



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

INFORME FINAL

NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES EN EL AULA PARVULARIA: CALIDAD DE LAS INTERACCIONES, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y BIENESTAR DE EDUCADORAS Y NIÑOS/AS

Institución principal: Pontificia Universidad Católica de Chile
En alianza con: Universidad de Tarapacá
Investigadora principal: Marigen Narea
Equipo de investigación: Alejandra Caqueo-Urizar, Juan
Ernesto Treviño, Javiera Gutiérrez Rioseco, Amanda Pérez
Delgado
PROYECTO FONIDE FON181800208

Monto adjudicado: \$42.170.000
Número de decreto: 0284
Fecha del decreto: 15 de abril del 2019
Incorporación o no de enfoque de género: Sí
Tipo de metodología empleada: Mixta

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

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

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

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| RESUMEN..... | 4 |
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| 2. OBJETIVOS..... | 9 |
| 3. MÉTODO..... | 10 |
| 4. RESULTADOS..... | 15 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 26 |
| 6. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS..... | 29 |
| REFERENCIAS..... | 32 |

RESUMEN

En Chile, el fenómeno migratorio está en aumento y está transformando nuestro sistema educativo introduciéndole nuevos desafíos. En este contexto este estudio buscó describir qué estrategias se están utilizando para incorporar la diversidad en el aula, como se están dando las interacciones dentro del aula, y cuál es el bienestar tanto de educadoras como de niños y niñas migrantes y no migrantes. Se recolectó información de 28 aulas de nivel Medio¹ y de administración pública. Se encuestó a 28 educadoras, 36 técnicos y 593 padres de niños y niñas de 3 a 4 años. Los resultados arrojan que, la calidad de las aulas, medido con el instrumento CLASS PreK, obtienen un nivel medio (4.18 de 7 puntos), y hay una tendencia a que las aulas que poseen un porcentaje de niños migrantes mayor al promedio presentan puntajes más bajos que aquellas que tienen un número menor al promedio de migrantes. En cuanto a estrategias, las educadoras perciben que reciben más apoyos materiales que capacitaciones en torno a la inclusión. Al comparar las salas con más y menos concentración de niños migrantes, en las salas con más de 40% de niños migrantes reciben más estrategias de integración lingüística y abordaje para niños no hispanohablantes. Finalmente, los niños y niñas presentarían algunos problemas de internalización y externalización. Los niños migrantes tendrían un peor índice de salud mental que los niños no migrantes, especialmente debido a la percepción de la familia. En relación con el bienestar de educadoras y técnicos, estas tendrían un alto nivel de satisfacción con la vida y bienestar psicológico y presentarían un nivel bajo de burnout. Se discute la relevancia de incorporar el tema del bienestar y salud mental como un elemento clave en educación inicial. Además, se plantean estrategias para mejorar la calidad de las interacciones y la inclusión en educación parvularia.

Palabras claves: Estrategias de inclusión, calidad de las interacciones, CLASS PreK, migración, bienestar niños y niñas preescolares, bienestar educadoras.

¹ Corresponde al nivel que atiende a niños y niñas de entre 2 y 4 de edad, y se divide a su vez en nivel medio menor -niños de 2 a 3 años- y medio mayor -de 3 a 4 años- (Decreto 315).

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno migratorio, está en aumento en Chile y está transformando nuestro sistema educativo. En él, la matrícula pasó de 0,9% el 2015, al 3,2% en 2018 (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018). En cuanto a la educación parvularia, la población extranjera que asiste a jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles [JUNJI], ascendía a 3514 niños y niñas, representando el 1.8% de la totalidad (JUNJI, 2018). Existe evidencia incipiente desde estudios cualitativos que plantean que este aumento de niños y niñas migrantes en Chile ha generado desafíos importantes y ha generado la necesidad de tener herramientas pedagógicas que respondan a la multiculturalidad (Carmona & Gaete, 2018; Castillo et. al, 2016; Pavez, 2013).

La literatura sobre los esfuerzos para generar prácticas culturalmente diversas en Chile e internacionalmente, se han enfoca más bien en el nivel básico y medio de enseñanza (Adams, 2016; Allen, 2015; Carmona & Gaete, 2018; Castillo et al., 2016; Joiko & Vásquez, 2016; Pavez, 2013). Este estudio plantea general nueva evidencia con un foco en la educación inicial, ya que la inversión en los primeros años ha demostrado ser costo-efectiva.

La educación inicial de calidad ha mostrado tener grandes beneficios para el futuro de los niños y niñas, especialmente para aquellos que provienen de contextos más vulnerables (Ansari & Winsler, 2012; Brooks-Gunn, Markman-Pithers, & Rouse, 2016; Bumgarner & Brooks-Gunn, 2015; Yoshikawa et al., 2013). Particularmente, la asistencia a la educación parvularia puede ser especialmente importante para los hijos de migrantes (Cannon, Jackowitz, & Karoly, 2012; Lee, Han, Waldfogel, & Brooks-Gunn, 2018; Takanishi, 2004); dado los efectos académicos positivos duraderos, y permitir que los hijos de migrantes se integren al país que los acoge a través de su incorporación a la educación inicial.

Las interacciones tempranas de calidad y niños y niñas migrantes

En primera infancia, las educadoras juegan un papel importante en ayudar a los niños y niñas a aprender y desarrollarse. Una de las labores importantes de los educadores es crear un ambiente cálido y de apoyo para que los niños se sientan seguros y cómodos (Boorn, Dunn, & Page, 2010). Construir y mantener relaciones estrechas y afectivas con niños y niñas es uno de los aspectos más importantes para fomentar un ambiente de apoyo en el aula (Mortensen & Barnett, 2015; Spilt, Koomen, & Harrison, 2015). Los estudios han indicado que las interacciones entre educadores y niños pueden promover el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños en educación inicial (Hamre & Pianta, 2001; Mortensen & Barnett, 2015; Spilt, Koomen, y Harrison, 2015). Las interacciones de aula de calidad tienen efectos en las competencias sociales, autorregulación y logros académicos de los niños (Downer, Sabol, & Hamre, 2010). En Chile, existe evidencia de que un mejor desempeño en interacciones de aula a inicios de prekínder tiene impacto positivo en el lenguaje, funciones ejecutivas y habilidades académicas a fines del mismo año (Leyva et al., 2015).

Si bien las relaciones educador-niño cercanas, fuertes y positivas tienen efectos positivos en el desarrollo de los niños pequeños, los estudios sugieren que los educadores que enseñan a estudiantes cultural y étnicamente diversos pueden enfrentar ciertos desafíos debido a diferencias culturales y barreras idiomáticas

(Sullivan, Hegde, Ballard, & Ticknor, 2015). Por ejemplo, en Estados Unidos, un estudio mostró que los educadores tenían más interacciones e interacciones más cercanas con los estudiantes de habla inglesa que los estudiantes de no habla inglesa (Sullivan et al, 2015).

Algunos autores plantean que los educadores que trabajan con niños cultural y lingüísticamente diversos deben considerar las diferentes formas en que los niños migrantes pueden desarrollarse social, emocional y cognitivamente, en comparación con los niños no migrantes. Por ejemplo, los niños migrantes pueden encontrarse con desafíos relacionados con diferencias culturales, barreras del idioma y una menor participación de los padres en su educación (Crosnoe, 2013; Crosnoe & Ansari, 2015; Magnuson & Madison, 2006; Turney & Kao, 2009).

Takanishi (2004) indica que los niños y niñas migrantes en edad parvularia tienden a verse afectados negativamente por el acceso limitado a los recursos y, como resultado, corren el riesgo de sufrir retrasos en el desarrollo o bajo rendimiento académico, así como menores niveles de salud física (Crosnoe, 2013). Las experiencias tempranas de aprendizaje en programas de educación parvularia podrían ser particularmente importantes y beneficiosas para estos niños. Los programas de educación inicial proporcionan beneficios a corto y largo plazo para el aprendizaje y desarrollo de los niños, que incluyen el aprendizaje del idioma del país de residencia y el desarrollo de habilidades prosociales, que podrían afectar el éxito escolar posterior de los niños y niñas migrantes (Karoly & Gonzalez, 2011; Takanishi, 2004). Junto a ello, se ha observado que la asistencia a centros de cuidado impacta en habilidades clave para la lectura y matemáticas. En particular, aquellos niños/as cuyos padres no hablan el idioma del país en que viven se benefician más en las habilidades precursoras de la lectura, mientras que en los niños/as con algún padre migrante pero cuyos progenitores se desenvuelven correctamente en el idioma del país de residencia actual, se observa un impacto significativo en habilidades vinculadas a las matemáticas (Cannon et al., 2012).

A pesar de ello, lo que nos muestra la evidencia internacional es que los hijos de migrantes tienden a obtener peores resultados educacionales y laborales, respecto a sus pares nacionales (Han, RaeHyuck, & Waldfogel, 2013; Heath, Rothon, & Kilpi, 2008). Ante este fenómeno, la educación temprana ha mostrado ser una herramienta que compensa este déficit (Magnuson & Madison, 2006; Votruba-Drzal, Coley, Collins, & Miller, 2015). En Chile, no contamos con evidencia sobre a qué tipo y calidad de educación acceden los niños y niñas migrantes en el sistema de educación inicial, conocimiento especialmente atingente a los tiempos actuales dada la incorporación de este grupo en el sistema educacional. Si nos guiamos por la evidencia internacional, ésta señala que las familias migrantes asisten menos a la educación temprana que las familias nacionales (Takanishi, 2004), que los niños de contextos más vulnerables acceden a programas de educación temprana de menor calidad (Dearing, McCartney, & Taylor, 2009), y que estas diferencias en calidad de los servicios de educación inicial se dan especialmente en la población migrante (Magnuson & Waldfogel, 2005). Es por esto, que esta investigación buscó obtener información acerca de la calidad de las interacciones a que acceden tanto niños migrantes como no migrantes en el sistema de educación parvularia en el país.

Educación para la interculturalidad en el nivel parvulario

Existen pocos estudios a nivel internacional sobre estrategias en educación inicial para abordar la diversidad cultural de las aulas. Perlman, Kankesan y Zhang (2010) describen que los educadores de párvulos en Toronto proporcionan ambientes de diversidad positiva, entregando juguetes y creando experiencias de aprendizaje relevantes para diferentes culturas. Otra estrategia utilizada es permitir que los niños y niñas migrantes utilicen las herramientas culturales familiares en el aula, por ejemplo, utilizar sus idiomas maternos en la escuela (Guo & Dalli, 2012). Además, Crosnoe, (2010) describe que, en Estados Unidos, se ha trabajado el puente entre el centro educativo y el hogar entregando información a los padres sobre el funcionamiento del centro, facilitando a los educadores herramientas para involucrar a padres culturalmente diversos, así como potenciando la conexión de las familias con los servicios presentes en la comunidad.

En Chile, la evidencia de estas estrategias en la educación parvularia también es escasa. Farías (2018) reporta prácticas pedagógicas interculturales en un jardín de Santiago de Chile, como la celebración del día nacional de cada país, saludo y uso de palabras clave en otros idiomas. Junto con ello, el jardín observado diseñó una pauta de criterios para planificar experiencias pedagógicas que respetaran la interculturalidad. Por otro lado, Valdés y Veloso (2018), estudiaron 12 unidades educativas con alta concentración de niños y niñas en contexto migratorio, en las regiones Metropolitana y Antofagasta. Mediante una metodología cualitativa, estos autores destacan en JUNJI e INTEGRA el acompañamiento a los establecimientos por parte de asesores interculturales. Sobre las herramientas de gestión para la inclusión, estas han sido generadas desde los equipos educativos de forma autónoma, incorporando diccionarios creole-español, materiales atingentes culturalmente, adecuando el vocabulario de las educadoras para la comprensión de todos los niños y niñas, realizando actividades multiculturales con la comunidad educativa y generando nuevas instancias de participación de las familias. Otras acciones realizadas por las unidades educativas son: la traducción a creole de documentos institucionales y disposición de cuentos de niños y niñas migrantes (Valdés & Veloso, 2018). Acerca del trabajo con familias, se promueve la participación de las familias en actividades del aula, celebración de días nacionales, coordinación con instituciones y servicios públicos, talleres de habilidades parentales, y vinculación con intérpretes o facilitadores lingüísticos (Valdés & Veloso, 2018). Con respecto a las prácticas de inclusión en el aula, a nivel pedagógico, se incluyen adaptaciones en el vocabulario utilizado, contextualización de los contenidos, incorporación de elementos gráficos, utilización de música latinoamericana, así como desarrollo de iconografía asociada a los países de origen presentes. A esto se suma la lectura de cuentos, cantos, bailes, comidas típicas, libro y recetas viajeras, todas estas con apoyo de las familias. Por último, se identificó una ausencia de procesos institucionales de formación, lo cual los establecimientos intentan compensar con instancias autogestionadas (Valdés & Veloso, 2018).

En este contexto este estudio busca profundizar en las prácticas y estrategias observadas anteriormente, y analizar desde las educadoras cuáles son las prácticas o estrategias que ellas perciben como las más usadas y útiles.

Bienestar de Educadoras y Niños y Niñas

La presencia de diversidad cultural implica múltiples desafíos para las educadoras y los niños y niñas. Ante ello, pareciera ser necesario indagar en el bienestar psicológico de esta población, en particular en la educación parvularia.

Hall-Kenyon, Bullough, Mackay y Marshall (2014), en su revisión de literatura sobre variables asociadas al bienestar psicológico, señalan que, las educadoras presentan altos niveles de satisfacción con el trabajo, los cuales se han vinculado con el compromiso con el centro en que se desempeñan, las interacciones con los niños/as, las condiciones de trabajo y la relación con los compañeros de trabajo. Junto con ello, señalan que para los educadores observar cambios positivos en los niños genera motivación para el desarrollo profesional. En cuanto a los niveles de estrés laboral del/la educador/a, se ha observado que estos se asocian a mantener el control en el aula, presión de tiempo, las diversas necesidades que tienen los niños/as, la presencia de alta cantidad de tareas no vinculadas directamente con enseñar y dificultades con los padres de los niños.

Estudios más recientes muestran la relación entre el bienestar psicológico y variables propias del aula. Se ha visto que, a mayor sintomatología depresiva, menor calidad del aula (Sandilos et. al, 2015), así como a mayores niveles de problemas conductuales de niños/as percibidos, mayores niveles de estrés laboral, reportados por educadores (Friedman-Krauss, Raver, Neuspiel & Kinsel, 2014). La relevancia del bienestar de las educadoras aumenta al considerar que se ha visto que, cuando presentan mayores niveles de estrés, hay mayor frecuencia de problemas conductuales de los niños/as y menores respuestas positivas hacia la conducta de los niños/as (Rusby, Jones, Crowley & Smolkowski, 2013).

En Colombia, Bernal & Ferro (n.d.), observan que el desgaste interfirió en la calidad de las interacciones, particularmente, generando interacciones menos cálidas y sensibles. Además, el desgaste de las educadoras tuvo efectos en la preparación para la escuela *-school readiness-*, control inhibitorio y en problemas conductuales en los niños y niñas.

En Chile, no hay muchos estudios sobre bienestar en educadoras de párvulo y los resultados son mixtos. Arteaga González, Hermosilla-Ávila, Mena Bastías y Contreras Contreras, (2018) encontraron que las educadoras tenían una función social regular, el rol emocional se encontró en estado óptimo, así como una salud mental buena. Por otro lado, Ortiz Parada, et al., (2012) encuentran que las educadoras que se desempeñaban en establecimientos municipales obtuvieron mayores niveles de burnout en general, dándose el mismo patrón en la dimensión agotamiento emocional. En este contexto, donde al parecer la salud mental de la educadora se relaciona tanto con la calidad de las interacciones como bienestar de sus estudiantes, este estudio plantea ver cuál es el nivel de bienestar de las educadoras de nivel medio.

En cuanto al bienestar de niños y niñas en nuestro país, un estudio comparativo de 24 países, realizado en niños y niñas, muestra que Chile es una de las naciones con mayor tasa de patologías internalizantes y aquella con mayor presencia de patologías externalizantes (Rescorla et. al, 2011). Además, de la Barra, Vicente, Saldivia y Melipillán (2012), observan que en una submuestra de niños y niñas de entre 4 y 11 años, un 27.8% de ellos presentó algún trastorno mental.

La información existente sugiere que las tasas de trastornos en niños pequeños son comparables con aquellas de niños mayores y adolescentes. Algunos estudios epidemiológicos han revelado una prevalencia de trastornos mentales del 16 al 18% entre los niños de 1 a 5 años, con algo más de la mitad (8–9%) gravemente afectados (von Klitzing et al., 2015). Esta tasa es bastante similar a la incidencia del 10 y 20% de los niños mayores y adolescentes a nivel mundial (Kieling, et al, 2011). Adicionalmente, se ha encontrado que la mayor tasa de prevalencia se encuentra en los países en vías de desarrollo (World Health Organization; 2005; 2011).

No tenemos información de salud mental en preescolares en Chile, pero la alta prevalencia de problemas de salud mental en Chile, y las consecuencias que estas pueden tener a lo largo del ciclo vital (Rutter, Kim-Cohen & Maughan, 2006), llevaron a este estudio a medir el bienestar de niños entre 3 y 4 años en el país.

La escasez de estudios en salud mental en niños en edad preescolar se hace aún más patente en población migrante. Aún cuando sabemos que la experiencia de la migración puede afectar negativamente el bienestar psicológico de los niños migrantes (DuPlessis & Cora-Bramble, 2005; Stevens y Vollebergh, 2008).

Las dificultades de salud mental más frecuentes en la población infantil migrante son los problemas internalizados como la ansiedad, la depresión o las dolencias somáticas (Rousseau & Frounfelker, 2019; Kim, et al, 2018). También hay una mayor prevalencia de problemas externalizados, como conductas disruptivas, conductas agresivas y otros problemas como el abuso de sustancias (Fernández, 2018; Kim, et al, 2018).

La migración por sí misma no es un riesgo para la salud, sino que son las condiciones en que viven las que generan vulnerabilidad a la salud (Van der Laet, 2017). Hay evidencia de que los niños y niñas migrantes de nuestro país viven en zonas vulnerables, y en condiciones de hacinamiento, lo cual se asocia a bajos ingresos familiares, a pesar de que el nivel educacional de los padres migrantes es mayor (Pavez & Galaz, 2018). Junto con ello, cuentan con menos recursos culturales en sus hogares como lo son libros, internet y computadores (Castillo, Santa-Cruz, & Vega, 2018; Pavez & Galaz, 2018).

Basados en la evidencia cualitativa de cómo están viviendo su experiencia educativa los estudiantes migrantes, parece relevante ahondar en el bienestar de estos estudiantes como también los estudiantes no migrantes. No se encontraron estudios en Chile que midan el bienestar de niños migrantes y no migrantes en edad preescolar y esperamos que este estudio sea un aporte en esta área.

2. OBJETIVOS

La realidad de los migrantes afecta desde diferentes dimensiones a la educación, lo que queremos en este estudio es indagar en cómo afecta a las interacciones que se dan dentro del aula y el bienestar de educadores y niños/as. El desafío es generar evidencia que nos permita apoyar a quienes día a día se enfrentan a este proceso, procurando el bienestar de estos actores, y generar conocimientos que nos dé luces de hacia dónde avanzar.

Objetivo general

Analizar la calidad de las interacciones, las prácticas pedagógicas y bienestar de educadoras y niños y niñas migrantes y no migrantes en el nivel Medio Mayor de establecimientos con financiamiento público en la Región de Arica y Parinacota y la Región Metropolitana.

Objetivos específicos

Identificar la **calidad de las interacciones** dentro del aula parvularia para niños y niñas migrantes y no migrante, de establecimientos de educación inicial.

Describir las **estrategias utilizadas por educadoras e instituciones educativas** y apoyos recibidos por las educadoras de párvulo para promover el aprendizaje de los niños y niñas migrantes y no migrantes.

Describir el **nivel de bienestar tanto del equipo de aula como de los niños y niñas** migrantes y no migrantes.

3. MÉTODO

Participantes

En cuanto a los participantes, son 28 educadoras, 36 técnicos y 593 niños y niñas. Para los análisis de SENA, se trabajó con una muestra de 511 niños y niñas, todos aquellos que tenían ambas versiones del instrumento respondidas y que además tenían el dato de status migratorio. De ellos, un 47,7% fueron niños y un 52,3% niñas. Un 48,3% tenía 3 años y un 51,7% tenía 4 años. Un 37,8% fueron de la ciudad de Arica y el resto fueron de diferentes comunas de Santiago.

Instrumentos y Variables

Calidad de las interacciones en el aula

Para medir la calidad de las interacciones al interior del aula se está utilizando Classroom Assessment Scoring System [CLASS] (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008), que ha sido aplicado y validado en diversos programas y contextos educativos, incluyendo el nivel inicial (Hamre et. al, 2012; Hu, Fan, LoCasale-Crouch, Chen, & Yang, 2016; La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004; Leyva et al., 2015; Treviño, Toledo, & Gemp, 2013).

CLASS es una pauta, centrada en dar una calificación global a las interacciones de aula en cada una de las dimensiones, las cuales son: apoyo instruccional, apoyo emocional y organización de aula (Hamre et al., 2013, 2012). El dominio apoyo instruccional refiere a aquellas interacciones que propician el desarrollo cognitivo y las habilidades de lenguaje en los niños, mientras que apoyo emocional apunta al funcionamiento social y

emocional en el aula, y organización de aula se asocia a la forma en que se favorece la organización del comportamiento y la atención para el logro del aprendizaje (Hamre et al., 2013).

El manual del instrumento describe indicadores y conductas observables para cada una de las dimensiones, las cuales puntúan en una escala de 1 al 7 en números enteros, según la calidad y frecuencia de las prácticas pedagógicas. El promedio simple de esta puntuación por dimensión permite obtener el puntaje de cada dominio. Este instrumento ya ha sido utilizado en Chile y se han validado los puntos de corte en esta población (Leyva et al., 2015).

Estrategias y apoyos para la inclusión de niños y niñas migrantes

Se creó una lista de cotejo de las estrategias utilizadas por las educadoras para incluir a niños y niñas migrantes, los apoyos que reciben para ello, así como las estrategias utilizadas por las unidades educativas con este mismo fin. Esta fue elaborada por los investigadores en base a la evidencia disponible (Crosnoe, 2010; Donoso, 2015; Farías, 2018; Guo & Dalli, 2012; Perlman, Kankesan & Zhang, 2010; Ramírez & Miranda, 2018; Valdés & Veloso, 2018) y orientaciones gubernamentales y no gubernamentales (Guthrie et. al, 2019, MINEDUC, 2011; 2017).

Su estructura se basa parcialmente en la matriz de variables del estudio de Valdés y Veloso (2018). Cuenta con preguntas de respuesta sí/no, frecuencia -nunca/casi nunca, pocas veces, a veces, muchas veces, siempre o casi siempre- y cantidad -nada/casi nada, un poco, bastante, mucho, muchísimo.

Características de los niños y niñas y equipo de aula

A través de una ficha de identificación de los niños y niñas, completada por los padres, se obtuvo información como sexo y edad del niño o niña, composición del hogar en que vive, trayectoria educacional previa del niño o niña, y necesidades educativas especiales, tal y como se definen en el Decreto 170 (2010). Este estudio define como niño o niña migrante a todo niño/a que nació fuera de Chile, o, que algunos de sus padres hayan nacido en el extranjero.

El cuestionario también incluye una breve caracterización de las educadoras (nivel de escolaridad, formación, especialización) y sus condiciones de trabajo (matrícula del nivel, presencia de necesidades educativas en el aula).

Bienestar de los niños y niñas

El bienestar de niños y niñas fue medido a través del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), batería de evaluación comprehensiva, multifuente y multidimensional orientada a la identificación de los principales problemas emocionales y conductuales en niños y adolescentes desde los 3 a los 18 años (Fernández-Pinto, Santamaría, Sánchez-Sánchez, Carrasco & del Barrio, 2015).

Dicho instrumento arroja los siguientes indicadores: (a) índice de problemas -resumen de los problemas interiorizados y exteriorizados-; (b) problemas exteriorizados -todos aquellos problemas conductuales que provocan conflictos en la interacción con otros-; (c) problemas interiorizados -alteraciones esencialmente emocionales propias de los trastornos de ansiedad y depresión-, (d) problemas en las funciones ejecutivas -pretende alertar de la posible existencia de dificultades en las funciones ejecutivas o de un posible TDAH-; y (e) recursos personales -capacidad de fortaleza que los niños y adolescentes, así como en los recursos personales con los que cuentan para afrontar las dificultades personales con las que se puedan encontrar-. Los puntajes de las escalas SENA corresponden a puntajes estandarizados expresados en puntuaciones T ($X = 50$; $SD = 10$), las cuales derivan de la comparación de la puntuación directa de cada niño o niña con los baremos de población general de 3 y 4 años (Fernández-Pinto et. al, 2015).

Este instrumento es contestado tanto por los padres como por el equipo del aula de los niños y niñas. Se destaca que ha sido construido y validado en lengua española y actualmente se encuentra en proceso de validación en población chilena. El SENA incluye una categorización en zonas de riesgo:

- *Zona de riesgo bajo*: indica un puntaje normal y frecuente en la población. Agrupa a quienes obtengan un puntaje menor a 60 puntos.
- *Zona de precaución*: indica un nivel de dificultad relativamente infrecuente y sugiere dificultades importantes en esta área. Agrupa a quienes obtengan un puntaje igual o mayor a 60 y menor a 70.
- *Zona de significación clínica*: implica un nivel de alteración elevado que es muy infrecuente en la población y debería alertar al profesional de salud mental. Agrupa a quienes obtengan un puntaje igual o mayor a 70 y menor a 80.
- *Zona extrema*: indica puntuaciones verdaderamente infrecuentes que deben tener atención prioritaria. Agrupa a quienes obtengan un puntaje igual o mayor a 80 puntos.

Evaluación del bienestar del equipo de aula

Este estudio midió bienestar del aula a través de una batería de cinco instrumentos.

1. Satisfaction with Life Scale (SWLS), SWLS es un instrumento de autorreporte que da cuenta de la evaluación subjetiva de la satisfacción de la propia vida (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Consta de 5 preguntas cerradas y tiene un formato de respuesta tipo likert de 7 opciones, otorgando un puntaje máximo de 35 puntos.

2. Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). PANAS, también de autorreporte, se compone de dos escalas correspondientes al afecto positivo - grado en que una persona se siente entusiasta, activa y alerta- y negativo -estados de ánimos tales. como rabia, desprecio, disgusto, culpa- (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Esta versión consiste en un listado de 20 palabras que describen una serie de emociones y sentimientos, ante los cuales se presenta una escala Likert de 5 puntos (1 = nada o casi nada; 2 = un poco; 3 = bastante; 4 = mucho; 5 = muchísimo). Este instrumento permite obtener un puntaje de afecto positivo y afecto negativo que va de 10 a 50, respectivamente, así como un balance afectivo, entre estas dos variables, el cual indica la diferencia entre el afecto positivo y el negativo.

3. Satisfaction with Life Scale (SWLS) y Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) miden en su conjunto el bienestar desde una mirada hedónica, es decir, desde la experiencia de placer y displacer (Ryan & Deci, 2001), La Escala de Bienestar Psicológico de Ryff. Recoge el enfoque eudamónico, que enfatiza el bienestar desde una búsqueda de la autenticidad y la congruencia de las acciones con los propios valores (Ryan & Deci, 2001).

4. La Escala de Bienestar Psicológico, de autorreporte, cuenta con un modelo de seis factores, obtenidos con el promedio de los ítems respectivos: evaluación positiva de uno mismo y la propia vida pasada (autoaceptación); un sentido de crecimiento continuo y desarrollo como persona (crecimiento personal); la creencia de que la propia vida tiene un propósito y un significado (propósito en la vida); el desarrollo y mantenimiento de relaciones de calidad y confianza con otros (relaciones positivas con otros); la capacidad de dirigir efectivamente la propia vida y el ambiente para satisfacer necesidades y deseos (dominio ambiental); y un sentido de autodeterminación personal (autonomía) (Ryff, 1989). La versión en este estudio corresponde a la abreviada de 29 ítems, con respuesta estilo Likert de 6 opciones.

5. Escala de Burnout de Maslach Human Service Survey (MBI-HSS) mide el malestar asociado a variables laborales. Escala de Burnout de Maslach, en su versión trabajadores de servicios, también de autorreporte, busca indagar en el agotamiento emocional, que valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo, despersonalización, que examina el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento y la realización personal, que evalúa los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en el trabajo, con una escala Likert de 7 opciones (0 = nunca; 1 = algunas veces al año; 2 = una vez al mes; 3 = algunas veces al mes; 4 = una vez a la semana; 5 = algunas veces a la semana; 6 = todos los días) (Maslach & Jackson, 1981).

Las 5 escalas cuentan con estudios de confiabilidad en nuestro país (Vera-Villaruel et al., 2017; Vera-Villaruel, Urzúa, Pavez, Celis- Atenas, 2013; Olivares-Faundez, Mena-Miranda, Jelvez-Wilke, & Macia-Sepulveda, 2014; Vera-Villaruel, Urzúa, Pavez, Celis-Atenas, & Silva, 2012).

Procedimiento

Se aplicaron los siguientes 8 pasos para completar el estudio:

1. Se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
2. Se obtuvo la aprobación de la Dirección Jurídica de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, la cual recomendó los establecimientos que contaban con población migrante en su matrícula.
3. 9 establecimientos educacionales de la región de Arica y Parinacota fueron invitados a participar, de los cuales todos aceptaron. De la Región Metropolitana, se invitaron a 21 establecimientos educacionales, de los cuales 19 aceptaron participar, completando un total de 28 establecimientos y obteniendo así un 93.3% de los establecimientos invitados.
4. Se solicitó el consentimiento de los padres de todos los niños y niñas participantes, luego de explicar el propósito y alcance del estudio, luego, de la misma forma se obtuvo el consentimiento informado de las educadoras que participaron.
5. Las evaluaciones de las familias se realizaron en tres etapas. En primera instancia, se realizaron reuniones de apoderados, en las cuales se entregaron las instrucciones y apoyo individualizado

cuando fue necesario. Estas reuniones tuvieron una duración aproximada de 45 minutos. Posteriormente, las familias que no asistieron fueron contactadas presencialmente o vía telefónica para agendar un horario. Finalmente, en el caso en que no tuvieran disponibilidad, se enviaron los protocolos al hogar, junto a instrucciones precisas, lo cual fue recolectado posteriormente.

6. En el caso del equipo de aula para completar el instrumento SENA, estas fueron acompañadas por encuestadores capacitados en el instrumento. Se realizó en conjunto gran parte de los instrumentos, para así asegurar la retroalimentación necesaria. Una vez hubieran adquirido un grado de familiaridad con el SENA, se les entregó algunos protocolos para ser completados por sí mismas, siempre asegurando la disponibilidad de los encuestadores para resolver dudas.
7. En cuanto a las grabaciones CLASS, se acordó la visita en conjunto las coordinadoras de terreno, la directora de la unidad educativa o encargada, y el equipo educativo. Para llevar a cabo las grabaciones de interacciones se consideró la grabación de una jornada educativa de cuatro horas, tomando en cuenta actividades pedagógicas, transiciones, recreos y comidas que ocurren al interior de la sala de clases. Para la evaluación con el instrumento CLASS, tras obtener el registro audiovisual se codificaron cuatro segmentos por aula de actividades, estos segmentos tienen una duración de 20 minutos.
8. Todo el proceso de terreno se realizó entre septiembre de 2019 y enero de 2020.

Dado el aumento de la población haitiana en el país (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018), se decidió traducir los instrumentos SENA Familia, la ficha demográfica, así como el consentimiento informado, al criollo haitiano. Para ello, se trabajó con dos traductores que anteriormente hubieran colaborado con instituciones públicas en labores similares. Para ello, siguiendo lineamientos internacionales para la adaptación y traducción de instrumentos (International Test Commission, 2017), un traductor realizó la traducción del español al criollo, y luego, de manera independiente, el segundo traductor tradujo de criollo haitiano a español, respetando lo más posible el significado. No obstante, es necesario tener en cuenta que dicha lengua presenta altas dificultades de traducción puesto que no cuenta con una estandarización de su escritura (Palacios Etxezarreta, 2015).

Plan de análisis

En cuanto al primer objetivo, identificar la calidad de las interacciones dentro del aula parvularia para niños y niñas migrantes y no migrante, se presentan descriptivos (mínimo, máximo, promedio y desviación estándar) de la muestra completa ($n = 28$), por región ($n = 19$ de la Región Metropolitana, $n = 9$ de la Región de Arica y Parinacota) y por concentración de migrantes. Para dividir la muestra, se utilizó el promedio de porcentaje de niños y niñas migrantes en aula. Se definió con alto y baja concentración según si estaban arriba o bajo la media que fue 22 por ciento. Se reportaron diferencias de promedios de los distintos dominios e indicadores.

Para el segundo objetivo -asociado a las estrategias de inclusión de migrantes-, se obtuvieron los descriptivos (puntaje mínimo y máximo, promedio y desviación estándar) de las preguntas de cada subdimensión. Para que todas las preguntas tuvieran el mismo peso en su respectiva dimensión, y teniendo en cuenta que el instrumento cuenta con preguntas dicotómicas y de escala Likert, se estandarizaron los puntajes de las preguntas para obtener una escala única de 0 a 4. Luego de ello, se sumaron los puntajes de las preguntas por

subdimensión, el cual se estandarizó, creando un puntaje de 0 a 10, en base al puntaje máximo teórico de la respectiva subdimensión. Con ello, se obtuvieron los puntajes descriptivos de las subdimensiones -puntaje mínimo y máximo, promedio y desviación estándar de la muestra completa. Junto a ello, se realizaron pruebas T de Welch para comparar las subdimensiones por región. Para comparar las aulas con mayor y menor concentración de niños/as migrantes, se realizaron pruebas T de Welch utilizando distintos puntos de corte: 20, 30 y 40% de niños y niñas migrantes.

Respecto al bienestar de educadoras y técnicos, se obtuvieron los descriptivos de las variables correspondientes, y se realizaron pruebas T de Welch, con las cuales se comparó el bienestar de educadoras y técnicos. Luego de ello, de manera exploratoria, se comparó el bienestar de educadoras y técnicos, dependiendo de la concentración de migrantes, también utilizando pruebas T de Welch.

Finalmente, para obtener indicadores asociados al bienestar de niños y niñas, se realizaron estadísticos descriptivos para los índices globales y las dimensiones evaluadas del SENA, para las versiones familia y escuela. Posteriormente, se realizó la prueba de *t student* para muestras independientes, comparando entre migrantes y no migrantes.

4. RESULTADOS

Características de los niños y niñas, de las aulas y sus familias

En cuanto a la configuración de las 28 aula estudiadas, en promedio asisten 29 niños y niñas, donde el 47% son hombres y 53% son mujeres. La edad promedio de los niños y niñas son 3 años y medio. En promedio, hay entre 3 y 4 niños y niñas migrantes. Vale la pena destacar que la muestra presenta tres tipos de niveles medios: nivel medio menor ($n=2$), medio heterogéneo ($n=4$) y medio mayor ($n=22$).

En cuanto a la edad del equipo de aula, las educadoras tienen en promedio 38 años, en cambio las técnicas tienen en promedio 41 años. Respecto a su experiencia, las educadoras tienen en promedio más experiencia que las técnicas (13.8 años versus 12.6 años). Finalmente, las técnicas son las que en promedio llevan más tiempo desempeñándose en su establecimiento (7.7 años versus 6.4 años).

Tabla 1. Caracterización de la muestra (n= 28 aulas)

| | Mín. | Máx. | Media | SD |
|--|------|------|------------------|------|
| <i>Antecedentes de las educadoras (n = 28)</i> | | | | |
| Edad | 25 | 59 | 38.2 | 9.1 |
| Años de experiencia en educación parvularia | 3 | 37 | 13.8 | 9.1 |
| Años de experiencia en el establecimiento (n = 27) | 0 | 27 | 6.4 | 6.2 |
| <i>Nivel de estudios^a</i> | | | | |
| IP/CFT | 5 | 11 | | |
| Universitario | 22 | 78 | | |
| Magíster | 1 | 4 | | |
| Nº de perfeccionamientos en interculturalidad | 0 | 3 | .6 | .9 |
| Nº de cercanos de nacionalidad no chilena | 0 | 2 | .5 | .6 |
| Actitudes hacia la migración | 1.5 | 4 | 3.2 | .6 |
| <i>Antecedentes de las técnicas (n = 36)</i> | | | | |
| Edad | 20 | 59 | 41.1 | 12.1 |
| Años de experiencia en educación parvularia | 0 | 33 | 12.6 | 8.2 |
| Años de experiencia en el establecimiento (n = 33) | 0 | 24 | 7.7 | 5.8 |
| <i>Nivel de estudios^a</i> | | | | |
| Técnico nivel medio | 29 | 81 | | |
| Técnico nivel superior | 6 | 17 | | |
| Título de educadora de párvulos | 1 | 3 | | |
| Nº de perfeccionamientos en interculturalidad | 0 | 2 | .3 | .5 |
| <i>Antecedentes de las aulas</i> | | | | |
| <i>Tipo de nivel medio^a</i> | | | | |
| Nivel medio heterogéneo | 4 | 14 | | |
| Nivel medio menor | 2 | 7 | | |
| Nivel medio mayor | 22 | 79 | | |
| Nº de técnicos por aula | 1 | 2 | 1.2 | .5 |
| Nº de niños y niñas matriculados por aula* | 18 | 32 | 28.3 | 3.2 |
| % de hombres (n =) | 33.3 | 70 | 49.3 | 7.8 |
| Edad promedio de los niños y niñas (n = 593) | | | 3.5 | 0.2 |
| Nº de niños y niñas migrantes (n = 137) | 1 | 17 | 5.9 | 4.2 |
| Nº de niños y niñas provenientes de culturas originarias* | 0 | 15 | 5.5 [^] | 4.9 |
| Nº de niños y niñas con necesidades educativas especiales (n = 27) * | 0 | 8 | 1.7 | 2.2 |

^a Dado que corresponde a una variable categórica se optó por reportar n y porcentaje de la muestra.

* Desde el reporte de las educadoras

[^] Hay diferencias significativas por región

Respecto a los 593 niños y niñas encuestados, 281 son varones (47.4%) y 309 (52.1%) son mujeres. Sobre su grupo familiar, el 57.2% (n = 339) vive con ambos padres, el 33.4% (n = 198) vive con su madre, pero sin su padre, el 12% (2.0%) vive con su padre y no con su madre, y el 7% (1.2%) de los niños/as vive con otros familiares (ver tabla 2).

En la tabla 2 se observa que 138 (23.4%) de los niños de la muestra son migrantes, mientras que no hay datos de 34 niños/as (7.1%) respecto a esta variable. De todos los niños y niñas migrantes, 54 (el 39.1%) nacieron

fuera de Chile y por tanto corresponden a la llamada primera generación. Los 84 restantes (60.9% de migrantes) son niños y niñas nacidos en Chile, pero hijos e hijas de personas que nacieron fuera de nuestro país -segunda generación- (Portes & Zhou, 1993).

Tabla 2. Caracterización de los niños y niñas participantes

| | Muestra total (n = 593) | | Niños/as migrantes (n = 138) | | Niños no migrantes (n = 421) | |
|--|----------------------------|------|---------------------------------|------|---------------------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Hombres | 281 | 47.4 | | | 197 | 46.8 |
| <i>Región de residencia</i> | | | | | | |
| Arica y Parinacota | 198 | 33.4 | 57 | 41.3 | 138 | 32.8 |
| Metropolitana | 395 | 66.6 | 81 | 58.7 | 283 | 67.2 |
| <i>Nº personas que residen en el hogar[^]</i> | | | | | | |
| 2 | 20 | 3.4 | 7 | 5.1 | 13 | 3.1 |
| 3 | 108 | 18.2 | 38 | 27.5 | 70 | 16.6 |
| 4 | 178 | 30.0 | 40 | 29.0 | 136 | 32.3 |
| 5 o más | 231 | 39.0 | 46 | 33.3 | 185 | 43.9 |
| 10 y más | 7 | 1.18 | 2 | 1.5 | 5 | 1.2 |
| <i>Inicio educación formal[^]</i> | | | | | | |
| Sala cuna | 336 | 56.7 | 68 | 49.3 | 268 | 63.7 |
| Nivel medio | 221 | 37.3 | 69 | 50 | 151 | 35.9 |
| <i>Nivel educacional de la madre[^]</i> | | | | | | |
| Educación media incompleta | 70 | 11.8 | 34 | 24.6 | 36 | 8.6 |
| Educación media completa | 206 | 34.7 | 50 | 36.2 | 155 | 36.8 |
| Estudios superiores | 208 | 35.1 | 32 | 23.2 | 175 | 41.6 |
| <i>Nivel educacional del padre</i> | | | | | | |
| Educación media incompleta | 98 | 16.5 | 25 | 18.1 | 73 | 17.3 |
| Educación media completa | 199 | 33.6 | 45 | 32.6 | 152 | 36.1 |
| Estudios superiores | 173 | 29.2 | 40 | 29,0 | 133 | 31.6 |
| <i>Pertenencia a pueblo originario</i> | 128 | 21.6 | 30 | 21.7 | 98 | 23.3 |

* Hay 34 niños y niñas de los cuales sus familias no dieron a conocer su condición de migrante o no migrante y por dicha razón no han sido incluidos en ninguna de estos análisis.

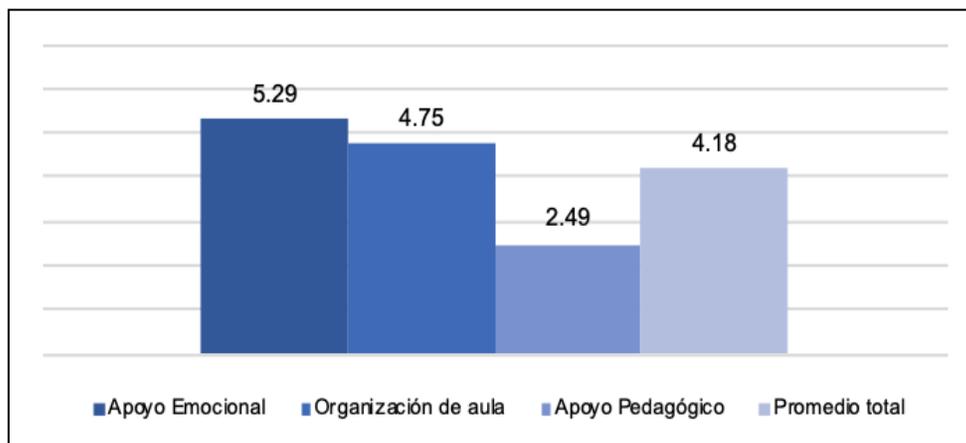
[^]Hay diferencias significativas al comparar por condición de migrante.

Al comparar ambos subgrupos (migrante versus no migrantes), se observan diferencias en el nivel educacional de las madres ($t = 2.47$, $df = 156.2$, $p = 0.01$), obteniendo las madres de no migrantes un nivel más alto. También hay diferencias significativas respecto al número de personas en el hogar ($t = 2.01$, $df = 202.04$, $p = 0.05$), indicando que los hogares de los niños migrantes son más pequeños que el de los niños no migrantes. Los niños y niñas migrantes estarían entrando después al jardín infantil que los niños no migrantes ($t = -2.67$, $df = 193.78$, $p < 0.01$).

Calidad de interacciones al interior de las aulas de nivel medio

El resultado de los tres dominios indica un promedio de 4.18, es decir, un nivel Medio. Analizando a nivel de dominios, se observa que el mayor puntaje es obtenido por el dominio apoyo emocional, que alcanza un puntaje promedio de 5.29, ubicando a la muestra en un nivel medio-alto; seguido por la organización del aula, que obtiene un puntaje de 4.75, también quedando categorizada en un nivel medio-alto en la escala CLASS Pre-K. Finalmente, el dominio apoyo pedagógico ubica al conjunto de aulas en la categoría medio-bajo, con un puntaje promedio de 2.49 puntos (Ver figura 1).

Figura 1. Resultados obtenidos por la muestra en los tres dominios de CLASS Pre-K



En la tabla 3, se presentan los puntajes por Dimensión del instrumento CLASS PreK del total de la muestra. Sobre los indicadores del dominio *Apoyo Emocional*, en Clima Positivo, los puntajes variaron entre el nivel Medio-bajo y Alto, con un promedio de total de 5.1, Medio-Alto en la escala. Con respecto al análisis de Clima Negativo -dimensión que se puntúa al revés de las otras- los resultados indican que la distribución de los puntajes es entre 1.0 y 1.5, con un promedio de 1.4, lo que evidencia un nivel bajo. Lo anterior, se traduce en que las aulas observadas los(as) niños(as) se desenvuelven en un ambiente de baja negatividad, evidenciando un clima negativo casi aislado. La dimensión *Sensibilidad de la Educadora* muestra la mayor distribución de puntajes, entre medio-bajo (3,00) y alto (6,75). Sin embargo, la media de la muestra se centra en el Nivel Medio y Medio-Alto, lo que se refleja con un promedio de 4.9. Finalmente, en cuanto a la consideración de la perspectiva de los niños/as (graficada en la caja amarilla) obtiene un promedio de 4,31, demostrando en el nivel Medio, lo que refleja que los adultos en el aula suelen considerar las opiniones y perspectiva de los niños y niñas a la hora de planificar y ejercer una actividad.

En cuanto a al dominio *Organización del aula*, hace referencia al manejo del espacio y el tiempo que se implementa con los niños y niñas. Registrando si en el aula se observan espacios para incentivar el aprendizaje a través de distintos estímulos, tanto internos como externos. La dimensión Manejo de conducta, obtiene un promedio de 5.2, Medio-Alto y destaca por obtener una alta distribución de puntajes por aula que varía desde el puntaje más alto en la escala CLASS hasta un puntaje Medio-Bajo de 3.0. En cuanto a la dimensión *Productividad* muestra un promedio de 4.80 (Nivel medio-alto). Esto demuestra una distribución variada en las rutinas de las aulas relacionadas al manejo del tiempo y las actividades, que se espera sean a favor de la

enseñanza y el desarrollo de habilidades. Finalmente, la dimensión *Formatos para el Aprendizaje* muestra una distribución centrada mayormente en la escala Media (promedio obtenido, 4.3). Esta dimensión indica que existe un nivel de interés intermedio de los niños y niñas a la hora de aprender, que está directamente relacionada con los estímulos que las(os) adultas(os) en el aula pueden entregar e incentivar.

Finalmente, la tabla 3, muestra las dimensiones del Dominio Apoyo Pedagógico que destaca por obtener el menor puntaje, situando a las aulas en el nivel Medio-bajo con promedio de 2.6. En Desarrollo de conceptos, los equipos educativos se ubican en el Nivel Bajo. Como parte del Dominio, es la que presenta un menor puntaje en comparación con las demás Dimensiones. La dimensión Calidad de la Retroalimentación obtiene un promedio Medio-Bajo, con una distribución concentrada mayormente en el nivel Bajo y Medio-Bajo, reflejando una mayor distribución de puntajes. Alcanza, al contrario de la dimensión anterior, puntajes de nivel Medio y es levemente la que mejor puntaje alcanza en el Dominio. Finalmente, modelar el lenguaje, obtiene un promedio Medio-bajo al igual que la Dimensión anterior, aunque muestra una mayor concentración de los casos en el nivel Bajo y Medio-Bajo.

Tabla 3. Descriptivos de la calidad de interacciones por Dominio y Dimensiones CLASS PreK

| Dominio | Dimensión | N° | Mín. | Máx. | Media | Des. Tip. |
|----------------------|--|----|------|------|-------|-----------|
| Apoyo Emocional | Clima Positivo | 28 | 3,75 | 6,50 | 5,08 | 0,794 |
| | Clima Negativo | 28 | 1,00 | 1,50 | 1,14 | 0,173 |
| | Sensibilidad de la Educadora | 28 | 3,00 | 6,75 | 4,93 | 1,085 |
| | Consideración por la perspectiva de niños/as | 28 | 2,75 | 6,25 | 4,31 | 0,889 |
| Organización de Aula | Manejo de la Conducta | 28 | 3,00 | 7,00 | 5,19 | 1,073 |
| | Productividad | 28 | 2,50 | 7,00 | 4,80 | 0,901 |
| | Formatos para el Aprendizaje | 28 | 2,50 | 5,75 | 4,26 | 0,839 |
| Apoyo Pedagógico | Desarrollo de Conceptos | 28 | 1,00 | 3,75 | 2,21 | 0,717 |
| | Calidad de la Retroalimentación | 28 | 1,50 | 4,25 | 2,63 | 0,782 |
| | Modelaje Lingüístico | 28 | 1,25 | 4,00 | 2,63 | 0,694 |

Calidad de interacciones de acuerdo con concentración de migrantes

A modo de comparación entre grupos, tal como se presenta en la tabla 4, aquellas aulas que poseen un porcentaje de niños migrantes mayor al promedio general de aulas tienen, en promedio, puntajes más bajos que aquellas que tienen un número menor al promedio en todos los Dominios. Esto es especialmente evidente en la Dimensión de Apoyo Pedagógico, donde la diferencia es de 4 décimas aproximadamente, mientras que esa diferencia también se observa en Organización del Aula, en 3 décimas; y en Apoyo Emocional, en más de una décima. No obstante, a partir de la aplicación de prueba de diferencias de medias con intervalos de confianza, a un N.C de 95% no es posible afirmar que estas diferencias sean estadísticamente significativas.

Tabla 4. Puntajes de la calidad de interacciones por concentración de migrantes

| Dominio | Bajo promedio general migrantes | | | | | Sobre promedio general migrantes | | | | |
|---|---------------------------------|------|------|-------|----------|----------------------------------|------|------|-------|----------|
| | N° | Mín. | Máx. | Media | Des. Tip | N° | Mín. | Máx. | Media | Des. Tip |
| Apoyo Emocional | 17 | 4.3 | 6.5 | 5.3 | 0.7 | 11 | 4.3 | 5.9 | 5.2 | 0.6 |
| Consideración por las necesidades de los niños/as | 17 | 3.0 | 6.3 | 4.5 | 1.0 | 11 | 2.8 | 5.3 | 4.1 | 0.8 |
| Sensibilidad de la Educadora | 17 | 3.0 | 6.8 | 4.9 | 1.1 | 11 | 3.0 | 6.7 | 5.0 | 1.1 |
| Clima Negativo | 17 | 1.0 | 1.3 | 1.1 | 0.1 | 11 | 1.0 | 1.5 | 1.3 | 0.2 |
| Clima Positivo | 17 | 3.8 | 6.5 | 5.1 | 0.9 | 11 | 4.3 | 6.3 | 5.1 | 0.7 |
| Organización del Aula | 17 | 3.2 | 6.6 | 4.9 | 0.8 | 11 | 2.8 | 5.4 | 4.5 | 0.9 |
| Formatos didácticos de aprendizaje | 17 | 2.8 | 5.8 | 4.4 | 0.8 | 11 | 2.5 | 5.3 | 4.1 | 0.9 |
| Productividad | 17 | 2.8 | 7.0 | 5.0 | 0.9 | 11 | 2.5 | 5.5 | 4.4 | 0.8 |
| Manejo de la conducta | 17 | 3.8 | 7.0 | 5.3 | 1.0 | 11 | 3.0 | 6.8 | 5.0 | 1.2 |
| Apoyo Pedagógico | 17 | 1.8 | 4.0 | 2.7 | 0.7 | 11 | 1.6 | 3.4 | 2.2 | 0.6 |
| Modelar el lenguaje | 17 | 1.5 | 4.0 | 2.8 | 0.7 | 11 | 1.3 | 3.8 | 2.4 | 0.7 |
| Calidad de la Retroalimentación | 17 | 1.8 | 4.3 | 2.9 | 0.8 | 11 | 1.5 | 3.5 | 2.2 | 0.6 |
| Desarrollo de Conceptos | 17 | 1.0 | 3.8 | 2.3 | 0.8 | 11 | 1.0 | 3.0 | 2.0 | 0.6 |

Estrategias y apoyos para la inclusión de niños y niñas migrantes

En la tabla 5 se encuentran la descripción de las estrategias utilizadas para la inclusión de niños y niñas migrantes en las aulas, desde la percepción de las educadoras. Se describen las estrategias según tres dimensiones: estrategias que son usadas por educadoras y técnicos, estrategias realizadas por la unidad educativa y apoyos que reciben las educadoras para genera estrategias inclusivas.

En tabla 5 se puede observar que hay variabilidad en las *estrategias que usan las educadoras*. Las estrategias más usadas en promedio son las relacionadas a respuestas de calidad (7.6 puntos), lo cual se traduce en acciones como conectar nuevos aprendizajes con su vida cotidiana o monitoreo de trayectorias de aprendizaje. Estas estrategias son seguidas muy de cerca por vínculos con las familias (7.5 puntos). Por el contrario, la estrategia menos utilizada son adaptaciones curriculares (4.8 puntos).

En cuanto a las *estrategias que los establecimientos* más utilizan están las de manejo del contexto de niños y niñas migrantes (8.4 puntos). Esto tiene relación con levantar información sobre los cuidados formales recibidos previamente por el niño o niña, el manejo del idioma del niño o niña y su familia, entre otros, mientras que lo menos realizado es emplear acciones para la integración lingüística (4.3 puntos). Ejemplos de este subdimensión son la traducción de comunicativos o circulares para familias no hispanohablantes y el uso de palabras en otros idiomas por parte del equipo de aula. En cuanto a *vínculos con la comunidad*, las educadoras reportan que todas las unidades educativas se vinculan con los centros de salud primaria del territorio, mientras que el vínculo con el Registro Civil es mucho menor. En relación con la *valoración de la diversidad cultural*, la mayoría de los jardines infantiles de la muestra realizaron durante el año pasado fiestas gastronómicas y conmemoraron el día de la interculturalidad. Con respecto a la *comunicación con apoderados*,

lo más realizado son actividades para fortalecer las relaciones entre la comunidad educativa y las reuniones de apoderados. En menor medida se informa a las familias migrantes sobre el sistema educacional chileno. Finalmente, de la subdimensión *integración lingüística*, lo más utilizado son traductores en línea, mientras que nunca o casi nunca los adultos han sido preparados para manejar palabras o instrucciones en los idiomas presentes en sus aulas.

Finalmente, de los *apoyos recibidos por educadora* en materia de inclusión, se observa que una gran mayoría reporta recibir material didáctico que facilita la inclusión (8.4 puntos). En cambio, las educadoras perciben que recibe de manera parcial capacitaciones o a nivel del jardín parcialmente realizan espacios de autoformación y/o reflexión en el tema (5.0 puntos). ‘De manera más concreta, respecto al *material didáctico inclusivo* que disponen las unidades educativas de la muestra, todas las educadoras reportan disponer de juguetes diversos culturalmente. Sobre la *formación y herramientas para la interculturalidad*, las respuestas se ubican entre “nunca o casi nunca.” y “un poco”. Lo más frecuente son las iniciativas de los propios equipos: apoyo entre pares y autoformación. Finalmente, el proyecto educativo institucional de casi la totalidad de los jardines tiene algún componente intercultural, aunque poco más del 25% de estos tiene algún protocolo para la población migrante (Ver tabla 5).

Tabla 5. Descriptivos de estrategias y apoyos para la inclusión de niños y niñas migrantes (n = 28)

| Dimensión | Subdimensión | N | P. mín. | P. máx. | Media | SD |
|---|--|-----------------|---------|---------|-------------------|-----|
| Estrategias inclusivas de educadoras | Vínculo con familias | 28 | 4.2 | 10 | 7.5 | 1.6 |
| | Abordaje de necesidades de niños/as no hispanohablantes | 22 [^] | 0 | 10 | 5.9 ^ª | 3.4 |
| | Abordaje de dificultades de comunicación con niños/as hispanohablantes | 28 | 4.2 | 10 | 7.4 | 1.6 |
| | Conexión con elementos identitarios y culturales | 28 | 1.8 | 9.6 | 5.8 | 2.2 |
| | Respuestas de calidad | 28 | 4.5 | 10 | 7.6 ^ª | 1.8 |
| | Adaptaciones curriculares | 28 | 1 | 10 | 4.8 | 2.4 |
| Estrategias inclusivas de unidades educativas | Contexto familiar y educativo de niños y niñas migrantes | 27 | 2 | 10 | 8.4 | 2.7 |
| | Vínculos comunitarios | 28 | 4.6 | 9.6 | 7.3 | 1.5 |
| | Apertura y valoración de la diversidad cultural | 28 | 1.3 | 10 | 6.2 | 2.0 |
| | Información y comunicación con apoderados | 27 | 3.2 | 9.6 | 6.1 | 1.8 |
| | Integración lingüística | 28 | 1.3 | 7.5 | 4.3 ^{ªª} | 1.8 |
| Apoyos recibidos por educadoras para generar estrategias inclusivas | Material didáctico inclusivo disponible | 27 | 2.5 | 10 | 8.4 | 2.2 |
| | Formación y herramientas para la interculturalidad | 28 | 1.7 | 8.8 | 5.0 | 1.7 |
| | Políticas para la inclusión de migrantes | 28 | 4 | 10 | 6.3 | 1.7 |

[^] Esta dimensión solo fue respondida por aquellas educadoras cuyas aulas tenían niños y niñas provenientes de países no hispanohablantes.

^ª Diferencias significativas al comparar promedios obtenidos por concentración de niños y niñas migrantes con un puntaje de corte del 30%

^{ªª} Diferencias significativas al comparar promedios obtenidos por concentración de niños y niñas migrantes con un puntaje de corte del 40%

Buscando responder a la pregunta -si hay mayores estrategias y apoyos en aulas con mayor concentración de niños y niñas migrantes- se realizaron pruebas T de Welch para comparar los promedios de aulas con baja y alta concentración. Al ocupar como puntaje de corte el 30% de niños migrantes, se obtuvieron diferencias significativas en integración lingüística ($t = -2.10$, $df = 8.73$, $p = 0.03$), obteniendo el grupo con mayor concentración un mayor puntaje. Al replicar los análisis con el puntaje de corte al 40% se vuelven a obtener diferencias significativas en integración lingüística ($t = -4.95$, $df = 5.82$, $p < 0.01$) y de igual forma el grupo con mayor concentración de migrantes obtendría en promedio un mayor puntaje en esta dimensión. También se obtienen diferencias estadísticamente significativas en abordaje de niños y niñas no hispanohablantes ($t = -3.01$, $df = 11.85$, $p = 0.01$) calidad de interacciones en aula ($t = -3.38$, $df = 7.97$, $p < 0.01$) y con la misma tendencia entre grupos.

Bienestar de niños y niñas en el aula parvularia

El bienestar de los niños y niñas se reportará mediante los resultados obtenidos a través de los instrumentos SENA Escuela y SENA Familia. Primero se presentarán los descriptivos de ambas versiones para luego la comparación de los puntajes entre niños y niñas migrante y no migrante. En relación con índices generales, el índice percibido tanto por familias con educadoras como el más alto es el índice de problemas conductuales. Para las familias los índices de problemas globales y problemas emocionales son índices más reportados (Ver tabla 6).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de los puntajes estandarizados, versión SENA Familia y Escuela de cada índice

| | Familia | | | | Escuela | | | |
|---|---------|--------|-------|------|---------|--------|-------|------|
| | Mínimo | Máximo | Media | DS | Mínimo | Máximo | Media | DS |
| Índice global de problemas | 29 | 119 | 53.2 | 13.0 | 30 | 100 | 48.8 | 13.5 |
| Índice de problemas emocionales | 31 | 120 | 52.6 | 13.2 | 34 | 96 | 47.0 | 10.6 |
| Índice de problemas conductuales | 36 | 99 | 53.2 | 12.8 | 42 | 112 | 52.1 | 14.7 |
| Índice de problemas en las funciones ejecutivas | 25 | 97 | 52.5 | 11.2 | 31 | 90 | 49.5 | 12.0 |
| Índice de recursos personales | 10 | 65 | 48.2 | 10.8 | 10 | 70 | 47.4 | 12.4 |

De acuerdo con la percepción de los padres (Versión familia), los síntomas (indicadores) más altos en los niños y niñas serían comportamiento inusual, aislamiento y dificultades de apego, mientras que se da también mayor dispersión en esos tres indicadores (Ver tabla 7). Respecto a la percepción de las educadoras (Versión escuela), las medias más altas son en problemas con el control de ira, mientras que se presenta más dispersión en comportamiento inusual y aislamiento.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de los puntajes estandarizados, versión SENA Familia y Escuela de cada dimensión específica^

| | Familia | | | | Escuela | | | |
|-----------------------------------|---------|--------|-------|------|---------|--------|-------|------|
| | Mínimo | Máximo | Media | DS | Mínimo | Máximo | Media | DS |
| Depresión | 43 | 120 | 54.8 | 12.8 | 42 | 108 | 49.6 | 10.6 |
| Ansiedad | 32 | 110 | 50 | 11.3 | 35 | 91 | 46.5 | 9.1 |
| Ansiedad social | 33 | 81 | 48.6 | 9.9 | 35 | 79 | 49.2 | 9.8 |
| Quejas somáticas | 40 | 120 | 53.6 | 13.3 | 44 | 95 | 49.5 | 9.0 |
| Problemas de atención | 30 | 98 | 52.5 | 11.1 | 35 | 88 | 49.5 | 11.3 |
| Hiperactividad impulsividad | 25 | 80 | 49.8 | 11.3 | 31 | 81 | 49.1 | 10.9 |
| Problemas de control de la ira | 39 | 99 | 54.5 | 12.7 | 43 | 104 | 53.0 | 15.4 |
| Agresión | 41 | 110 | 51.4 | 12.1 | 43 | 103 | 50.9 | 12.2 |
| Conducta desafiante | 33 | 92 | 52.8 | 13.0 | 42 | 105 | 51.4 | 13.8 |
| Retraso en el desarrollo | 39 | 105 | 55.0 | 12.5 | 40 | 100 | 50.7 | 11.7 |
| Comportamiento inusual | 44 | 120 | 65.1 | 21.1 | 44 | 120 | 53.1 | 16.2 |
| Problemas de regulación emocional | 31 | 89 | 53.0 | 10.9 | 38 | 91 | 49.8 | 11.9 |
| Rigidez | 36 | 92 | 52.3 | 11.0 | 36 | 91 | 49.8 | 9.9 |
| Aislamiento | 42 | 115 | 56.0 | 13.2 | 42 | 120 | 51.9 | 14.4 |
| Dificultades de apego* | 42 | 120 | 56.2 | 13.6 | - | - | - | - |
| Integración y competencia social | 1 | 61 | 47.1 | 11.9 | 2 | 65 | 46.3 | 12.8 |
| Inteligencia emocional | 18 | 65 | 49.7 | 9.7 | 21 | 71 | 49.1 | 11.4 |

* Este indicador se presenta únicamente en la versión Familia

^ Estos puntajes estandarizados se obtuvieron con baremos obtenidos en España.

Nota. Los puntajes están estandarizados con una media de 50 puntos y con una desviación estándar de 10 puntos.

Nota: Los descriptivos de puntajes directos se encuentran en anexo 3.

Diferencias en el bienestar entre niños migrantes y niños no migrantes

De acuerdo con la percepción de la Familias los niños migrantes tendrían un menor bienestar que los niños no migrantes. En la tabla 8, puede apreciarse que, de las 17 dimensiones, 11 presentan diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con la versión Familia. Inteligencia emocional es mayor en No Migrantes. En tanto, Depresión, Ansiedad, Quejas somáticas, Problemas de atención, Retraso en el desarrollo, Comportamiento inusual, Problemas de Regulación Emocional, Rigidez, Aislamiento y Dificultades de apego fueron mayores en migrantes. Por otra parte, en la versión Escuela puede apreciarse que sólo 2 dimensiones fueron significativas: rigidez fue mayor en migrantes e Inteligencia Emocional fue mayor en no migrantes.

Tabla 2. Diferencias por estatus migrante en las dimensiones específicas del SENA en ambas versiones

| | Familia | | | | Escuela | | | |
|-----------------------------------|-------------|----------|-------|---------------------|-------------|----------|-------|---------------------|
| | M(SD) | | t | Sig. (bilateral) | M (SD) | | t | Sig. (bilateral) |
| | No Migrante | Migrante | | | No Migrante | Migrante | | |
| Depresión | 1.3(0.3) | 1.6(0.5) | -6.90 | .000** | 1.4(0.6) | 1.4(0.5) | -.10 | .919 |
| Ansiedad | 1.8(0.5) | 2.1(0.6) | -3.78 | .000** | 1.7(0.5) | 1.6(0.4) | 1.56 | .082 |
| Ansiedad social | 2.1(0.7) | 2.1(0.7) | .218 | .827 | 2(0.9) | 2(0.8) | .49 | .622 |
| Quejas somáticas | 1.5(0.5) | 1.8(0.7) | -4.93 | .000** | 1.3(0.4) | 1.2(0.4) | .64 | .525 |
| Problemas de atención | 2.2(0.6) | 2.4(0.6) | -2.95 | .003** | 2(0.8) | 2(0.8) | .16 | .872 |
| Hiperactividad impulsividad | 2.6(0.8) | 2.6(0.7) | -.18 | .859 | 2.3(0.9) | 2.3(1) | -.65 | .515 |
| Problemas de control de la ira | 2(0.9) | 2.1(0.8) | -.23 | .816 | 1.7(1) | 1.7(1) | -.13 | .900 |
| Agresión | 1.5(0.6) | 1.6(0.6) | -.97 | .331 | 1.5(0.8) | 1.6(0.8) | -.85 | .398 |
| Conducta desafiante | 2.2(0.8) | 2.2(0.8) | -.09 | .932 | 1.6(0.9) | 1.6(0.9) | -.3 | .726 |
| Retraso en el desarrollo | 1.8(0.7) | 2.2(0.7) | -4.85 | .000** | 1.7(0.8) | 1.8(0.8) | -1.87 | .062 |
| Comportamiento inusual | 1.5(0.6) | 2.0(0.8) | -5.29 | .000** | 1.3(0.6) | 1.3(0.5) | .31 | .756 |
| Problemas de regulación emocional | 2.3(0.7) | 2.5(0.6) | -2.31 | .021* | 1.9(0.9) | 1.9(0.9) | -.08 | .939 |
| Rigidez | 1.8(0.6) | 2.1(0.6) | -3.61 | .000** | 2(0.7) | 1.8(0.6) | 1.98 | .048* |
| Aislamiento | 1.5(0.5) | 1.9(0.7) | -4.4 | .000** | 1.5(0.7) | 1.4(0.7) | .97 | .330 |
| Dificultades de apego | 1.5(0.5) | 1.8(0.6) | -4.57 | .000** | | | | |
| Integración y competencia social | 4.3(0.6) | 4.2(0.6) | 1.75 | .080 | 3.8(0.8) | 3.7(0.8) | 1.09 | .277 |
| Inteligencia emocional | 3.9(0.7) | 3.7(0.7) | 2.63 | .009** | 3.3(0.9) | 3(0.9) | 3.08 | .002** |

* $p < 0.05$ (bilateral). ** $p < 0.01$ (bilateral)

Bienestar del equipo en aula

Como muestra la tabla 9, tanto educadoras como técnicos reportan altos niveles de satisfacción con la vida. Respecto al afecto, ambos grupos presentarían un predominio de emociones positivas. Con relación al bienestar psicológico, se observan mayores niveles de autoaceptación y crecimiento personal que del resto de los indicadores de dicho instrumento. Finalmente, observando los descriptivos de la escala de burnout, se dan relativamente bajos niveles de agotamiento emocional, y aun más bajos de despersonalización. Es positivo observar que en general varias veces a la semana las encuestadas perciben realizarse a nivel personal.

Tabla 9. Descriptivos del bienestar de educadoras y técnicos de párvulo

| | Personal de aula (n = 64) | | Educadoras de párvulo (n = 28) | | Técnicos de párvulo (n = 36) | |
|--|---------------------------|-----|--------------------------------|-----|------------------------------|------|
| | Media | SD | Media | SD | Media | SD |
| <i>Escala de satisfacción con la vida</i> | 6.0 | .80 | 6.0 | .7 | 6.0 | .9 |
| PANAS | | | | | | |
| Afecto positivo | 38.3 | 5.8 | 38.1 | 6.5 | 38.4 | 5.3 |
| Afecto negativo ^a | 15.9 | 4.5 | 14.5 | 4.0 | 15.2 | 5.0 |
| Balance afectivo | 23.4 | 7.2 | 23.6 | 6.9 | 23.2 | 7.5 |
| Escala de Bienestar Psicológico de Ryff | | | | | | |
| Autoaceptación | 5.1 | .8 | 5.3 | .7 | 5.0 | .8 |
| Crecimiento personal | 5.3 | .8 | 5.5 | .6 | 5.1 | .9* |
| Propósito en la vida | 4.6 | .5 | 4.7 | .4 | 4.6 | .6 |
| Relaciones positivas | 4.8 | .9 | 5.2 | .7 | 4.5 | 1.0 |
| Dominio ambiental | 4.5 | .6 | 4.7 | .5 | 4.4 | .7 |
| Autonomía | 4.7 | .8 | 5.0 | .8 | 4.5 | .8* |
| Bienestar psicológico total | 4.9 | .6 | 5.1 | .5 | 4.7 | .6** |
| Escala de Burnout de Maslach | | | | | | |
| Agotamiento emocional ^a | 1.9 | 1.0 | 2.1 | 1.1 | 1.8 | 1.0 |
| Despersonalización ^a | .3 | .4 | .2 | .2 | .3 | .5 |
| Realización personal | 5.4 | .6 | 5.6 | .4 | 5.4 | .7 |
| Burnout total ^a | .9 | .5 | .9 | .5 | .9 | .5 |

Para obtener este indicador, se invirtieron los puntajes de realización personal y se promediaron con agotamiento emocional y despersonalización.

^a Estos indicadores apuntan a elementos negativos del bienestar.

* Al comparar entre educadoras y técnicos, se obtiene una significancia al nivel $p = 0.05$

** Al comparar entre educadoras y técnicos, se obtiene una significancia al nivel $p = 0.01$

Al comparar los resultados de los distintos indicadores de bienestar psicológicos entre las educadoras y los técnicos, se encontró que, en varios indicadores, las educadoras obtienen mejores indicadores de bienestar que los técnicos. Esta diferencia se observa en la escala de bienestar de Ryff. Particularmente, en los niveles de crecimiento personal ($t = 2.3$, $df = 61.1$, $p = 0.02$), autonomía ($t = 2.3$, $df = 58.7$, $p = 0.03$), bienestar psicológico total $t = 2.9$, $df = 61.6$, $p < 0.01$), así como una tendencia a la significación estadística en el nivel de despersonalización ($t = -1.9$, $df = 51.5$, $p = 0.06$) (Ver tabla 9).

5. CONCLUSIONES

En el contexto donde el fenómeno migratorio, está en aumento en Chile y está transformando nuestro sistema educativo e introduce nuevos desafíos, este estudio buscó describir qué estamos haciendo en la educación inicial para incorporar la diversidad en el aula y cómo esta afectando tanto el bienestar de las educadoras como de niños y niñas.

Calidad de interacciones al interior del aula

Considerando la totalidad de la muestra, es posible concluir que a nivel general los equipos obtienen promedios en niveles medios, al menos en dos de las tres dimensiones que abarca la pauta CLASS Pre-K. El Dominio Apoyo Emocional obtiene un nivel Medio-Alto en la escala. Esto implica que en las aulas participantes existe una considerable preocupación por el aspecto socioemocional de los niños y niñas. Las puntuaciones obtenidas en estas dimensiones evidencian la preocupación de los equipos educativos por el cuidado y buen trato con los niños, y la importancia que le otorgan al comportamiento afectivo dentro del aula destacado por la literatura como un eje fundamental del éxito académico, considerando que se torna necesario entre los equipos educativos desarrollar flexibilidad para unir lo socio afectivo al currículum educativo (Abarca, Cortéz, Cuevas, González-Wail, Bravo, Ibaceta, 2012).

El Dominio Organización del Aula obtiene un nivel Medio-Alto, sin mayor variación en las Dimensiones que la componen, mostrando una homogeneidad en lo que respecta al correcto manejo de rutinas y promoción de conductas que susciten el aprendizaje. Lo que se manifiesta en la Dimensión que mayor puntaje obtiene, manejo de la conducta. Contrario a los dos primeros dominios, Apoyo Pedagógico obtiene un puntaje en el nivel Bajo, lo que demuestra que a nivel general es un área que representa una mayor complejidad al momento de abordar contenidos y aprendizajes metacognitivo.

Con relación a esto, la literatura evidencia que, entre los 3 y 6 años, los niños y niñas no tienen totalmente adquiridas las habilidades metacognitivas, de planificación y autorregulación (Flores, Román, & Saíz, 2010). Además, en comparación con otros estudios realizados en Chile, los resultados de este estudio se condicen con la realidad presentada en esas investigaciones, puesto que, en ellos, este dominio también presenta un nivel bajo. (Treviño, Toledo & Gempp, 2013; Treviño, Donoso & Molina, 2013; Leyva et. al, 2015). Todo ello demuestra el desafío que conlleva la aplicación de este dominio en el aula y a su vez puede advertir la diferencia de promedios en relación con los demás ejes observados. No obstante, este mismo argumento y la literatura especializada plantean la importancia del énfasis que se debe poner en esta área en los niveles de educación parvularia. Estudios y diversa literatura tanto de Estados Unidos (Barnett & Belfield, 2006; Burchinal & Forestieri, 2011; Harris, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2011; Neuman & Dwyer, 2009) como de Chile (Leyva et al., 2015, Treviño, Toledo y Gempp, 2013) muestran que mientras más oportunidades tengan los niños y niñas de recibir un apoyo en las áreas asociadas al apoyo pedagógico, esto es, que las adultas en aula puedan desarrollar la capacidad de generar aprendizajes significativos, a través del uso de preguntas de mayor desafío cognitivo (¿por qué?, ¿cómo?), una retroalimentación de calidad, con ampliación de ideas y ciclos de retroalimentación de más de tres turnos, y finalmente, a través de un modelaje lingüístico con uso de vocabulario crecientemente complejo, y oportunidades para que los niños expresen ideas a través del uso de

preguntas abiertas, entre otros aspectos, los niños y niñas obtendrán mejores resultados de aprendizaje y mayor desarrollo de habilidades cognitivas.

El otro resultado sugerente es que en los tres dominios del instrumento CLASS PreK (Apoyo Emocional, Organización de aula y Apoyo pedagógico) en la mayoría de las dimensiones, se observa que los promedios de las salas con un promedio de niños migrantes más bajo, es efectivamente más alto que en aquellas aulas donde hay una mayor concentración de niños migrantes. No obstante, a partir de la aplicación de prueba de diferencias de medias con intervalos de confianza, a un N.C de 95% no es posible afirmar que estas diferencias sean estadísticamente significativas. Esto podría ir en línea con la evidencia que muestra que las familias de niños migrantes tienden a elegir establecimientos preescolares de menor calidad (Dearing, McCartney, & Taylor, 2009, Magnuson & Waldfogel, 2005).

Estrategias y apoyos para la inclusión de migrantes

En general se observa que el equipo de aula realiza estrategias para incluir a niños y niñas migrantes al interior de las aulas y jardines infantiles. Aún cuando las educadoras y técnicos se encuentran haciendo estrategias que fomenta la inclusión, se propone que profundizar en estrategias claves como las adaptaciones curriculares. Esta estrategia es la que se da en menor medida en la muestra y es una de las más importantes para que las experiencias en aula sean más relevantes para los niños y niñas teniendo en cuenta su contexto. Junto a ello, desde los apoyos que educadoras reciben, parecieran ser suficientes a nivel material, pero requerirían obtener más capacitación y un acompañamiento más estrecho en el tema.

Finalmente, en cuanto a la hipótesis sobre la relación entre la concentración de niños y niñas migrantes y la realización de estrategias para incluirlos. Podemos decir que hay cierta tendencia a que en las aulas con mayor concentración de niños y niñas migrantes (40% o más) se realizan más estrategias de inclusión. Pero en solo tres de las 13 subdimensiones evaluadas la diferencia es significativa estadísticamente. Estos tres subdimensiones son: la integración lingüística, calidad de interacciones y atención a dificultades de niños/as no hispanohablantes. Esto podría indicar que ante menores concentraciones no se realizan tantos esfuerzos, lo cual implica no responder a necesidades de los niños y niñas que son minoría en su aula.

Salud mental de niños y niñas

Considerando la muestra total de niños y niñas, en cuanto a su salud mental, las puntuaciones más altas, se observaron en problemas de atención, hiperactividad/impulsividad, problemas con el control de la ira, conducta desafiante y problemas de regulación emocional, donde la Familia reporta en todas ellas un puntaje superior en comparación a la evaluación de las Educadoras. En general ambos reportes señalan una buena integración y competencia social de los niños y niñas.

En este contexto, el monitoreo y acompañamiento se hace esencial para prevenir que los problemas y vulnerabilidades ya identificados puedan afectar a lo largo de la vida, en la adolescencia y vida adulta (Rutter, Kim-Cohen & Maughan, 2006). La evidencia de las últimas décadas apunta a la importancia de diagnosticar los síntomas de trastornos tempranamente y no esperar hasta la edad escolar (Egger & Angold 2006).

Respecto a la comparación por estatus migrante/no migrante, desde la perspectiva de la Familia, se presentan diferencias estadísticamente significativas en varios síntomas asociados a problemas internalizantes como depresión, ansiedad y quejas somáticas. Además, hay diferencias en problemas de atención, de regulación emocional, dificultad de apego, rigidez y aislamiento. Hay ciertas vulnerabilidades que se expresan en mayor medida en la población migrante como puede ser retraso en el desarrollo y comportamiento inusual. Todos estos síntomas anteriormente mencionados, son mayores en migrantes desde la perspectiva de la Familia, mientras que, desde la perspectiva de los establecimientos educacionales, es decir desde la evaluación de las Educadoras, no se encontraron diferencias significativas en ninguno de estos indicadores (con excepción de rigidez). Stevens et. al (2003) tampoco encontraron diferencias por cultura en los indicadores gruesos desde la mirada de los maestros al comparar las medias.

La presencia de problemas internalizantes en población migrante preescolar es coherente con hallazgos internacionales (Kim, et al, 2018; Reijneveld, et al, 2005; Rousseau & Frounfelker, 2019). Además, es coherente con hallazgos anteriores en niños migrantes de educación primaria en Chile, donde además la población escolar migrante obtuvo puntuaciones menores en las sub-escalas de autoestima, y mayores dificultades con su integración y competencia social que la población no migrante (Caqueo-Urizar, et al., 2019).

En los últimos años, la desventaja social como causa de mala salud mental infantil se ha convertido en un área clave de preocupación. La literatura ha demostrado que la pobreza y la baja educación parental son predictores importantes de un desarrollo cognitivo, social-emocional y problemas de salud mental deficientes (Shonkoff et al, 2012). Es relevante diagnosticar tempranamente los problemas de salud mental, ya que éstos pueden afectar el normal funcionamiento lo largo de la vida (Rutter, Kim-Cohen & Maughan, 2006).

Respecto a la discordancia en la percepción del bienestar de niños y niñas por parte de padres y equipos de aula, en otras oportunidades se ha hipotetizado que se produce porque padres y educadores no observan determinados comportamientos porque estos se producen en aquellos contextos en que no los pueden observar (Achenbach, 2011). También se ha hipotetizado que padres y educadores tiene diferentes umbrales para calificar conductas como disruptivas. Se ha concluido que dicha discrepancia se produce se da en distintas sociedades (Rescorla et. al, 2014). Por tanto, una estrecha colaboración entre las familias y los equipos de los establecimientos permitirá atender el fenómeno de mejor manera.

Bienestar del Equipo de Aula

Acerca del bienestar del equipo de aula, en general se observan buenos indicadores, lo cual presenta un panorama similar a lo observado en Argentina, donde se reportan bajo niveles de agotamiento y despersonalización, y altos niveles de realización personal (Acuña & Bruschi, 2013), mientras que en Ecuador se reportaron altos niveles de despersonalización (Monge Cruz & Barros Pontón, 2015) y en México se han encontrado sintomatología depresiva significativa a nivel clínico en estas docentes (Aldrete et. al, 2013).

No obstante, parece necesario mantener monitoreado el bienestar de educadoras, puesto que el estudio presenta evidencia de que este se relacionaría directamente con la calidad de interacciones que son capaces de generar en el aula y, por tanto, de oportunidades de aprendizaje y desarrollo cognitivo y socioemocional que tienen niños y niñas en edad temprana. En esa línea, se ha visto también que los niveles de sintomatología

depresiva estarían prediciendo la calidad de interacciones, de manera que se obtendrá peor calidad de interacciones a mayor sintomatología depresiva en las educadoras (Sandilos et. al, 2015). La promoción del bienestar de este grupo cobraría gran importancia, puesto que acciones en esta línea no solo beneficiarían a las educadoras sino también a los niños y niñas que tienen bajo su cuidado.

6. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Formación docente y acompañamiento

Este estudio muestra que es necesario revisar la formación de los y las docentes de educación inicial. Por un lado, se mantiene el desafío de lograr apoyar a los niños y niñas en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. Para ello, se requiere profundizar el entrenamiento de uso de preguntas de mayor desafío cognitivo (¿por qué?, ¿cómo?), una retroalimentación de calidad, con ampliación de ideas y ciclos de retroalimentación de más de tres turnos, y finalmente, a través de un modelaje lingüístico con uso de vocabulario crecientemente complejo, y oportunidades para que los niños expresen ideas a través del uso de preguntas abiertas, entre otros aspectos. Para ello, sería fundamental incluir estos conocimientos no solo en la formación inicial, sino que también de manera continua a través de capacitaciones y entrenamiento (Guthrie et. al, 2019).

Existe en Chile, experiencias de capacitación docente que se focalizaron en mejorar las interacciones al interior del aula. Estas demostraron ser efectivas, aunque el cambio en el área del apoyo pedagógico fue el más difícil de lograr, continuando con niveles bajos de calidad (Treviño, Toledo y Gempp, 2013; Treviño, Donoso y Molina, 2013; Leyva, et al, 2015). Es por esto que urge poner esfuerzos sistemáticos en contar con un monitoreo y capacitación constante en función de mejorar este aspecto tan importante de la educación de niños y niñas.

Desde el abordaje de niños y niñas culturalmente diversos, es necesario brindar mayores herramientas a los equipos de los establecimientos educativos para que estos puedan entregar una educación de calidad. Particularmente, instalar en educadoras capacidades para abordar las necesidades de niños y niñas migrantes hispanohablantes -como permitir el uso de modismos empleados en los países de origen de ellos, cuidar el vocabulario de las educadoras para evitar modismos chilenos que puedan confundir, por ejemplo-, abordar las necesidades de no hispanohablantes -permitirles hablar su idioma materno o asegurar su retroalimentación-, así como realizar adaptaciones curriculares que aseguren que los contenidos sean pertinentes e interesantes para estos niños y niñas, son estrategias que mejorarían significativamente la calidad de las interacciones en estas aulas. Desde los resultados de este estudio, también hay estrategias puestas en práctica a nivel del establecimiento que impactan de manera positiva en la calidad de las interacciones. Mantener una comunicación con apoderados -mediante reuniones de apoderados, charlas en temas de interés para estos, así como entrega de información impresa-. Así como manejar mayor conocimiento del contexto de estos niños y niñas -conocer la trayectoria educativa previa de ellos, saber sobre el manejo de español de ellos y sus familias, entre otras-, son estrategias que en estas aulas predijeron la calidad de las experiencias propuestas por las educadoras.

Todas estas estrategias podrían ser trabajadas en conjunto mediante un acompañamiento permanente, particularmente a aquellas aulas con una alta concentración de niños y niñas migrantes (Elige Educar, 2019), lo cual también ha sido recomendado por la OCDE con anterioridad (Guthrie et. al, 2019). Una figura similar a la de las asesoras interculturales de JUNJI sería ideal, preferentemente una educadora de párvulos que ya tenga experiencia en aulas culturalmente diversas, y así aprovechar dicha capacidad ya generada. Todo ello puede ser acompañado por capacitaciones, las cuales deben ser aterrizadas a la realidad local y sus necesidades para asegurar su efectividad.

Salud mental de niños y niñas

Dado que se encontró evidencia de cierto riesgo de salud mental en niños y niñas en edad preescolar, es necesario implementar estrategias de promoción de factores protectores y prevención de factores de riesgo desde esta edad, dado que de lo contrario los problemas que existan pueden afectar a lo largo de la vida, incluso hasta la vida adulta (Rutter, Kim-Cohen & Maughan, 2006). Dichas estrategias debiesen ser considerado una prioridad en salud pública (Copeland, et al, 2013), teniendo en cuenta que, de no atajarse a tiempo, puede llegar a ser altamente costoso tanto para las familias como para el Estado. Se ha visto que el costo de los problemas de salud mental en países desarrollados se estima entre el 3% y el 4% del Producto Nacional Bruto (Organización Mundial de la Salud, 2004).

Particularmente, se ha recomendado realizar intervenciones promocionales en los centros educativos (Organización Mundial de la Salud, 2004), tales como Habilidades para la Vida, organizado por JUNAEB (ChileAtiende, 2020) extienda su cobertura, ya que, si bien aborda los niveles de transición, dado que ya su ejecución está condicionada por la presentación de un proyecto y su priorización, se estarían produciendo barreras para su implementación.

Bienestar de los equipos de aula

Dado que el bienestar de las educadoras impacta también en la calidad de interacciones en aula y, por tanto, en las oportunidades educativas de los niños y niñas, es relevante no solo monitorearlo, sino también realizar intervenciones preventivo/promocionales. En esa línea, un metaanálisis concluye que las intervenciones basadas en mindfulness orientadas han resultado efectivas en disminuir estrés, ansiedad, depresión y burnout (Zarate, Maggin & Passmore, 2019). Intervenciones de este estilo se pueden adecuar a las posibilidades y recursos de las instituciones, y pueden incluir una serie de estrategias tales como ejercicios de respiración, meditación y yoga (Zarate, Maggin & Passmore, 2019).

Migrantes como grupo en vulnerabilidad

Desde los hallazgos de este estudio, los niños y niñas migrante se encuentran en una especial condición de vulnerabilidad. No solo ingresan con posterioridad a la educación inicial que los no migrantes, de la cual se ha visto que pueden beneficiarse (Cannon et. al, 2012; Lee, Han, Waldfogel, & Brooks-Gunn, 2018; Takanishi, 2004), sino que desde la mirada de sus educadoras y familias estarían en especial riesgo de padecer psicopatología a la temprana edad de tres años. Dado que se ha reportado que estos niños y niñas suelen vivir

en condiciones precarias y tienen menor acceso a herramientas culturales (Castillo, Santa-Cruz, & Vega, 2018; Pavez & Galaz, 2018), se plantea como relevante la articulación de aquellos apoyos que las familias migrantes pueden recibir desde el Estado u otras instituciones, así como un acompañamiento psicosocial que les permita adecuarse al nuevo contexto y así sortear las diversas barreras que deben enfrentar. También se recomienda poner especial énfasis en el colectivo haitiano, puesto que estos niños, niñas y sus familias no solo se encuentran altamente presentes en el sistema educacional chileno, sino que porque deben afrontar múltiples barreras idiomáticas, culturales, institucionales, climáticas y educacionales (Elige Educar, 2019).

REFERENCIAS

- Abarca, A., González-Weil, C., Cortéz, M., Bravo, P., Ibaceta, Y., Cuevas, K., Quiñones, P., (2012). La indagación científica como enfoque pedagógico: Estudio sobre las prácticas innovadoras de docentes de ciencia en EM (Región de Valparaíso). *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 85-102.
- Achenbach, T. M. (2011). Commentary: Definitely more than measurement error: But how should we understand and deal with informant discrepancies? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40, 80–86. doi:10.1080=15374416.2011.533416
- Adams, B. L. (2016). *Toward relevant immigrant Pedagogy: Teacher and student interactions in an urban classroom* (Doctoral dissertation). School of Education, Indiana University.
- Allen, E. G. (2015). Connecting the immigrant experience through literature. *Phi Delta Kappan*, 97(4), 31-35.
- Ansari, A., & Winsler, A. (2012). School readiness among low-income, Latino children attending family childcare versus centre-based care. *Early Child Development and Care*, 182(11), 1465–1485. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.622755>
- Arteaga González, P., Hermosilla-Ávila, A., Mena Bastías, C., & Contreras Contreras, S. (2018). Una mirada a la calidad de vida y salud de las educadoras de párvulos. *Ciencia & trabajo*, 20(61), 42-47.
- Barnett, W. S., & Belfield, C. R. (2006). Early Childhood Development and Social Mobility. *The Future of Children*, 16(2), 73-98.
- Bernal, R., & Ferro, M. (s.f). *The effects of teacher mental health and job burnout on child development*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Boorn, C., Dunn, P. H., & Page, C. (2010). Growing a nurturing classroom. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(4), 311–321. <https://doi.org/10.1080/13632752.2010.523223>
- Brooks-Gunn, J., Markman-Pithers, L., & Rouse, C. E. (2016). Starting early: Introducing the issue. *Future of Children*, 26(2), 3–20.
- Bumgarner, E., & Brooks-Gunn, J. (2015). The association between early care arrangements, quality, and emergent bilingual Latino American children’s math and literacy skills in English. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(PA), 32–44. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.002>
- Burchinal, M., & Forestieri, N. (2011). Development of early literacy: Evidence from major U.S. longitudinal studies. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 85-96). New York, NY: Guilford Press.
- Cannon, J., Jackowitz, A. & Karoly, L. (2012). *Preschool and School Readiness: Experiences of Children with Non-English-Speaking Parents*. Public Policy Institute of California.
- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irrázaval, M., Loo, N., Páez, J., & Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia Psicológica*, 37(2), 97-103.
- Carmona, K., & Gaete, P. N. (2018). Percepción docente sobre alumnado migrante, acciones, estrategias y apoyos. aproximaciones desde un estudio cuantitativo on line. *Revista Academia y Crítica*, (1). <https://doi.org/10.25074/07199147.2.905>
- Castillo, D., Gajardo, C., Santa-Cruz, E., Thayer, E., & Troncoso, A. (2016). *Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. Santiago, Chile.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, 49, 18–49.

- Crosnoe, R. (2013). *Preparing the Children of Immigrants for Early Academic Success*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Crosnoe, R., & Ansari, A. (2015). Latin American Immigrant Parents and their Children's Teachers in U.S. Early Childhood Education Programs. *Int J Psychol.*, 50(6), 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.coviro.2015.09.001>.Human
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. a. (2009). Does higher quality early childcare promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child development*, 80(5), 1329–49. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01336.x>
- Decreto 315 que reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 29 de junio de 2011.
- De La Barra, M. F., Vicente, P. B., Saldivia, B. S., & Melipillán, A. R. (2012). Estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes en Chile. Estado actual. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(5), 521-529.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. <https://doi.org/10.1093/brain/84.1.1>
- Donoso, L. M. (2015). Educación intercultural en la primera infancia, estructura organizacional y metodología. *Synergies chili*, 11, 77–93.
- Downer, J. T., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher–Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. *Early Education & Development*, 21(5), 699–723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- DuPlessis, H. M., & Cora-Bramble, D. (2005). Providing care for immigrant, homeless, and migrant children. *Pediatrics*, 115(4), 1095–1100.
- Egger, H.L. & Angold, A. (2006), Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313-337. doi:[10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x).
- Elige Educar (2019). *Aula Maestra: Estudiantes Migrantes en Chile*. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Farías, A. (2018). Prácticas pedagógicas interculturales. *Educación*, 141–146.
- Fernández, M. (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno. Retrived from https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manuel de aplicación, corrección e interpretación*. Madrid: TEA Ediciones.
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Neuspiel, J. M., & Kinsel, J. (2014). Child behavior problems, teacher executive functions, and teacher stress in Head Start classrooms. *Early education and development*, 25(5), 681-702.
- Guo, K. & Dalli, C. (2012). Negotiating and Creating Intercultural Relations: Chinese Immigrant Children in New Zealand Early Childhood Education Centres. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 129-136.
- Guthrie, C., Andersson, H., Cerna, L. & Borgonovi, F. (2019). *Strength through diversity: country spotlight report for Chile* (OECD Education Working Paper No. 210). <https://doi.org/10.1787/19939019>

- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153-162.
- Hamre, B. K., Downer, J. T., Jamil, F. M., & Pianta, R. C. (2012). Enhancing teachers' intentional use of effective interactions with children: Designing and testing professional development interventions. En R. Pianta (Ed.), *Handbook of early childhood education*, 507-532. New York: Guilford Press.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher – child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... & Brackett, M. A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Han, W.-J., RaeHyuck, L., & Waldfogel, J. (2013). School Readiness among Children of Immigrants in the US: Evidence from a Large National Birth Cohort Study. *Developmental Psychobiology*, 55(5), 539–550. <https://doi.org/10.1086/498510.Parasitic>
- Harris, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. En S. B. Neuman, & D. K Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, 49-65
- Heath, A. F., Rethon, C., & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 211–235. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>
- Hu, B. Y., Fan, X., LoCasale-Crouch, J., Chen, L., & Yang, N. (2016). Profiles of teacher-child interactions in Chinese kindergarten classrooms and the associated teacher and program features. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 58-68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.002>
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2018a). Boletín Estadístico Semestral: Enero - junio 2018. Recuperado de https://junji.gob.cl/datos/bolet%C3%ADn_estad%C3%ADstico_primer_semestre_2018.pdf
- Karoly, L. A., & Gonzalez, G. C. (2011). Early Care and Education for Children in Immigrant Families. *The Future of Children*, 21(1), 71–101.
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., ... & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515-1525.
- Kim, J., Nicodimos, S., Kushner, S. E., Rhew, I. C., McCauley, E., & Vander Stoep, A. (2018). Comparing mental health of US children of immigrants and non-immigrants in 4 racial/ethnic groups. *Journal of School Health*, 88, 167–175. doi:10.1111/josh.12586
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- Lee, R., Han, W.-J., Waldfogel, J., & Brooks-Gunn, J. (2018). Preschool attendance and school readiness for children of immigrant mothers in the United States. *Journal of Early Childhood Research*, 1990, 1476718X1876121. <https://doi.org/10.1177/1476718X18761218>
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher-Child Interactions in Chile and Their Associations with Prekindergarten Outcomes. *Child Development*, 86(3), 781–799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>

- Magnuson, K., & Madison, W. (2006). Preschool and School Readiness of Children of Immigrants n. *Social Science Quarterly*, 87(5), 1241–1262.
- Magnuson, K. A., & Waldfogel, J. (2005). Early Childhood Care and Education: Effects on Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *The Future of Children*, 15(1), 169–196.
- Ministerio de Educación. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2017). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2018). Lanzamiento de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018 – 2022. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. Disponible en https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/05/PRESENTACION_FINAL_POLITICA_EXTRANJEROS-1.pdf
- Montazer, S., & Wheaton, B. (2011). The Impact of Generation and Country of Origin on the Mental Health of Children of Immigrants. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(1), 23–42. <https://doi.org/10.1177/0022146510395027>
- Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2009). Missing in action: Vocabulary instruction in pre-K. *The Reading Teacher*, 62(5), 384-392.
- Olivares-Faundez, V. E., Mena-Miranda, L., Jelvez-Wilke, C., & Macia-Sepulveda, F. (2014). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory human services (MBI-HSS) en profesionales Chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(1), 145–160. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.vfmb>
- Ortiz Parada, M., & Castelvi Oyarce, M., Espinoza Cárdenas, L., Guerrero Cárdenas, R., Lienqueo Sepúlveda, P., Parra Garrido, R. & Villagra Leal, E. (2012). Tipos de personalidad y síndrome de burnout en educadoras de párvulos en Chile. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 229-239.
- Pavez, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 12(35), 1–19. <https://doi.org/10.4000/polis.9304>
- Pavez, I., & Galaz, C. (2018). Hijas e hijos de migrantes en Chile: derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino*, 57(69–82).
- Perlman, M., Kankesan, T., & Zhang, J. (2010). Promoting diversity in early childcare education. *Early Child Development and Care*, 180(6), 753–766. <https://doi.org/10.1080/03004430802287606>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Ramírez, M. T., & Miranda, F. (2018). *Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros*. Santiago, Chile.
- Reijneveld, S.A., Harland, P., Brugman, E. et al. Psychosocial problems among immigrant and non-immigrant children. *European Child & Adolescent Psychiatry* 14, 145–152 (2005). <https://doi.org/10.1007/s00787-005-0454-y>
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Harder, V. S., Otten, L., Bilenberg, N., ... & Dobrean, A. (2011). International comparisons of behavioral and emotional problems in preschool children: parents' reports from 24 societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(3), 456-467.
- Rousseau, C., & Frounfelker, R. L: Mental health needs and services for migrants: an overview for primary care providers. *Journal of Travel Medicine* 2019; 26(2), 150.
- Rusby, J., Jones, L., Crowley, R. & Smolkowski, K. (2013). Associations of caregiver stress with working conditions, caregiving practices, and child behaviour in home-based childcare. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1589–1604. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2012.742992>

- Rutter, M., Kim-Cohen, J. and Maughan, B. (2006), Continuities and discontinuities in psychopathology between childhood and adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47: 276-295. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01614.x
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Beyond Ponce de Leon and Life Satisfaction: New Directions in Quest of Successful Ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35–55. <https://doi.org/10.1177/016502548901200102>
- Sandilos, L. E., Cycyk, L. M., Scheffner Hammer, C., Sawyer, B. E., López, L., & Blair, C. (2015). Depression, control, and climate: an examination of factors impacting teaching quality in preschool classrooms. *Early education and development*, 26(8), 1111-1127.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Harrison, L. J. (2015). Language development in the early school years: The importance of close relationships with teachers. *Developmental Psychology*, 51, 185–196. <https://doi.org/10.1037/a0038540>
- Stevens, G. W., & Vollebergh, W. A. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 276–294.
- Sullivan, B., Hegde, A. V., Ballard, S. M., & Ticknor, A. S. (2015). Interactions and relationships between kindergarten teachers and English language learners. *Early Child Development and Care*, 185(3), 341–359. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.919496>
- Takanishi, R. (2004). Leveling the playing field supporting immigrant children from birth to eight. *The Future of Children*, 14(2), 60–79.
- Treviño, E., Donoso, F., & Molina, A. (2013). Informe resultados: impacto del PAC en las prácticas pedagógicas. *Centro de Políticas Comparadas de Educación-Banco Interamericano de Desarrollo-Ministerio de Educación de Chile*.
- Treviño, E., Toledo, G. & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento educativo*, 50(1), 40-62. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.4>
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>
- Valdés, A., & Veloso, B. (2018). *Inclusión de los niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvulario*. Santiago, Chile.
- Vera-Villarroel, P., Urzúa, A., Celis-Atenas, P. P. K., & Silva, J. (2012). Evaluation of subjective well-being: Analysis of the satisfaction with life scale in Chilean population. *Universitas Psychologica*, 11(3), 719-727.
- Vera-Villarroel, P., & Urzúa M., A., & Silva, J., & Pavez, P., & Celis-Atenas, K. (2013). Escala de Bienestar de Ryff: Análisis Comparativo de los Modelos Teóricos en Distintos Grupos de Edad. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 26 (1), 106-112.
- von Klitzing, K., Dohnert, M., Kroll, M., & Grube, M. (2015). Mental disorders in early childhood. *Deutsches Arzteblatt International*, 112(21–22), 375–386. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0375>
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Collins, M., & Miller, P. (2015). Center-Based preschool and school readiness skills of children from immigrant families. *Early Education and Development*, 26(4), 549–573. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1000220>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and

Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

World Health Organization. (2005). *Atlas child and adolescent mental health resources and global concerns: Implications for the future*.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43307/9241563044_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

World Health Organization; 2011. *Mental health atlas*.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44697/9799241564359_eng.pdf;jsessionid=79065C892313CA456341C19F5F2B90D8?sequence=1.

Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., ... Zaslow, M. J. (2013). *Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education*. Society for Research in Child Development, Washington.