analysis of preservice teachers' perceptions», *Early Child Development and Care*, Vol. 189/8, pp. 1228-1241, <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.858>. [502]
- Minh, A. et al. (2017), «A review of neighborhood effects and early child development: How, where, and for whom, do neighborhoods matter?», *Health Place*, Vol. 46, pp. 155-174, <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2017.04.012>. [292]
- Ministerio de Desarrollo Social (2018), *Resumen Ejecutivo - URUGUAY Crece Contigo*, SITEAL. [411]
- Moloney, M. (2010), «Professional identity in early childhood care and education: Perspectives of pre-school and infant teachers», *Irish Educational Studies*, Vol. 29/2, pp. 167-187, <https://doi.org/10.1080/03323311003779068>. [283]
- Montie, J., Z. Xiang y L. Schweinhart (2006), «Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 21/3, pp. 313-331, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.007>. [202]
- Montroy, J. et al. (2016), «The development of self-regulation across early childhood», *Developmental Psychology*, Vol. 52/11, pp. 1744-1762, <https://doi.org/10.1037/dev0000159>. [18]
- Montt, G. (2011), «Cross-national differences in educational achievement inequality», *Sociology of Education*, Vol. 84/1, pp. 49-68. [425]
- Moon, J. y J. Burbank (2004), *The early childhood education and wage ladder: A model for improving quality in early learning and care programs*, Economic Opportunity Institute. [267]
- Moor, H. et al. (2005), *Professional Development for Teachers Early in Their Careers: An Evaluation of the Early Professional Development Pilot Scheme*, National Foundation for Educational Research, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502602.pdf>. [220]
- Morrissey, T. (2010), «Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play?», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 25/1, pp. 33-50, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.005>. [312]
- Moser, T. et al. (2017), *European Framework of Quality and Wellbeing Indicators*. [34]
- Movahedazarhouligh, S. (2021), «A Scoping Review of the Knowledge Base, Landscape, and Trends in Leadership Literature in Early Intervention, Early Childhood, and Early Childhood Special Education», *Infants and Young Children*, Vol. 34/3, pp. 159-177, <https://doi.org/10.1097/iyc.0000000000000196>. [327]

- Muijs, D. et al. (2004), «How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood», *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 2/2, pp. 157-169, [337] <https://doi.org/10.1177/1476718X04042974>.
- Munton, T. et al. (2002), *International review of research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and child care settings*, London: Institute of Education, [269]
- Murcia, K., C. Campbell y G. Aranda (2018), «Trends in early childhood education practice and professional learning with digital technologies», *Pedagogika*, Vol. 68/3, pp. 249-264, [172] <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.858>.
- Mutch, C. (2015), «The role of schools in disaster settings: Learning from the 2010–2011 New Zealand earthquakes», *International Journal of Educational Development*, Vol. 41, pp. 283- 291, [486] <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.06.008>.
- Myers, R. (2004), *In Search of Quality in Programmes of Early Childhood Care and Education (ECCE): A paper prepared for the EFA Global Monitoring Report 2005*, UNESCO, [308] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146677e.pdf>.
- Næsby, T. (2019), «What makes good preschools good for all children», *Early Child Development and Care*, pp. 1-15, [36] <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1685509>.
- NAEYC/NAECS-SDE (2003), *Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation: Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth Through Age 8*, National Association for the Education of Young Children, [40]
- National Academies of Sciences (2018), *Opportunities for Improving Programs and Services for Children with Disabilities*, National Academies Press (US), [431] <https://doi.org/10.17226/25028>.
- National Scientific Council on the Developing Child (2015), *Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience*, [20] <http://www.developingchild.harvard.edu>.
- Naudeau, S. et al. (2011), *Investing in young children: An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*, Publicaciones del Banco Mundial, [195]
- Neuman, S. y L. Cunningham (2009), «The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices», *American Educational Research Journal*, Vol. 46/2, pp. 532-566, [213]
- NICHD Early Child Care Research Network (2003), «Does quality of child care affect child outcomes at age of 4 and 1/2?», *Developmental Psychology*, Vol. 39, pp. 451-469, [69]
- NICHD Early Child Care Research Network (2000), «Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers», *Applied Developmental Science*, Vol. 4/3, pp. 116-135, [306]
- Nicholson, J. et al. (2020), «A review of the literature on leadership in early childhood: examining epistemological foundations and considerations of social justice», *Early Child Development and Care*, Vol. 190/2, pp. 91-122, [324] <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1455036>.
- Nilsen, T. (2021), «Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment», *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 15/1, p. 1, [129] <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00078-y>.

- Nocita, G. et al. (2020), «Early childhood specialization among ECEC educators and preschool children's outcomes: A systematic review and meta-analysis», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 53, pp. 185-207, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.006>. [209]
- Norheim, H. y T. Moser (2020), «Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: a review based on empirical research», *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 28/6, pp. 789-805, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836582>. [401]
- Nuske, H. et al. (2018), «Broken bridges—new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success», *Autism*, Vol. 23/2, pp. 306-325, <https://doi.org/10.1177/1362361318754529>. [409]
- Ødegaard, E. (2021), «Reimagining 'Collaborative Exploration'—A Signature Pedagogy for Sustainability in Early Childhood Education and Care», Vol. 13/9, p. 5139, <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/5139>. [479]
- OCDE (2023), *Empowering Young Children in the Digital Age*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>. [244]
- OCDE (2021), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>. [5]
- OCDE (2010), *Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care*, [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECE C\(2010\)3/REV1&doclanguage=en](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECE C(2010)3/REV1&doclanguage=en). [369]
- OCDE (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>. [268]
- OCDE (2020a), *Back to the Future of Education*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>. [390]
- OCDE (2020g), «Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills», *Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE*, Vol. No. 231, [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2020\)1/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2020)1/En/pdf). [254]
- OCDE (2020b), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>. [99]
- OCDE (2020c), *Coronavirus special edition: Back to school*, <http://www.oecd.org/education/ceri/Spotlight-21-Coronavirus-special-edition-Back-to-school.pdf>. [495]
- OCDE (2020d), *Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions; Report for the G20 Education Working Group*. [499]
- OCDE (2018a), *Education Policy Outlook 2018*, <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264301528-en>. [293]
- OCDE (2018b), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care (Starting Strong)*, Publicaciones de la OCDE, [https://read.oecd-ilibrary.org/education/engaging-young-children\\_9789264085145-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/engaging-young-children_9789264085145-en#page4). [10]
- OCDE (2019a), *Good Practice for Good Jobs in Early Childhood Education and Care*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/64562be6-en>. [189]

OCDE (2015a), <i>Improving School Climate and Students' Opportunities to Learn (Teaching in Focus)</i> , Publicaciones de la OCDE.	[287]
OCDE (2020e), <i>Lessons for Education from COVID-19</i> , Publicaciones de la OCDE, <a href="https://doi.org/10.1787/0a530888-en">https://doi.org/10.1787/0a530888-en</a> .	[500]
OCDE (2019b), <i>OECD Skills Outlook 2019</i> , <a href="https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/df80bc12-en">https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/df80bc12-en</a> .	[501]
OCDE (2019c), <i>Providing Quality Early Childhood Education and Care</i> , Publicaciones de la OCDE, <a href="https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/301005d1-en">https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/301005d1-en</a> .	[177]
OCDE (2020f), <i>Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age 3</i> , Publicaciones de la OCDE, <a href="https://doi.org/10.1787/99f8bc95-en">https://doi.org/10.1787/99f8bc95-en</a> .	[430]
OCDE (2012a), <i>Research Brief: Minimum Standards Matter, Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC) research brief</i> , Publicaciones de la OCDE.	[173]
OCDE (2012b), <i>Revised project proposal of new policy output on early learning and development, Annex 2: Existing data for international comparison</i> , Publicaciones de la OCDE.	[344]
OCDE (2017a), <i>Starting Strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care</i> , <a href="https://doi.org/10.1787/9789264276116-7-en">https://doi.org/10.1787/9789264276116-7-en</a> .	[380]
OCDE (2017b), <i>Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care</i> .	[480]
OCDE (2015b), <i>Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care</i> , <a href="https://doi.org/10.1787/9789264233515-en">https://doi.org/10.1787/9789264233515-en</a> .	[23]
OCDE (2017c), <i>Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education</i> .	[388]
OCDE (2019d), <i>TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners</i> , <a href="https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en">https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en</a> .	[483]
OCDE (2019f), <i>Trends Shaping Education 2019</i> , <a href="https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/trends_edu-2019-en">https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/trends_edu-2019-en</a> .	[394]
Red de la OCDE sobre Educación Infantil (2015), <i>Early Learning and Development: Common Understandings</i> , <a href="http://www.oecd.org/edu/school/ECEC-Network-Common-Understandings-on-Early-Learning-and-Development.pdf">http://www.oecd.org/edu/school/ECEC-Network-Common-Understandings-on-Early-Learning-and-Development.pdf</a> .	[116]
Oke, A., J. Butler y C. O'Neill (2021), «Identifying Barriers and Solutions to Increase Parent-Practitioner Communication in Early Childhood Care and Educational Services: The Development of an Online Communication Application», Vol. 49/2, pp. 283-293, <a href="https://doi.org/10.1007/s10643-020-01068-y">https://doi.org/10.1007/s10643-020-01068-y</a> .	[513]
Oliver, E. et al. (2011), «Cultural Intelligence to Overcome Educational Exclusion», <i>Qualitative Inquiry</i> , Vol. 17/3, pp. 267-276, <a href="https://doi.org/10.1177/1077800410397805">https://doi.org/10.1177/1077800410397805</a> .	[115]
Otterborn, A., K. Schönborn y M. Hultén (2019), «Surveying preschool teachers' use of digital tablets: general and technology education related findings», Vol. 29/4, pp. 717-737, <a href="https://doi.org/10.1007/s10798-018-9469-9">https://doi.org/10.1007/s10798-018-9469-9</a> .	[248]
Pakarinen, E. et al. (2011), «Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten», <i>Early Childhood Research Quarterly</i> , Vol. 26/3, pp. 376-386, <a href="https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.003">https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.003</a> .	[82]

- Palaiologou, I. (2016), «Teachers' dispositions towards the role of digital devices in play-based pedagogy in early childhood education», Vol. 36/3, pp. 305-321, [506] <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1174816>.
- Pardo, M. y C. Adlerstein (2016), *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*, Publicaciones de la UNESCO, [174]
- Pascal, C. et al. (2020), «COVID-19 and Social Mobility Impact: Early Years» Issue Brief No.4, [488] <https://www.suttontrust.com/our-research/coronavirus-impacts-early-years/>.
- Pascal, C. et al. (2018), «Pedagogic system leadership within complex and changing ECEC systems», pp. 182-204. [320]
- Pavlenko, G. y A. Pavlenko (2020), *Impact of COVID-19 Lockdown on the Readiness of Preschool Educators for Distance Learning*. [490]
- Pecino, V. et al. (2019), «Organisational Climate, Role Stress, and Public Employees' Job Satisfaction», Vol. 16/10, p. 1792, [375] <https://doi.org/10.3390/ijerph16101792>.
- Penttinen, V. et al. (2020), «Relations between Kindergarten Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Teacher-child Interactions», *Early Education and Development*, Vol. 31/7, pp. 994-1010, [278] <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>.
- Perlman, M. et al. (2020), «Associations between Directors' Characteristics, Supervision Practices and Quality of Early Childhood Education and Care Classrooms», Vol. 31/4, pp. 507-523, [363] <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1679006>.
- Peter, T., C. Taylor y T. Edkins (2016), «Are the kids all right? The impact of school climate among students with LGBT parents», *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 39/1, pp. 1-25. [461]
- Petitclerc, A. et al. (2017), «Who uses early childhood education and care services? Comparing socioeconomic selection across five western policy contexts», Vol. 11/1, pp. 2288-6729. [449]
- Petriwskyj, A. (2010), «Diversity and inclusion in the early years», *Journal of Inclusive Education*, Vol. 14/2, pp. 195-212, [420] <https://doi.org/10.1080/13603110802504515>.
- Phillips, D., L. Austin y M. Whitebook (2016), «The Early Care and Education Workforce», Vol. 26/2, pp. 139-158, [296] <http://www.jstor.org/stable/43940585>.
- Phillipsen, L. et al. (1997), «The prediction of process quality from structural features of child care», Vol. 12/3, pp. 281-303. [200]
- Pianta, R. et al. (2009), «The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know», Vol. 10/2, pp. 49-88, [72] <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>.
- Pianta, R., B. Hamre y T. Nguyen (2020), «Measuring and improving quality in early care and education», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 51, pp. 285-287, [14] <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.013>.
- Pianta, R. y T. Hofkens (2023), «Defining early education quality using CLASS-observed teacher-student interaction», *Frontiers in Psychology*. [8]

- Pianta, R. et al. (2005), «Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions?», *Applied Developmental Science*, Vol. 9/3, pp. 144-159, [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2). [6]
- Pianta, R. et al. (2008), *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*, Paul H. Brookes Publishing Company. [13]
- Pianta, R. y M. Kraft-Sayre (2003), *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools*, Paul H. Brookes Publishing Company. [405]
- Ponitz, C. et al. (2009), «A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes», *Developmental Psychology*, Vol. 45/3. [70]
- Porter, N. (2012), *High Turnover among Early Childhood Educators in the United States*, ChildResearch.net, [http://www.childresearch.net/projects/ecec/2012\\_04.html](http://www.childresearch.net/projects/ecec/2012_04.html). [261]
- Pramling Samuelsson, I., J. Wagner y E. Eriksen Ødegaard (2020), «The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum», Vol. 52/2, pp. 129-144, <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>. [391]
- Pramling-Samuelsson, I. y M. Fleer (2009), *Commonalities and distinctions across countries*, Springer. [47]
- Raelin, J. (2003), *Creating leaderful organizations: How to bring out leadership in everyone*, Berrett-Koehler Publishers. [351]
- Raikes, A., D. Davis y A. Burton (2019), *Early Childhood Care and Education in the Era of Sustainable Development: Balancing Local and Global Priorities*, Sage. [15]
- Raver, C. (2004), «Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts», *Child Development*, Vol. 75/2, pp. 346-353. [63]
- Raver, C. (2002), «Emotions Matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness», *Social Policy Report*, Vol. 16/3, pp. 3-19. [101]
- Raver, C., P. Garner y R. Smith-Donald (2007), *The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal?*, Paul H Brookes Publishing. [64]
- Rebello Britto, P., P. Engle y C. Super (2013), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy*, Oxford University Press. [484]
- Reid, J. et al. (2015), *A Better Start: Why Classroom Diversity Matters in Early Education*. [454]
- Rentzou, K. y G. Daglas (2018), «Are We Ready for integrated ECEC Systems? Greek In-Service Early Childhood Educators Level of Preparation for Implementing Educare Systems», *Global Education Review*, Vol. 5/2, pp. 69-84. [472]
- Ribeiro, L. y H. Zachrisson (2017), «Peer Effects on Aggressive Behavior in Norwegian Child Care Centers», *Child Development*, pp. 1-18, <https://doi.org/10.1111/cdev.12953>. [457]
- Ribeiro, L., H. Zachrisson y E. Dearing (2017), «Peer effects on the development of language skills in Norwegian childcare centers», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 41, pp. 1-12. [456]
- Richter, D. et al. (2014), *Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities*, Brill Sense. [230]

- Rimm-Kaufman, S. y B. Hamre (2010), «The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality», *Teachers College Record*, Vol. 112/12, pp. 2988-3023. [253]
- Rodd, J. (2013), *Leadership in Early Childhood: The pathway to professionalism*, Open University Press. [339]
- Rodd, J. (2006), *Leadership in Early Childhood*, Allen and Unwin. [343]
- Rogers, P. (2017), *Investigating Teacher Change Through Professional Learning Around the Teaching of Primary Mathematics*, Monash University. [240]
- Rogers, S., C. Brown y X. Poblete (2020), «A systematic review of the evidence base for professional learning in early years education (The PLEYE Review)», *Review of Education*, Vol. 8/1, pp. 156-188, <https://doi.org/10.1002/rev3.3178>. [235]
- Rosenberg, A. (2020), «Social studies in early childhood education and care: A scoping review focusing on diversity», *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 21/4, pp. 312-324, <https://doi.org/10.1177/1463949120953911>. [445]
- Rotter, J. (1966), «Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement», *Psychological Monographs: General and Applied*, Vol. 80/1. [146]
- Ryan, S. y S. Grieshaber (2004), «It's More than Child Development: Critical Theories, Research, and Teaching Young Children», *Young Children*, Vol. 59/6, pp. 44-52. [135]
- Saavedra, C. (2015), *¿Qué es Chile Crece Contigo? Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo*, Chile Crece Contigo, <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/que-es-Chile-Crece-2015.pdf>. [413]
- Sabol, T. et al. (2013), «Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning?», *Science*, Vol. 341/6148, pp. 845-846, <https://doi.org/10.1126/science.1233517>. [304]
- Santon-Chapman, T., C. Denning y K. Roorbach Jamison (2008), «Exploring the effects of a social communication intervention for improving requests and word diversity in preschoolers with disabilities», *Psychology in the Schools*, Vol. 45/7, pp. 644-664, <https://doi.org/10.1002/pits.20315>. [419]
- Sattler, J. (1998), *Assessment of Children (third edition)*, J. R. Sattler Publishing. [94]
- Sawyer, R. (2006), *Introduction: the new Science of learning*, Cambridge University Press. [32]
- Schaack, D., V. Le y J. Stedron (2020), «When Fulfillment is Not Enough: Early Childhood Teacher Occupational Burnout and Turnover Intentions from a Job Demands and Resources Perspective», *Early Education and Development*, Vol. 31/7, pp. 1011-1030, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1791648>. [272]
- Schachter, R., H. Gerde y H. Hatton-Bowers (2019), «Guidelines for Selecting Professional Development for Early Childhood Teachers», *Early Childhood Education Journal*, Vol. 47/4, pp. 395-408, <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>. [231]
- Schleicher, A. (2019), *Helping our Youngest to Learn and Grow*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/9789264313873-en>. [183]
- Schweinhart, L. y D. Weikart (1997), «The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 12/2, pp. 117-143. [433]

- Shaeffer, S. (2019), «Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice», [417] *Asia Pacific Education Review*, Vol. 20/2, pp. 181-192, <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>.
- Shepard, L., S. Kagan y E. Wurtz (1998), *Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments, submitted to The National Education Goals Panel*. [104]
- Sheridan, S. et al. (2009), «Professional Development in Early Childhood Programs: [215] Process Issues and Research Needs», *Early Education and Development*, Vol. 20/3, pp. 377-401, <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>.
- Shonkoff, J. y D. Phillips (2000), *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, National Academies Press. [207]
- Shuey, E. et al. (2019), *Curriculum alignment and progression between early childhood education and care and primary school*, Publicaciones de la OCDE, [407] <https://doi.org/10.1787/d2821a65-en>.
- Sibley, E. et al. (2015), «Do increased availability and reduced cost of early childhood care [452] and education narrow social inequality gaps in utilization? Evidence from Norway», *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 9/1.
- Sim, M. et al. (2019), *Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework*, <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/106b1c42-en>. [22]
- Sims, M., M. Waniganayake y D. Hadley (2017), «Educational leadership: An evolving role in [316] Australian early childhood settings», *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 46/6, pp. 960-979, <https://doi.org/10.1177/1741143217714254>.
- Siraj-Blatchford, I. (2014), *Early childhood education*, SAGE Publications. [42]
- Siraj-Blatchford, I. y L. Manni (2007), *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*, Institute of Education. [330]
- Siraj-Blatchford, I. et al. (2002), *Researching effective pedagogy in the early years*. [381]
- Siraj-Blatchford, I. et al. (2004), *Technical Paper 10: Intensive case studies for practice across the foundation stage*. [395]
- Siraj-Blatchford, I. et al. (2003), *Technical Paper 10: Intensive case studies of practice across the foundation stage*. [196]
- Siraj-Blatchford, J. y I. Pramling-Samuelsson (2016), *Education for sustainable development in early childhood care and education: An introduction*, Springer. [477]
- Siraj, I. y E. Hallet (2013), *Effective and caring leadership in the early years*, SAGE Publications. [332]
- Sisson, J. et al. (2021), «Co-constructed leadership in early childhood education», [317] *International Journal of Leadership in Education*, pp. 1-23, <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1914350>.
- Skaalvik, E. y S. Skaalvik (2010), «Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations», *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26/4, pp. 1059-1069, [149] <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>.
- Skaalvik, E. y S. Skaalvik (2007), «Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout», *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99/3. [147]

- Skolverket (2019), *Curriculum for the preschool Lpfö18*, Skolverket, [408]  
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=4049>.
- Slot, P. (2018), «Structural characteristics and process quality in early childhood education and care», [201]  
<https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>.
- Slot, P., M. Lerkkanen y P. Leseman (2015), «The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries», [284]  
[https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE\\_WP2\\_D22\\_Secondary\\_data\\_analyses.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D22_Secondary_data_analyses.pdf).
- Slot, P. et al. (2017), «Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play», *Infant and Child Development*, [55] Vol. 26/6.
- Smale-Jacobse, A. et al. (2019), «Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence», *Frontiers in Psychology*, Vol. 10/2366, [43]  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>.
- Snow, C. y S. van Hemel (2008), *Early childhood assessment: Why, what, and how*. [102]
- Sokolovic, N. et al. (2021), «Assessing Quality Quickly: Validation of the Responsive Interactions for Learning - Educator (RIFL-Ed.) Measure», *Early Education and Development*, pp. 1-16, [16]  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1922851>.
- Spillane, J. (2005), «Distributed leadership», *The educational forum*, Vol. 69/2, pp. 143-150. [347]
- Starratt, R. (2003), *Centering educational administration: Cultivating meaning, community, responsibility*, Routledge. [346]
- Staub, F. y E. Stern (2002), «The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics», *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94/2. [117]
- Stipek, D. y P. Byler (1997), «Early childhood education teachers: Do they practice what they preach?», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 12/3, pp. 305-325. [124]
- Stipek, D. et al. (2001), «Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction», [88]  
*Teaching and Teacher Education*, Vol. 17/2, pp. 213-226.
- Stormont, M. y L. Young-Walker (2017), «Supporting professional development needs for early childhood teachers: an exploratory analysis of teacher perceptions of stress and challenging behavior», *International Journal on Disability and Human Development*, Vol. 16/1, pp. 99-104, [221]  
<https://doi.org/10.1515/ijdhd-2016-0037>.
- Strehmel, P. et al. (2019), *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from Five Continents*, Verlag Barbara Budrich. [323]
- Sylva, K. et al. (2007), *Promoting equality in the early years*. [228]
- Sylva, K. et al. (2004a), *Effective Pre-school Provision*. [24]
- Sylva, K. et al. (2004b), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report: A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004*. [377]
- Taguma, M., I. Litjens y K. Makowiecki (2012), *Quality matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom (England)* 2012. [246]

- Tan, C. y N. Rao (2017), «How Do Children Learn? Beliefs and Practices Reported by Kindergarten Teachers in Singapore», *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, Vol. 11/3. [128]
- Temple, J. (2009), «Rural Gaps in Participation in Early Childhood Education», *Journal of Agricultural and Applied Economics*, Vol. 41/2, pp. 403-410, <https://ageconsearch.umn.edu/record/53085/files/jaaeip5.pdf>. [441]
- Temple, J. y A. Reynolds (2007), «Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child–Parent Centers and related programs», *Economics of Education Review*, Vol. 26/1, pp. 126-144. [415]
- TNS BMRB (2014), *Teachers' workload diary survey 2013: Research report*, Department for Education. [386]
- Tobin, J. (2022), «Learning from Comparative Ethnographic Studies of Early Childhood Education and Care», *Comparative Education*, Vol. 58/3, pp. 297-314. [84]
- Tomlinson, C. (2017), *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*, ASCD. [44]
- Torquati, J., H. Raikes y C. Huddleston-Casas (2007), «Teacher education, motivation, compensation, workplace support, and links to quality of center-based child care and teachers' intention to stay in the early childhood profession», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 22/2, pp. 261-275. [198]
- Totenhagen, C. et al. (2016), «Retaining early childhood education workers: A review of the empirical literature», *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 30/4, pp. 585-599. [298]
- Tschannen-Moran, M. y A. Hoy (2001), «Teacher efficacy: Capturing an elusive construct», *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17/7, pp. 783-805. [148]
- Ucus, S., I. Acar y H. Raikes (2017), «A New Model in Early Childhood Education in the United States: EDUCARE», *International Journal of Research in Teacher Education*, Vol. 8/1, pp. 8-1. [471]
- Ulferts, H., K. Wolf y Y. Anders (2019), «Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Academic Outcomes: Longitudinal Meta-Analysis», *Child Development*, Vol. 90/5, pp. 1474-1489, <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>. [75]
- UNESCO (2015), *EFA Global Monitoring Report 2015: Education for all 2000–2015: Achievements and Challenges*, UNESCO, París, Francia. [179]
- UNESCO (2013), *Toward Universal Learning. Recommendations from the Learning Metrics Task Force*, UNESCO. [25]
- UNESCO (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UIS, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>. [478]
- UNESCO et al. (2017), *Overview MELQO: Measuring Early Learning Quality Outcomes*, UNESCO. [17]
- UNICEF (2020), *Access and Equity In Early Childhood Education: Evaluation of five countries in Latin America and the Caribbean*. [442]
- Naciones Unidas (2020), *Policy brief: The impact of COVID-19 on children*, Naciones Unidas, [https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420\\_Covid\\_Children\\_Policy\\_Brief.pdf](https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420_Covid_Children_Policy_Brief.pdf). [487]

- Unterhalter, E. (2009), «What is equity in education? Reflections from the capability approach», [421] *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 28, pp. 415-424.
- Urban, M., A. Cardani y R. Romer (2018), *It takes more than a village: Effective ECDEC services require competent systems*. [393]
- Vaknin, D. (2020), *Early childhood education and care in Israel compared to the OECD: Enrolment rates of mothers, quality indices and future achievements*, Taub Center for Social Policy Studies. [475]
- Van de Werfhorst, H. y J. Mijs (2010), «Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective», *Annual Review of Sociology*, Vol. 36/1, pp. 407-428. [427]
- Van Laere, K., J. Peeters y M. Vandenbroeck (2012), «The Education and Care Divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries», *European Journal of Education*, Vol. 47/4, pp. 527-541, <https://doi.org/10.1111/ejed.12006>. [514]
- Van Laere, K. y M. Vandenbroeck (2018), «The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educate», *Early Years*, Vol. 38/1, pp. 4-18, <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1252727>. [476]
- van Langen, A., R. Bosker y H. Dekkers (2006), «Exploring cross-national differences in gender gaps in education», *Educational Research and Evaluation*, Vol. 12, pp. 155–177. [423]
- Vandenbroeck, M. (2020), *Early childhood care and education policies that make a difference*, [37] Palgrave MacMillan.
- Vangrieken, K. et al. (2017), «Teacher communities as a context for professional development: [242] A systematic review», *Teaching and Teacher Education*, Vol. 61, pp. 47-59, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>.
- Vannebo, B. y Gotvassli (2014), «Early Childhood Educational and Care Institutions as [319] Learning Organizations», *Journal of Early Childhood Education Research*, Vol. 3/1, pp. 27– 50.
- Vartuli, S. y J. Rohs (2009), «Assurance of Outcome Evaluation: Curriculum Fidelity», *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 23/4, pp. 502-512, <https://doi.org/10.1080/02568540909594677>. [139]
- Vegas, E. et al. (2013), «*What matters most for teacher policies: a framework paper*» (*Systems Approach for Better Education Results (SABER) working paper series, no. 4, Issue*, UNESCO. [26]
- Vesoulis, A. (2020), *COVID-19 Has Nearly Destroyed the Childcare Industry—and It Might Be Too Late to Save It*, <https://time.com/5886491/covid-childcare-daycare/>. [493]
- Veziroglu-Celik, M. y T. Yildiz (2018), «Organizational Climate in Early Childhood Education», [378] *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 6/12, pp. 88-96, <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=sso&db=eric&AN=EJ1194553&site=ehost-live&custid=s2814527&authtype=sso>.
- Viernickel, S., A. Voss y E. Mauz (2017), *Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, [281] Gesundheit fördern. Mit Online-Materialien*, Beltz Juventa, [https://www.researchgate.net/publication/311235328\\_Arbeitsplatz\\_Kita\\_Belastungen\\_erkennen\\_Gesundheit\\_fordern\\_Mit\\_Online-Materialien](https://www.researchgate.net/publication/311235328_Arbeitsplatz_Kita_Belastungen_erkennen_Gesundheit_fordern_Mit_Online-Materialien).

- Viner, R. et al. (2020), «School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review», *The Lancet Child and Adolescent Health*, Vol. 4/5, pp. 397-404, [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X). [494]
- Wagner, B. y L. French (2010), «Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers», *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 24/2, pp. 152- 171. [340]
- Wall, S., M. Taguma y I. Litjens (2015), *Pedagogy in early childhood education and care (ECEC): an international comparative study of approaches and policies; Draft research report for England (United Kingdom)*, <https://www.oecd.org/unitedkingdom/early-childhood-education-and-care-pedagogy-review-england.pdf>. [338]
- Waterman, C. et al. (2012), «The matter of assessor variance in early childhood education—Or whose score is it anyway?», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 27/1, pp. 46-54. [96]
- Wenner, J. y T. Campbell (2017), «The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature», *Review of educational research*, Vol. 87/1, pp. 134- 171. [314]
- Whitebook, M. y S. Ryan (2011), *Degrees in Context: Asking the Right Questions about Preparing Skilled and Effective Teachers of Young Children*. [203]
- Whitebook, M. y L. Sakai (2003), «Turnover begets turnover: An examination of job and occupational instability among child care center staff», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 18/3, pp. 273-293. [300]
- Wieduwilt, N., S. Lehrl y Y. Anders (2021), «Preschool teachers' pedagogical beliefs in the field of language education», *Teaching and Teacher Education*, Vol. 101, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103296>. [130]
- Williford, A. et al. (2013), «Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation», *Early Education and Development*, Vol. 24/2, pp. 162-187. [29]
- Wong, S. et al. (2023), «Holistic measurement of early childhood educators' well-being: a protocol», *International Journal of Research and Method in Education*, Vol. 46/5, pp. 515-527. [263]
- Workman, E., L. Guernsey y S. Mead (2018), *Pre-K Teachers and Bachelor's Degrees: Envisioning Equitable Access to High-Quality Preparation Programs*. [192]
- Worth, J. y J. Van den Brande (2020), *Teacher Autonomy: How Does It Relate to Job Satisfaction and Retention?*, National Foundation for Educational Research. [275]
- Wray-Lake, L. y A. Syvertsen (2011), «The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence», *New directions for child and adolescent development*, Vol. 134, pp. 11-25. [469]
- Wright, T. (2011), «Countering the Politics of Class, Race, Gender, and Geography in Early Childhood Education», *Educational Policy*, Vol. 25/1, pp. 240-261, <https://doi.org/10.1177/0895904810387414>. [440]
- Wysłowska, O. y P. Slot (2020), «Structural and Process Quality in Early Childhood Education and Care Provisions in Poland and the Netherlands: A Cross-National Study Using Cluster Analysis», *Early Education and Development*, Vol. 31/4, pp. 524-540, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1734908>. [71]

- Yada, A. et al. (2019), «Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland», *Teaching and Teacher Education*, Vol. 81, pp. 13-24, [153] <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>.
- Yoshikawa, H. et al. (2007), *Preschool education in Mexico: Expansion, quality improvement, and curricular reform*, UNICEF Innocenti Research Centre. [309]
- Yoshikawa, H. et al. (2013), *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. [27]
- Zabatiero, J. et al. (2018), «Young Children and Digital Technology: Australian Early Childhood Education and Care Sector Adults' Perspectives», *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 43/2, pp. 14-22, [295] <https://doi.org/10.23965/ajec.43.2.02>.
- Zachrisson, H. y E. Dearing (2015), «Family income dynamics, early childhood education and care, and early child behavior problems in Norway», *Child Development*, Vol. 86/2, pp. 425-440. [438]
- Zaslow, M. (2014), *General features of effective professional development: implications for preparing early educators to teach mathematics*, Paul H. Brookes. [241]
- Zaslow, M. y I. Martinez-Beck (2006), *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*, Paul H. Brookes Publishing Company. [210]
- Zaslow, M. et al. (2010), *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators*. [214]
- Zhang, X., W. Admiraal y N. Saab (2020), «University-School Partnership in China: Teachers' Personal Factors, Working Conditions, and Principal Leadership That Explain Their Development in Teaching», *Frontiers of Education in China*, Vol. 15/4, pp. 621-646, [190] <https://doi.org/10.1007/s11516-020-0029-1>.
- Zinsser, K. et al. (2019), «Patching the Pathway and Widening the Pipeline: Models for Developing a Diverse Early Childhood Workforce in Chicago», *American Journal of Community Psychology*, Vol. 63/3-4, pp. 459-471, [428] <https://doi.org/10.1002/ajcp.12310>.
- Zulauf-McCurdy, C. y A. Loomis (2023), «Parent and teacher perceptions of the parent-teacher relationship and child self-regulation in preschool: Variations by child race», *Early Childhood Education Journal*, Vol. 51/4, pp. 765-779. [397]
- Zulauf-McCurdy, C. y K. Zinsser (2021), «How teachers' perceptions of the parent-teacher relationship affect children's risk for early childhood expulsion», *Psychology in the Schools*, Vol. 58/1, pp. 69-88. [396]

## Observaciones

<sup>1</sup> Yada y otros estudiaron cuatro fuentes que contribuyen a la autoeficacia según la definición de Bandura (1997), a saber: la experiencia de dominio (experiencia de éxito o fracaso en el pasado), la experiencia vicaria (autoeficacia derivada de la comparación de las propias capacidades con las de los demás), la persuasión verbal (autoeficacia derivada de la retroalimentación evaluativa externa) y el estado afectivo (autoeficacia influenciada por el bienestar emocional).

<sup>2</sup> La ECERS-R es la Escala de Evaluación del Entorno de la Primera Infancia revisada, con subescalas para el espacio y el mobiliario, las rutinas de cuidado personal, el razonamiento lingüístico, las actividades, las interacciones, la estructura del programa y los padres y el personal.

<sup>3</sup> Las microcredenciales se refieren a subunidades de una credencial o credenciales que tienen un alcance mayor que un solo curso, pero que no otorgan una titulación formal tradicional completa, como un grado o un máster. Un programa de micromáster es un ejemplo de microcredencial.

# 5.Diseño de TALIS 2024 Educación Infantil

Las poblaciones cubiertas por TALIS 2024 Educación Infantil abarcan al personal de centros de nivel CINE 02 y a todo el personal que trabaja con niños menores de 3 años, y son lo más comparables posible entre los países y jurisdicciones participantes. Se incluye todo el personal educativo de la primera infancia, maestros de Educación Infantil, educadores y personal auxiliar que participan en la labor pedagógica en centros de educación y atención a la primera infancia registrados, así como sus responsables.

## Poblaciones objetivo y muestreo

TALIS 2024 Educación Infantil investiga dos poblaciones objetivo:

- Personal y directivos que trabajan en centros de Educación Infantil (CINE 02).
- Personal y responsables que trabajan en centros de Educación Infantil que prestan servicios de Educación Infantil a niños menores de 3 años.

Aunque el enfoque principal de TALIS 2024 Educación Infantil es el nivel CINE 02, los países y jurisdicciones participantes pueden optar por incluir la población de servicios registrados para niños menores de 3 años. TALIS 2024 Educación Infantil utiliza la misma versión del cuestionario para directores, el cuestionario para el personal y el cuestionario combinado para ambas poblaciones objetivo. Se llevó a cabo una serie de consultas con expertos en Educación Infantil para garantizar la aplicabilidad de todos los cuestionarios tanto a los centros de Educación Infantil de nivel CINE 02 como a los centros de Educación Infantil que atienden a niños menores de tres años, así como a los centros de Educación Infantil que atienden a ambas poblaciones objetivo.

No obstante, para tener en cuenta las diferencias contextuales entre los centros y centros de Educación Infantil, el cuestionario combinado, que consta de preguntas extraídas del cuestionario para el personal y del cuestionario para los directores, tiene dos versiones. Una versión se administró a centros pequeños (unipersonales) o centros basados en el entorno doméstico, mientras que la otra se utilizó para líderes que también desempeñan funciones de personal.

## Definición de los centros de Educación Infantil en TALIS 2024 Educación Infantil

Los centros de Educación Infantil se definen como centros inscritos oficialmente que ofrecen programas de Educación Infantil (es decir, educación y cuidados formales) para niños pequeños desde el nacimiento hasta su ingreso en la educación primaria, también definida como nivel CINE 0. Para ser clasificado como «centro de Educación Infantil», el centro debe ofrecer actividades educativas durante al menos dos horas al día y cien días al año.

Los centros de nivel CINE 02 ofrecen educación y cuidados diseñados para apoyar el desarrollo temprano en preparación para la participación en el centro y la sociedad, y suelen acoger a niños desde los 3 años hasta el inicio de la educación primaria. El nivel CINE 02 también se conoce a menudo como «educación preprimaria».

La otra población objetivo son aquellos centros de Educación Infantil que: 1) prestan servicio a niños

menores de 3 años; y 2) implantan programas de Educación Infantil que contribuyan al bienestar, el desarrollo y el aprendizaje de los niños de este grupo de edad. Pueden estar ubicados en centros tradicionales (por ejemplo, escuelas infantiles o guarderías) o en domicilios. Los países no necesitan aplicar formalmente la definición del nivel CINE 01 a los centros para participar en este módulo.

Se consideraron centros basados en el entorno doméstico en el ámbito de aplicación al muestrear los servicios para niños menores de 3 años, siempre que estuvieran inscritos oficialmente en el sistema de educación y atención a la primera infancia del país y se ajustaran a la normativa del país o de la jurisdicción pertinente. Por el contrario, todos los centros en el hogar se consideraron fuera del ámbito de aplicación al realizar el muestreo de los centros de Educación Infantil de nivel CINE 02.

Los centros de Educación Infantil dedicados exclusivamente a niños con necesidades educativas especiales se consideran fuera del ámbito de la encuesta. Sin embargo, los miembros del personal que trabajan con niños con necesidades educativas especiales en centros de Educación Infantil ordinarios están incluidos en el ámbito de aplicación.

Los centros de Educación Infantil que acogen tanto a niños en el nivel CINE 02 como a niños menores de 3 años (es decir, centros de edades mixtas o integrados) pertenecen a ambas poblaciones objetivo.

### ***Definición de personal y directores de centros de Educación Infantil en TALIS 2024 Educación Infantil***

La población objetivo del personal de infantil comprende a todas las personas que trabajan regularmente de manera pedagógica con niños en centros de Educación Infantil. El personal de Educación Infantil se define como personas que, como parte de sus funciones habituales en el centro seleccionado, proporcionan oportunidades de aprendizaje o cuidados.

Los directores de centros Educación Infantil se definen como las personas con mayor responsabilidad en el liderazgo administrativo, directivo o pedagógico en su centro de Educación Infantil. En algunos centros de Educación Infantil, el director/a también puede dedicar parte de su tiempo a trabajar con los niños.

Los miembros del personal están incluidos en el ámbito de aplicación independientemente del número de horas que trabajen con niños de las respectivas poblaciones destinatarias. Por lo tanto, los miembros del personal que trabajan con niños de ambos grupos de edad pertenecen de facto a ambas poblaciones objetivo.

Los directores que también cumplen la definición de miembro del personal se incluyen tanto en la población del personal como en la de directores.

El personal sustituto y otro personal de emergencia, así como el personal con permisos de larga duración, no forman parte de las poblaciones objetivo.

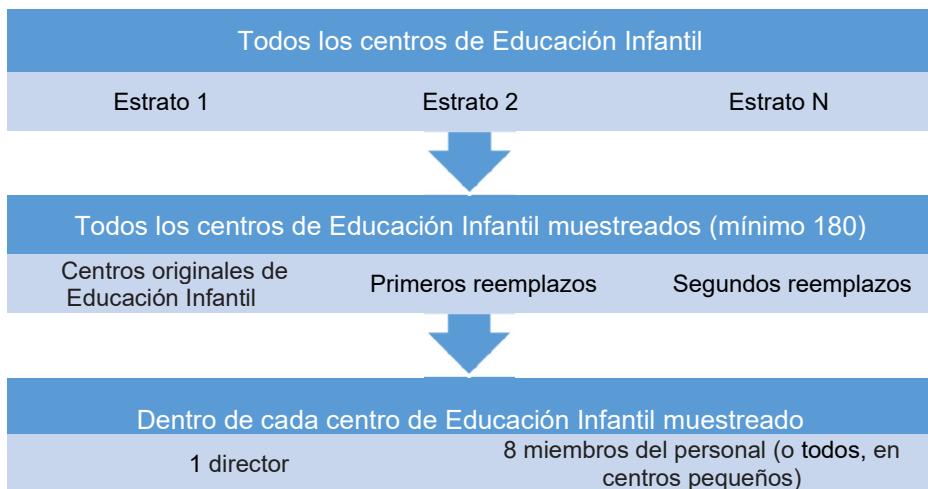
### ***Resumen del diseño de la muestra***

El objetivo de la encuesta es obtener estimaciones imparciales de los parámetros que se calcularán durante el proceso de análisis para cada una de las dos poblaciones objetivo. Se ha elegido una estrategia de muestreo adecuada para reflejar este objetivo (véase la Figura 5.1 más abajo). Las muestras deben proporcionar datos suficientes e indicadores adecuados que permitan interpretaciones significativas de los resultados del estudio. Las muestras también deben ser lo suficientemente amplias como para que los indicadores del mercado laboral y de todo el sistema puedan utilizarse para extraer conclusiones válidas para el análisis de políticas. Los datos resultantes deben contener detalles suficientes para que los datos e indicadores a nivel de los centros de Educación Infantil puedan servir de base para el debate sobre políticas. Esto es necesario tanto para los cuestionarios del personal y los directores como para cada población objetivo.

Las muestras para el Estudio Principal constan de un mínimo de 180 centros de Educación Infantil por país participante y población objetivo. En los centros de Educación Infantil con ocho o más miembros del personal elegibles, se selecciona al menos a ocho miembros del personal; en los centros con menos miembros del personal elegibles, se incluye a todos ellos en la muestra. En cada centro se selecciona al

director/a, además de estos miembros del personal.

**Figura 5.1. Resumen del diseño de muestreo**



Si, por diversas razones, los países y jurisdicciones no pueden realizar encuestas a todo el personal de infantil, se les permite excluir los centros de Educación Infantil. Sin embargo, se adopta un umbral del 5 % como límite máximo para las exclusiones dentro de cada población objetivo.

El muestreo se basa en un diseño de dos etapas, con los centros de Educación Infantil como unidades de muestreo primarias y el personal como unidades de muestreo secundarias. En función de la situación particular de cada país, los centros de Educación Infantil se seleccionan mediante un método de muestreo aleatorio sistemático, con una probabilidad proporcional al tamaño si existe una medida adecuada del mismo.

Las tasas mínimas de participación previstas se fijan en el 75 % de los centros de Educación Infantil y el 75 % del personal de los centros de Educación Infantil participantes. Se considerará que el centro de Educación Infantil ha participado si al menos la mitad de los miembros del personal incluidos en la muestra completan el cuestionario correspondiente. Tales requisitos son los mismos que en el ciclo TALIS 2018 Educación Infantil.

### Resumen de los instrumentos de encuesta y su desarrollo

Los instrumentos de TALIS Educación Infantil abarcan los temas presentados en la Figura 1 y analizados en detalle en la Sección III. Los cuestionarios TALIS 2024 Educación Infantil se basan en:

- Una revisión de las áreas de contenido y los indicadores propuestos para la encuesta con el fin de garantizar que las variables, los indicadores y las áreas de contenido proporcionen una base lógica para el desarrollo del instrumento, teniendo en cuenta la exhaustividad y la coherencia.
- Una revisión del catálogo de preguntas existentes recopiladas de las encuestas TALIS 2018 Educación Infantil, TALIS 2013 y TALIS 2018, así como de otros estudios nacionales e internacionales, a fin de evaluar su idoneidad para medir constructos dentro del marco conceptual de TALIS 2024 Educación Infantil e identificar otras posibles fuentes de preguntas ejemplares.
- Preguntas recientemente elaboradas para el desarrollo de los indicadores identificados y las preguntas de investigación.
- Comentarios de las partes interesadas del Grupo Informal sobre TALIS 2024 Educación Infantil y la Red de Educación Infantil.
- Una revisión y modificación exhaustivas de los cuestionarios basadas en los resultados del

pre-piloto y del estudio piloto.

## Resumen de las operaciones de la encuesta

Al igual que muchas otras encuestas comparativas internacionales a gran escala (por ejemplo, TALIS), TALIS 2024 Educación Infantil incluye tres fases de estudio consecutivas: un estudio pre-Piloto, un estudio Piloto y el Estudio Principal (véase la Figura 5.2 más abajo). Para validar la calidad y el contenido de los instrumentos de la encuesta para el contexto de la Educación Infantil, especialmente para los ítems recién desarrollados y modificados, se llevó a cabo un estudio pre-piloto en muchos de los países y jurisdicciones participantes.

Basándose en las experiencias y resultados positivos de TALIS 2018 y TALIS 2018 Educación Infantil, también se seleccionó un enfoque cualitativo para la prueba piloto de TALIS 2024 Educación Infantil. Siguiendo este enfoque, se recabaron las opiniones y comentarios del personal de infantil y los directores de centros de Educación Infantil de las dos poblaciones objetivo de TALIS 2024 Educación Infantil (nivel CINE 02 y centros para niños menores de 3 años) mediante debates guiados en grupos focales llevados a cabo en los países y jurisdicciones participantes. A continuación, se prepararon los instrumentos para el estudio piloto basándose en los resultados y comentarios recopilados en el estudio pre-piloto.

**Figura 5.2. Cronograma general de TALIS Educación Infantil 2024**



El objetivo del estudio piloto era probar los instrumentos de la encuesta y los procedimientos operativos en todos los países y jurisdicciones participantes, como preparación para el estudio principal. Para el estudio piloto, el tamaño mínimo de la muestra por país o jurisdicción se fijó en 30 centros de Educación Infantil por país, lo que idealmente proporcionaría datos de 30 directores y 240 personal de infantil por país y población objetivo (si todos los encuestados completaran sus cuestionarios). Cada país o jurisdicción participante debía llevar a cabo el estudio piloto siguiendo procedimientos estandarizados antes del estudio principal. Se desarrollaron normas técnicas y las correspondientes medidas de control de calidad para el programa TALIS 2024, con el fin de garantizar que TALIS Educación Infantil se aplique de manera que se obtengan datos comparables entre los países y jurisdicciones participantes y entre los distintos niveles educativos.

La recopilación de datos de la encuesta principal se llevó a cabo en dos fases. Se seleccionó una muestra mínima de 1200 miembros del personal de infantil y sus directores que trabajan en al menos 180 centros de Educación Infantil incluidos en la muestra para cada población objetivo (nivel CINE 02 y centros para niños menores de 3 años). En consulta con el consorcio internacional, los centros nacionales prepararon calendarios de encuestas individualizados dentro del plazo internacional establecido. El estudio piloto y el estudio principal se llevaron a cabo de acuerdo con las normas técnicas, los manuales y las directrices para garantizar altas tasas de respuesta y datos de alta calidad.

Dada la experiencia positiva y el número de participantes que completaron los cuestionarios TALIS 2018 y TALIS 2018 Educación Infantil en línea, este modo de aplicación se define como el modo principal de administración de cuestionarios en TALIS 2024 Educación Infantil. La administración de cuestionarios en línea ofrece una serie de ventajas operativas, entre ellas una reducción significativa de los costes de gestión del papel y de captura de datos para los centros nacionales. La recopilación de datos en línea también mejora la administración de cuestionarios, ya que es más flexible, adaptable y eficiente. Por ejemplo, las preguntas de filtro pueden guiar a los encuestados a través del cuestionario, las inconsistencias en las respuestas se pueden comprobar en tiempo real y no es necesario planificar ni organizar la introducción manual de datos. No obstante, se dispondrá de cuestionarios en papel según sea necesario para garantizar que todos los miembros del personal seleccionados puedan acceder a la encuesta.

Todos los cuestionarios se pusieron a disposición de los países y jurisdicciones participantes en inglés. Para el estudio piloto y el estudio principal, los cuestionarios se adaptaron y tradujeron en los centros nacionales y se enviaron para su verificación internacional mediante el IEA Study Expert. Los centros nacionales recibieron formación sobre cómo adaptar y traducir los instrumentos a su(s) lengua(s) local(es) en formato electrónico, y sobre cómo distribuir los cuestionarios utilizando el IEA Study Expert. Durante la recopilación de datos de la encuesta principal, el Monitor de Datos proporcionó a los centros nacionales la oportunidad de supervisar el estado de devolución de los cuestionarios y el estado de cumplimentación de los mismos en cualquier momento, lo que les permitió realizar un seguimiento de las tasas de respuesta.

TALIS 2024 Educación Infantil requiere una atención minuciosa a todos los aspectos relacionados con la calidad de la encuesta y las medidas de control de calidad. Se implantaron medidas de observación de la calidad en las siguientes áreas de actividad:

- normas técnicas, manuales operativos, directrices
- implantación del plan de muestreo
- preparación de instrumentos, incluidas las adaptaciones nacionales, la traducción y la verificación de la traducción, y la verificación del diseño
- implantación de la encuesta y recopilación de datos
- supervisión internacional y nacional de la calidad de la recopilación de datos
- introducción de datos, procesamiento y productos
- ponderación
- adjudicación
- análisis y elaboración de informes.

Las normas, los manuales operativos y las directrices definen las reglas que los centros nacionales deben seguir al preparar y aplicar TALIS 2024 Educación Infantil. Se prestó especial atención a la formación de los gestores nacionales de proyectos (NPM, por sus siglas en inglés) y su personal para que pudieran llevar a cabo todas las tareas y actividades requeridas con la mayor calidad posible.

En encuestas comparativas internacionales como TALIS 2024 Educación Infantil, es de suma importancia aplicar instrumentos idénticos en cuanto a significado, redacción y estilo en todos los países y jurisdicciones participantes y en sus respectivos idiomas. Se desarrollaron varios pasos de control de calidad para garantizar la comparabilidad de los instrumentos. En primer lugar, los centros nacionales prepararon las adaptaciones nacionales obligatorias y opcionales, que fueron aprobadas por el consorcio internacional de investigación. En segundo lugar, los instrumentos fueron traducidos por los centros nacionales siguiendo las normas y procedimientos internacionales definidos en las unidades de procedimientos operativos de la encuesta (SOP, por sus siglas en inglés), las normas técnicas y los manuales. En tercer lugar, todos los instrumentos traducidos se sometieron a un procedimiento de verificación de la traducción, que señaló cualquier desviación de los instrumentos traducidos con respecto a las versiones originales. Se estableció una comunicación y orientación intensivas durante el proceso de traducción/verificación para garantizar la alta calidad de los instrumentos de la encuesta. Todas las adaptaciones y desviaciones aceptables con respecto a las versiones originales de los cuestionarios se documentaron y se tuvieron en cuenta durante el procesamiento y la evaluación de los datos.

La supervisión internacional de la calidad fue asimismo una parte fundamental de las medidas de control de calidad de TALIS 2024 Educación Infantil. Se implantó un Programa Internacional de Observación de la Calidad y se capacitó a observadores internacionales de calidad (IQO, por sus siglas en inglés) de cada país participante desarrollar el programa. Además, se proporcionó un Manual Nacional de Observación de la Calidad, así como formación y directrices para los NPM, a fin de preparar y aplicar medidas nacionales de observación de la calidad.

Una vez recopilados los datos, los NPM debían cumplir las normas y directrices descritas en los SOP, así como asistir a una formación sobre gestión de datos.

El consorcio internacional supervisó de cerca el envío de datos por parte de los centros nacionales para verificar la integridad y la calidad de los datos recibidos.

Se pondrá a disposición de forma gratuita una base de datos internacional totalmente documentada que contenga respuestas relacionadas con los centros de Educación Infantil, junto con las ponderaciones de la encuesta, lo que permitirá reproducir las estimaciones publicadas y realizar análisis originales. Además, se elaborará y publicará un informe técnico en el que se documentarán los métodos y procedimientos utilizados en el desarrollo y la aplicación de TALIS 2024 Educación Infantil, así como las directrices de análisis.

# Anexo A. Áreas de contenido análogas en TALIS 2024 Educación Infantil y TALIS 2024

**Tabla A.1. Áreas de contenido análogas en TALIS 2024 Educación Infantil y TALIS 2024**

Áreas de contenido de TALIS 2024 Educación Infantil	Áreas de contenido de TALIS 2024
Calidad de los procesos	
Seguimiento del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica docente</li> </ul>
Convicciones profesionales sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica profesional</li> </ul>
Relaciones entre las partes interesadas	
Autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoeficacia del profesorado</li> </ul>
Datos demográficos y formación académica del personal y los directores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características del profesorado</li> <li>• Características de los centros y de los directores</li> <li>• Formación inicial del profesorado</li> </ul>
Desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo profesional continuo</li> </ul>
Liderazgo pedagógico y administrativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderazgo escolar</li> </ul>
Calidad estructural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima escolar</li> </ul>
Clima organizativo y condiciones laborales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción laboral, bienestar profesional y valor percibido de la enseñanza</li> </ul>
Bienestar	
<b>Áreas de contenido transversales<sup>1</sup></b>	
Diversidad, equidad e inclusión en los centros de Educación Infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidad y equidad</li> </ul>
Enfoques para una asistencia integral/continua a la infancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje social y emocional<sup>2</sup></li> <li>• Educación en sostenibilidad<sup>3</sup></li> </ul>
Tecnologías digitales para apoyar a los directores y al personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso educativo de las TIC</li> </ul>
Fomentar centros de Educación Infantil competentes	No se ha etiquetado formalmente como un área de contenido transversal, pero se ha incorporado en distintas preguntas de TALIS 2024.

## Observaciones

<sup>1</sup> Cabe señalar que, aunque no siempre existe una correspondencia exacta entre las áreas de contenido transversales denominadas así en TALIS 2024 Educación Infantil y TALIS 2024, existe un solapamiento significativo en las áreas prioritarias de ambas encuestas.

<sup>2</sup> Aunque el aprendizaje social y emocional no se denomina oficialmente «área de contenido transversal» en TALIS 2024 Educación Infantil, el aprendizaje social y emocional está integrado en diferentes áreas de contenido. Por ejemplo, el apoyo al desarrollo emocional y al bienestar y el apoyo al comportamiento prosocial representan dos de los ocho subdominios de la calidad de los procesos, tal y como se aplica en TALIS 2024 Educación Infantil. Además, los enfoques para el apoyo integral y continuo a los niños incluyen (entre otros) creencias y prácticas que contribuyen al desarrollo holístico de los niños, incluyendo elementos de aprendizaje social y emocional, como la autorregulación y el comportamiento prosocial.

<sup>3</sup> La educación en sostenibilidad medioambiental aparece en TALIS 2024 Educación Infantil en medida limitada, con algunas preguntas sobre los enfoques utilizados por los profesionales de la Educación Infantil para desarrollar la conciencia medioambiental temprana de los niños.

La Encuesta Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) de la OCDE es la primera encuesta internacional que se centra en el personal dedicado a la educación y atención a la primera infancia (Educación Infantil).

Los temas clave del marco incluyen las prácticas pedagógicas con los niños, la formación del personal y los directores, el desarrollo profesional, el bienestar y la satisfacción laboral, así como las condiciones de empleo y la intención de seguir en la profesión. También aborda temas relacionados con la diversidad en los centros de Educación Infantil, proporcionando apoyos integrales a los niños, fomentando centros competentes y el uso de tecnologías digitales para apoyar al personal y a los líderes, todo ello en el contexto de los recursos, el liderazgo y las características estructurales de los centros.

## Conéctate con nosotros:

✉ [edu.contact@oecd.org](mailto:edu.contact@oecd.org)

✖ [@OECDEduSkills](#)

🌐 <https://oecdedutoday.com/>

in OCDE Educación y competencias

🌐 <https://www.oecd-ilibrary.org/education>

ig @oecd\_education\_skills





El Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje (TALIS, Teaching and Learning International Survey en inglés), impulsado por la OCDE, constituye la mayor evaluación global sobre las condiciones laborales docentes y el liderazgo escolar, con participación de más de 50 países. España ha sido protagonista activo en esta iniciativa desde el primer ciclo en 2008, aportando datos clave para entender la evolución de su sistema educativo en comparación internacional. En 2024, nuestro país ha participado por primera vez en la opción de Educación Infantil (6-3 años).

El marco conceptual de TALIS 2024 Educación Infantil es específico para esta etapa educativa y se apoya sobre los pilares teóricos y metodológicos establecidos en la edición del estudio en 2018. Con ello, da sustento al enfoque de la encuesta dirigida a los equipos educativos y direcciones acerca de sus condiciones laborales y entornos de trabajo. Entre los temas clave de esta publicación figuran la formación académica y la preparación inicial del equipo educativo y direcciones, su desarrollo profesional, las prácticas pedagógicas con los niños, el bienestar y la satisfacción laboral, la autonomía, las condiciones de empleo, el liderazgo educativo en sus distintas formas o la intención de permanecer en la profesión, entre otros muchos temas.

Esta publicación no solo guía la aplicación rigurosa del estudio en la etapa de Educación Infantil, sino que ofrece a la comunidad educativa hispanohablante un referente para interpretar resultados y diseñar políticas basadas en los datos obtenidos en el estudio TALIS.