

Diseño de una pauta para la observación simplificada del apoyo socioemocional en el aula de preescolar

Design of a guideline for the simplified observation of socio-emotional support in the preschool classroom

Desenho de uma diretriz para a observação simplificada do apoio socioemocional na sala de aula pré-escolar

Raimundo Olfos Ayarza^I

Andrea Stephanie Vergara-Gómez^{II}

Palmenia Rodríguez Rojas^{III}

RESUMEN

El desarrollo temprano de competencias socioemocionales es un factor importante para el éxito escolar y para la vida. Por ende, resulta relevante estudiar la capacidad de los educadores de preescolar para promover el desarrollo de competencias socioemocionales en sus prácticas de aula. El objetivo de este estudio es reportar la validez de contenido y la validez de constructo de una pauta para la observación simplificada del apoyo socioemocional [OSASE], cuya aplicación ofrece la ventaja de ser breve. Su diseño incluyó un proceso secuencial de traducción, selección y ajuste de ítems desde la Pauta de Observación del Modelo Piramidal para Educación Preescolar [TPOT], considerando el contexto de la normativa curricular chilena. La pauta presenta una consistencia interna de 0.84 alfa ordinal y tres dimensiones para observar la capacidad de promover habilidades específicas: comunicarse con otros, reconocer y autorregular emociones, y establecer vínculos socioafectivos.

Palabras claves: Socioemocionalidad. Instrumento de Evaluación. Docente de Preescolar. Evaluación Docente.

ABSTRACT

The early development of social-emotional competencies is an important factor for success in school and in life. Therefore, it is relevant to study the capacity of preschool educators to promote the development of socio-emotional competencies in their classroom practices. The objective of this study is to report the content validity and construct validity of a guideline for the simplified observation of socio-emotional support [OSASE], whose application offers the advantage of being brief. Its design included a sequential process of translation, selection and adjustment of items from the Observation Guideline of the Pyramid Model for Preschool Education [TPOT], considering the

^IPontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: raimundo.olfos@pucv.cl  <https://orcid.org/0000-0002-9886-4282>

^{II}Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Correo electrónico: avergarag@ucm.cl  <https://orcid.org/0000-0001-6388-8412>

^{III}Universidad de la Serena, La Serena, Chile. Correo electrónico: prodriguez@userena.cl  <https://orcid.org/0000-0002-1703-0439>

context of Chilean curricular regulations. The guideline has an internal consistency of 0.84 ordinal alpha and three dimensions to observe the ability to promote specific skills: communicating with others, recognizing and self-regulating emotions, and establishing socio-affective bonds.

Keywords: Socioemotionality. Evaluation Instrument. Preschool Teacher. Teacher Evaluation.

RESUMO

O desenvolvimento precoce de competências socioemocionais é um fator importante para o sucesso na escola e na vida. Assim, é relevante estudar a capacidade dos educadores pré-escolares em promover o desenvolvimento de competências socioemocionais em suas práticas de sala de aula. O objetivo deste estudo é relatar a validade de conteúdo e validade de construto de uma diretriz para a observação simplificada de apoio socioemocional [OSASE], cuja aplicação oferece a vantagem de ser breve. Seu desenho incluiu um processo sequencial de tradução, seleção e ajuste de itens da Diretriz de Observação do Modelo Pirâmide para a Educação Pré-escolar [TPOT], considerando o contexto da regulamentação curricular chilena. A diretriz tem consistência interna de 0,84 alfa ordinal e três dimensões para observar a capacidade de promover competências específicas: comunicar-se com os outros, reconhecer e autorregular emoções e estabelecer vínculos socioafetivos.

Palavras-chave: Socioemocionalidade. Instrumento de Avaliação. Professora de Educação Infantil. Avaliação de Professores.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las competencias socioemocionales ha sido identificado en la literatura como un factor importante para el éxito de los niños¹ tanto en la escuela como en la vida (Hemmeter, Snyder y Fox, 2018). Se han reportado asociaciones significativas entre las competencias socioemocionales de los preescolares (4 a 6 años) y los resultados académicos y no académicos en la vida adulta como, por ejemplo, niveles más altos de educación, menos actividad delictiva y menos problemas de salud mental (Jones, Greenberg y Crowley, 2015).

Sin intervenciones tempranas destinadas al desarrollo de las competencias socioemocionales, las dificultades en este ámbito podrían persistir o empeorar en el tiempo y, en consecuencia, generar resultados negativos en la adultez (Hauser-Cram y Woodman, 2016). La importancia de las competencias socioemocionales para óptimos resultados escolares y de la vida ha captado el interés por implementar prácticas que fomenten el desarrollo de estas competencias en preescolares (Hemmeter, Snyder y Fox, 2018). En esta línea, el estudio de las prácticas docentes adquiere un papel clave para el análisis y caracterización de la promoción de oportunidades de aprendizaje para que los preescolares desarrollen habilidades de autorregulación emocional (véase, por ejemplo, Silva Moreira y Veiga Simão, 2019). Si bien, en general, se reconoce que el profesor es un generador y catalizador de energía emocional en el aula (Romero-Moñivas, 2016), en el caso de los educadores de preescolar estos elementos cumplen un rol más explícito en las expectativas del capital profesional (Martínez-Saura, Sánchez-López y Pérez-González, 2022).

Existe un aumento creciente de programas de intervención que tienen como propósito proveer apoyo al educador de preescolar en el desarrollo de competencias socioemocionales (Oliveira *et al.*, 2021). Estos programas son heterogéneos y pueden presentar distintas metas, por

1 En este artículo se usa la palabra niño(s) para referirse tanto a niños como a niñas.

ejemplo, lograr salas de clases con ambientes estables, enriquecedores y generadores de apoyo emocional. La investigación evidencia que docentes de preescolar y primaria demuestran mayores componentes de competencias socioemocionales cuando han recibido algún grado de formación previa (Martínez-Saura, Sánchez-López y Pérez-González, 2022). Del mismo modo, se sabe que los educadores con niveles adecuados de regulación socioemocional promueven de mejor manera el desarrollo socioemocional en el aula (Santander, Gaeta y Martínez-Otero, 2020) y que la actitud del educador impacta en la participación, motivación y bienestar emocional de los preescolares (De Freitas; Andrade; Coelho, 2015). Esto da cuenta de la importancia de propiciar una formación socioemocional pertinente según el nivel educativo que atiende el profesorado. Sin embargo, Martínez-Saura, Calderón y Sánchez-López (2024), a partir de una revisión sistemática, reportan que, si bien existe un aumento de la investigación en torno a los programas de formación docente en el ámbito socioemocional de educación infantil, la utilización de instrumentos de evaluación estandarizados que permitan medir el impacto de estos programas es débil. En este sentido, aunque son variados los instrumentos a nivel internacional desarrollados para observar la calidad de las interacciones socioemocionales entre un cuidador adulto y niños pequeños en entornos de educación y atención de la primera infancia, muchas de estas pautas no consideran los contextos o el carácter profesional que guía el accionar del educador (Lee, 2023).

Un enfoque que promueve el desarrollo socioemocional de preescolares considerando las características profesionales que debe manifestar el educador es el Modelo Piramidal (Fettig *et al.*, 2022). En este modelo se organizan de manera jerárquica las prácticas de las educadoras y de los centros educativos orientadas al desarrollo de competencias sociales y emocionales en los niños (Snyder *et al.*, 2013). Para la implementación de estas prácticas, estudios previos han utilizado la pauta de observación Piramidal de la enseñanza para aulas preescolares, en inglés Teaching Pyramid Observation Tool for Preschool Classrooms [TPOT] (Fox, Hemmeter y Snyder, 2014).

Las prácticas incluidas en la TPOT, según los autores, son universales, es decir, refieren tanto a relaciones como entornos que fomentan el desarrollo de competencias socioemocionales en niños pequeños. También consideran prácticas específicas de parte de los educadores, como aquellas que se enfocan en enseñar de forma explícita habilidades socioemocionales y aquellas que se traducen en intervenciones con niños que presentan conductas desafiantes (Fox *et al.*, 2003; Hemmeter, Snyder y Fox, 2018).

La versión piloto de la TPOT, comenzó en 2005 en función de una extensa revisión de prácticas claves del Modelo Piramidal (Snyder *et al.*, 2013). Posteriormente, con base en los datos psicométricos de la versión piloto se origina la versión actual (Fox; Hemmeter y Snyder, 2014). TPOT es uno de los pocos instrumentos que tiene el potencial de ser aplicado en una variedad de entornos para medir la implementación de prácticas orientadas a desarrollar la competencia socioemocional de los preescolares (Hemmeter, Snyder y Fox, 2018).

En Chile, las Bases Curriculares de Educación Parvularia consideran las interacciones entre educadoras y niños como la base de la pedagogía en este nivel educativo; además declaran la importancia de un aprendizaje integral que incluya aspectos socioemocionales (Chile, 2018). Estas interacciones educadora-niño son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo infantil. En esa dirección, Denham, Bassett y Zinsser (2012) han señalado que las educadoras pueden contribuir al desarrollo emocional de los niños. Si bien, en la revisión realizada, no se hallaron estudios sobre la administración de la TPOT en Chile, sí se hallaron investigaciones que han usado el instrumento Classroom Assessment Scoring System (CLASS) para evaluar interacciones dentro de las aulas preescolares (Greve y Narea, 2021; Torres, Narea y Mendive, 2022). El instrumento TPOT ha demostrado adecuados niveles de convergencia con CLASS (Pianta, La Paro y Hamre, 2008; Snyder *et al.*, 2013). Este ha sido usado en diversos países para evaluar prácticas de aula de

preescolar, informando sobre el desempeño pedagógico de las educadoras en atención al desarrollo socioemocional de los preescolares (Yoshikawa *et al.*, 2015) y consiste en una escala de 7 puntos, que distingue los dominios apoyo emocional, apoyo instruccional y organización de aula. La TPOT, en cambio, considera dos subescalas principales: “Prácticas clave” y “Alertas rojas” (Hemmeter, Snyder y Fox, 2018).

Las Prácticas clave incluyen 14 dimensiones, cada una con una cantidad variable de ítems; las alertas rojas se componen por 17 ítems. La aplicación completa de la pauta TPOT involucra, según sea el caso, la observación directa, el uso de entrevistas o ambos medios y requiere de un tiempo mínimo de 2 horas. Dada la amplitud de la TPOT y la complejidad de su aplicación, este estudio construyó, con base en este instrumento, una pauta para la observación simplificada del apoyo socioemocional [OSASE] mediante prácticas docentes interactivas e instructivas, que promueven la competencia social y emocional en el aula del preescolar y que estén en coherencia con el marco curricular de Educación Parvularia en Chile. La pauta OSASE fue elaborada para centrarse específicamente en el desempeño de la educadora principal, mientras implementa una experiencia de aprendizaje de 45 minutos o menos. Así, el objetivo de este estudio es reportar la validez de contenido — a través del juicio de expertos — y la validez de constructo — a partir de un análisis factorial exploratorio — de una pauta que permite evaluar la capacidad del educador de preescolar para atender y propiciar el desarrollo socioemocional de los niños, a través de una aplicación sencilla, breve y contextualizada. Además, se informa la confiabilidad global del instrumento y de cada una de las dimensiones resultantes del análisis factorial.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

El desarrollo de las habilidades socioemocionales durante la primera infancia ha adquirido cada vez más relevancia, dado su carácter predictivo respecto de múltiples dominios de la vida futura de los niños, tales como salud, educación y empleo (Jones, Greenberg y Crowley, 2015). En este estudio se consideran específicamente las recomendaciones de la literatura con relación al desarrollo de las habilidades socioemocionales en educación preescolar y el marco regulatorio chileno que establece orientaciones para promover el desarrollo de dichas habilidades.

Las habilidades socioemocionales que se desarrollan a nivel preescolar son complejas y se requieren varias de estas para llevar a cabo una interacción social exitosa (Denham; Liverette, 2005). La competencia socioemocional en edad preescolar incluye distintas habilidades, tales como experimentar y expresar deliberadamente una amplia variedad de emociones, sin intensidad o duración incapacitantes; comprender las propias emociones y las de los demás; lidiar con las propias emociones y regularlas; tener interacciones positivas con los maestros y manifestar representaciones positivas de uno mismo derivadas de relaciones de apego, entre otros (Denham; Liverette, 2005; Denham, 2006). La no promoción oportuna y eficaz de la competencia socioemocional en la edad preescolar puede desencadenar riesgos posteriores en la trayectoria social y académica de los niños (Denham *et al.*, 1991; Wolf *et al.*, 2021). La investigación apunta a que el desarrollo de la competencia emocional, si bien no es automático, puede promoverse y fortalecerse en el contexto de las relaciones que establecen los niños con los adultos (Cohen, 2017; Housman, Denham y Cabral, 2018). De ahí la importancia de apoyar a los educadores de preescolar a mejorar las relaciones socioemocionales con los niños.

Lawrence *et al.* (2020) reportaron una asociación positiva entre una mayor autoeficacia informada por los maestros de primera infancia y el apoyo emocional-educativo que brindan a los preescolares en el aula; asimismo hallaron que una mayor autoeficacia de los maestros se relaciona con una disminución en los problemas de comportamiento de los preescolares. De acuerdo con Denham *et al.* (2016) un sistema que busca promover la competencia socioemocional involucra

principalmente tres aspectos: herramientas específicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales; estándares que establecen qué habilidades enseñar; y modelos de instrucción que orientan los procesos de desarrollo profesional docente y responden a las disposiciones del currículum. Los autores también explican que tanto los estándares como los modelos de instrucción se relacionan con los procesos de evaluación, en la medida que los estándares informan la elección de las herramientas de evaluación y viceversa, a su vez, la instrucción conduce a la necesidad de evaluaciones regulares y la revisión de los estándares.

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EL CURRÍCULUM DE PREESCOLAR CHILENO

En Chile, el Ministerio de Educación [MINEDUC] definió bases curriculares para la educación parvularia (Chile, 2018), junto con los respectivos programas de estudio (Chile, 2019). Las bases curriculares explicitan la importancia de la alfabetización emocional, la que se promueve a través de los llamados Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Se definen así, variados OATs con foco en la dimensión socioemocional, según el nivel educativo (Primer Nivel (0 a 2 años), Segundo Nivel (2 a 4 años) y Tercer Nivel (4 a 6 años)). Algunos ejemplos de estos OATs son: “Reconocer algunas emociones en adultos significativos, reaccionando frente a ellas.” (Primer Nivel), “Representar verbal y corporalmente diferentes emociones y sentimientos, en sus juegos.” (Segundo Nivel), “Expresar sus emociones y sentimientos autorregulándose en función de las necesidades propias, de los demás y las normas de funcionamiento grupal” (Tercer Nivel) (Chile, 2018, p. 50-52).

En cuanto a los programas de estudio, MINEDUC propone un programa para cada nivel, que incluye experiencias de aprendizaje sugeridas, además de ejemplos y recomendaciones para la planificación, gestión y evaluación (Chile, 2019). En los programas también se describen los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe dominar la educadora para su adecuado despliegue en el aula. De esta forma, los educadores de preescolar disponen de estándares bien definidos, que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo integral de habilidades y actitudes en niños.

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LOS ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE

Los profesores que se desempeñan en establecimientos que dependen de los municipios o de los servicios locales de Educación a lo largo de Chile, incluyendo los educadores de preescolar, son evaluados a través del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, el que es de carácter obligatorio y gestionado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] del MINEDUC. Este sistema define, entre otras cosas, la Carrera Docente Parvularia, asociada al proceso de formación continua del docente de preescolar y sujeta al sistema de evaluación docente (Chile, 2020). El sistema de evaluación docente responde principalmente a los criterios del Marco para la Buena Enseñanza [MBE], que establece dominios y estándares para guiar el desarrollo profesional docente (Chile, 2021a). Uno de los cuatro dominios definidos en el MBE, refiere a *la Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, el que presenta descriptores relacionados con el desarrollo de competencias socioemocionales de los niños. Cada uno de estos estándares presenta focos en coherencia con los OAT propuestos en las bases curriculares. De esta manera, los educadores de preescolar deben considerar en sus prácticas de aula el desarrollo socioemocional de los párvulos — forma en la que en Chile se denomina a los preescolares —, atendiendo indicadores específicos.

A pesar de lo señalado anteriormente, el sistema de evaluación docente en Chile dispone de instrumentos de evaluación que, al abordar de manera integrada aspectos pedagógicos y disciplinarios, no relevan lo suficiente la dimensión socioemocional. Cabe señalar que la rúbrica que se utiliza para evaluar el desempeño en aula del docente de preescolar (Chile, 2021b) no

considera ningún indicador que evalúe explícitamente la capacidad del educador para favorecer o promover el desarrollo socioemocional de los párvulos. Esto evidencia la falta de pautas validadas que permitan observar y evaluar, de manera rápida y simple, el desempeño docente para promover específicamente el desarrollo socioemocional en aulas de preescolar.

METODOLOGÍA

La investigación posee un carácter exploratorio y descriptivo (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014), pues se enfoca en detallar las características y propiedades psicométricas de la pauta OSASE, mediante un primer análisis para la adaptación y ajuste de la TPOT según el contexto de la educación preescolar en Chile. El proceso de validación se realiza de manera secuencial, de modo que los resultados de la validación de contenido se usan como *input* para la validación de constructo. De igual manera, los resultados de la validación de constructo, que determinan la estructura e ítems de la pauta OSASE, son sometidos a análisis de confiabilidad.

Se presentan los procedimientos utilizados, en primer lugar, para la traducción y adaptación de la pauta TPOT y luego, para la validación de contenido y de constructo de la versión lograda. Por último, se incluye una evaluación de consistencia interna de la versión final del instrumento.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA PAUTA CON BASE EN LA TPOT

La pauta TPOT fue traducida al español desde la versión en inglés, edición de investigación, de Hemmeter, Fox y Snyder (2008), procurando resguardar el sentido y significado de cada uno de los subdimensiones e ítems. Una vez hecha la traducción, se realizó una selección de Prácticas clave y Alertas rojas, atendiendo a los objetivos específicos de la investigación. Así, se excluyeron aquellas subdimensiones que evaluaban aspectos relacionados con:

- Uso de materiales, espacios, mobiliario e infraestructura;
- Entrevistas al educador(a) líder o técnicos asistentes;
- Horarios y rutinas de aula que requieren ser observados a lo largo de la jornada (o día);
- Acciones específicas del educador frente a comportamientos desafiantes o disruptivos de parte de los preescolares;
- Acciones de las familias, padres, apoderados o políticas institucionales.

La eliminación de este tipo de subdimensiones responde a la necesidad de transformar la pauta TPOT en un instrumento de evaluación expedita, con foco exclusivo en la práctica de aula regular de la educadora y cuya aplicación resulte factible para un período de observación que no exceda los 45 minutos, a diferencia de la versión original, que requiere al menos 2 horas de observación más el tiempo para la entrevista. Así, en esta primera etapa de depuración del instrumento, se conservaron solo aquellas subdimensiones relacionadas con la observación directa de la práctica pedagógica de la educadora, con foco en el uso de estrategias para la enseñanza de habilidades socioemocionales en los párvulos. En Prácticas clave cada subdimensión tiene varios ítems con descriptores. Tanto las subdimensiones como los ítems correspondientes tienen un código asociado (TBE, SC, PD, etc.) que vienen del manual original, los que se mantuvieron para ayudar a su referenciación en el análisis posterior. Ocho de estas subdimensiones fueron seleccionadas con todos sus ítems respectivos (64 en total). Las Alertas o Banderas rojas representan prácticas a evitar y sus ítems no tienen descriptores. Nueve Banderas rojas fueron seleccionadas. Dado que esta primera selección descartó aquellos ítems que requerían de una entrevista, sólo quedaron 73 ítems de tipo dicotómico (sí/no). Las subdimensiones seleccionadas y su clasificación se pueden apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1 – Subdimensiones seleccionadas para la adaptación de la pauta TPOT.

Categoría	Número del subdimensión	Código	Descripción
Prácticas clave	3	SC	Los adultos participan en conversaciones de apoyo con los niños.
	4	ENG	Promoviendo el involucramiento de los niños.
	5	PD	Proporcionar indicaciones.
	7	TBE	Enseñando expectativas conductuales.
	8	TSC	Enseñanza de habilidades sociales y competencias emocionales.
	9	FR	Apoyando las habilidades de amistad.
	10	TEE	Enseñar a los niños a expresar emociones.
	11	TPS	Enseñanza de resolución de problemas.
Banderas rojas	17, 18; 20-26	RD	Diversas acciones consideradas inadecuadas dentro de la práctica de aula.

Fuente: Adaptada de Hemmeter, Fox y Snyder (2008).

VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS

Las subdimensiones seleccionadas fueron dispuestas para validación de contenido mediante juicio de expertos, considerando todos los ítems por subdimensión propuestos en el instrumento original. Se utiliza la validación de contenido por comité de expertos (Escobar-Pérez; Cuervo-Martínez, 2008), a partir de una consulta para evaluar la relevancia y representatividad de los ítems según el dominio del contenido involucrado (Sireci, 1998).

EXPERTOS CONSULTADOS PARA LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO

Se seleccionó un grupo de 10 expertos con experiencia profesional reconocida en diversas áreas afines a la Educación Infantil, tales como Psicología Infantil, Educación en Primera Infancia y Didácticas Específicas (ver Tabla 2). Para fines de la aplicación de la escala, los expertos fueron debidamente informados sobre los objetivos de la investigación.

Tabla 2 – Ámbito de experiencia y grado académico de los expertos consultados.

Ámbito de experiencia	Grado académico		Total
	Doctorado	Magíster	
Psicología Infantil		1	1
Educación en Primera Infancia	2	2	4
Didácticas Específicas	3	2	5

Fuente: Elaboración propia.

PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS PARA LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO

Cada uno de los 73 ítems seleccionados fueron sometidos a validación de contenido por juicio de 10 expertos, mediante la técnica coeficiente de Aiken (1985). A través de una escala de Likert, de 1 a 4 (donde 1 es muy poco y 4, bastante), los expertos evaluaron cada ítem de acuerdo

con 3 criterios: coherencia, factibilidad y relevancia. Respecto de la coherencia, los expertos debían evaluar si el contenido de los ítems de la subdimensión Práctica clave o Alerta Roja estaban en coherencia con los descriptores para el desarrollo profesional docente, establecidos en el foco “Apoyo al Desarrollo Socioemocional” del estándar “Desarrollo personal y social” del MBE (Chile, 2020). Los descriptores fueron previamente enlistados y presentados a los expertos junto con las habilidades socioemocionales asociadas, contempladas en los OATs del currículum chileno de Educación Parvularia. Respecto de la factibilidad, los expertos debían pronunciarse sobre la factibilidad de observar los ítems en la implementación de experiencias de aprendizaje con una duración no superior a los 45 minutos y bajo una planificación previamente estructurada según se recomienda en la evaluación docente en Chile (inicio, desarrollo y cierre). Respecto de la relevancia, los expertos debían evaluar qué tan importante resultaba la inclusión del ítem en el instrumento, considerando que el foco estaría en observar una práctica pedagógica habitual de la educadora principal en el contexto de las aulas preescolares en Chile.

Las indicaciones para la evaluación incluyeron un instructivo con ejemplos, una descripción resumida del proceso de selección realizado en la primera etapa, un glosario con términos y definiciones propias del TPOT y una sección para que los expertos realizaran comentarios breves sobre cada ítem, si lo consideraban necesario. Una vez recolectados los datos se calcularon los estadísticos para los puntajes obtenidos por cada ítem. Luego se procedió a evaluar la validez de contenido según el coeficiente V de Aiken (1985). Este coeficiente ofrece un índice de validez y permite una medida de la proporción de jueces que manifiestan una valoración positiva respecto del ítem, la que puede asumirse como criterio para tomar decisiones con relación a conservar o eliminar los ítems (Martin-Romera y Molina Ruiz, 2017). Además, siguiendo a Penfield y Giacobbi Junior (2004) se asumió un nivel de significancia de 0.05 para calcular los límites inferior y superior del intervalo de confianza del coeficiente V de Aiken, como índice de relevancia de contenido. Esto se realizó para los tres criterios en cada uno de los 64 ítems de Prácticas Claves más las 9 Alertas Rojas. Para tomar la decisión final, se combinaron los coeficientes V de Aiken obtenidos para los tres criterios (coherencia, factibilidad y relevancia), mediante una distancia euclidiana estandarizada al intervalo [0, 1]. Esta misma técnica se aplicó para resumir los límites inferiores de los intervalos de confianza según los tres criterios en cada uno de los elementos. Para llevar a cabo la selección definitiva de los elementos, se consideró el cumplimiento de dos condiciones:

- Un coeficiente V de Aiken global de los tres criterios, obtenido mediante distancia euclidiana, superior a 0.8;
- Un límite inferior del intervalo de confianza global de los tres criterios, obtenido mediante distancia euclidiana, superior a 0.6.

Junto con lo anterior, se atendieron las observaciones cualitativas de los expertos respecto de cómo mejorar algunos ítems.

VALIDACIÓN DE CONSTRUCTO

Los ítems resultantes de la validación de contenido fueron usados para someter sus puntuaciones a validación de constructo (Grimm y Widaman, 2012). Dado que uno de los propósitos del estudio es lograr una pauta en coherencia con los estándares chilenos que establecen las habilidades docentes para el desarrollo socioemocional de los párvulos, el análisis de constructo espera evidenciar si la selección y ajuste de los ítems lograban representar el constructo definido por los tres descriptores conceptuales del foco “Apoyo al desarrollo socioemocional” (Chile, 2020). La validación de constructo se llevó a cabo mediante la técnica de Análisis Factorial Exploratorio (AFE) (Pérez y Medrano, 2010).

PARTICIPANTES PARA LA VALIDACIÓN DE CONSTRUCTO

Las participantes corresponden a las 60 educadoras de párvulos en servicio, pertenecientes a 37 establecimientos de dependencia municipal y servicios locales, de dos Regiones de la zona centro de Chile, seleccionadas para formar parte de un proyecto de investigación en el que se valida un sistema de andamiaje para el desarrollo profesional². La pauta se aplicó a las educadoras durante la implementación de experiencias de aprendizaje en cursos de Nivel de Transición 1 [NT1] (4 años cumplidos al 31 de marzo del año lectivo correspondiente) y Nivel de Transición 2 [NT2] (5 años cumplidos al 31 de marzo del año lectivo correspondiente). Las educadoras realizaron implementaciones de experiencias de aprendizaje con una duración de 40 a 45 minutos. Los evaluadores fueron capacitados para observar y aplicar objetivamente la pauta, considerando específicamente la capacidad de la educadora para promover el desarrollo socioemocional del párvulo.

PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS EN LA VALIDACIÓN DE CONSTRUCTO

Se realizó el análisis factorial exploratorio con las 30 variables, determinadas por los ítems de la pauta, y 60 observaciones. Primero se usó el índice Kaiser-Meyer-Olkin y el test de Bartlett, sobre la matriz. Luego, mediante análisis formal y el estudio de la discriminación y correlaciones tetracóricas, se eliminaron los ítems que presentaban discriminaciones bajas. Mediante análisis paralelo y criterio K1, se determinó la extracción de 3 factores, en correlato con los tres descriptores principales del foco “Apoyo al desarrollo socioemocional” del MBE. Luego de eliminar los ítems inadecuados, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la muestra y se realizó nuevamente un análisis factorial para reevaluar las agrupaciones de los ítems (Bandalos; Finney, 2010). Se factorizó utilizando el método de Mínimos cuadrados robustos no ponderados y la solución fue rotada mediante *Varimax* normalizado, procedimiento de rotación ortogonal para identificar correlaciones entre factores. El índice KMO, después de eliminar ítems conflictivos, fue de 0.64, y el test de Bartlett ofreció resultados estadísticamente significativos ($p \leq 0.00001$), indicando que la matriz de correlaciones admite la factorización.

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD

La pauta resultante fue sometida a análisis de confiabilidad, a partir del cálculo del coeficiente Alfa ordinal o estandarizado, especial para ítems expresados en una escala de medida ordinal. Para realizar este cálculo se utilizó el software R, considerando matrices de correlación tetracóricas y las paqueterías “readxl” y “psych”. Además, se analizó el Alfa ordinal y el Lambda 6 de Guttman para cada uno de los factores o dimensiones resultantes.

RESULTADOS

RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO

Para el análisis de la consistencia inter-jueces, se calculó la media, desviación estándar y coeficiente de variación para cada subdimensión, considerando las puntuaciones asignadas por los 10 jueces, con el propósito de establecer la homogeneidad de las valoraciones, como se puede apreciar en la Tabla 3.

Como se observa en la Tabla 3, los ítems con mayor variabilidad corresponden a la subdimensión “Alertas Rojas”, lo que refleja la discordancia en la apreciación de los jueces respecto de estos ítems.

² Los sujetos proveyeron consentimientos informados y están anonimizados, resguardando las consideraciones éticas.

Tabla 3 – Estadísticos para los puntajes asignados por los jueces, para cada subdimensión.

Subdimensión	Media	SD	Coefficiente de variación (%)
SC	3,62	0,29	8
ENG	3,46	0,31	9
PD	3,53	0,13	4
TBE	3,43	0,22	6,4
TSC	3,38	0,14	4,1
FR	3,23	0,24	7,3
TEE	3,20	0,12	4
TPS	3,07	0,07	2,2
RF.17	2,33	1,33	57
RF.18	2,67	1,25	46
RF.20	2,44	1,26	51
RF.21	2,56	1,42	55
RF.22	2,78	1,40	50
RF.23	2,89	1,29	44
RF.24	3,00	1,41	47
RF.25	2,67	1,33	50
RF.26	2,78	1,40	50

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los resultados se organiza por subdimensión. En cada subdimensión presentada a los jueces se desplegaron todos los ítems. Para cada ítem se calculó el coeficiente V de Aiken y el Límite inferior en los tres criterios considerados (coherencia, factibilidad y relevancia). Además, para cada ítem se incluyó el cálculo de medidas de resumen, para facilitar la decisión de su selección o descarte.

De acuerdo con la evaluación de los jueces, no hubo ítems seleccionados para las subdimensiones TEE, TPS y RF. El coeficiente V de Aiken promedio corresponde a 0.824, considerando las 6 subdimensiones que presentaron selección de uno o más ítems, lo cual indica un nivel alto de consistencia interna.

RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO

Se analizaron todos los comentarios otorgados por los jueces, en especial aquellos que justificaban la asignación de bajo puntaje para los ítems de las subdimensiones TEE, TPS y “Alertas Rojas”. Los cambios recomendados por los expertos obedecen principalmente a los siguientes aspectos:

- Tiempo de aplicación. El tiempo de aplicación contemplado por la versión original del TPOT corresponde a 2 horas cronológicas, pero el tiempo de observación esperado corresponde a 45 minutos. En este sentido, no es esperable que la educadora despliegue varias estrategias para un objetivo específico de aprendizaje dentro de la dimensión socioemocional. Además, para el examinador puede resultar ambiguo el término “varias” o “variadas” que se usa en algunos ítems;
- Estructura piramidal o jerárquica de los ítems. Para cada una de las subdimensiones los ítems se despliegan de acuerdo con la estructura piramidal de la herramienta TPOT, es decir, comienzan

con indicadores cuyo foco es universal (todos los niños) para avanzar gradualmente a otros cuyo foco es específico (atención individualizada de algunos niños). La selección de los ítems por subdimensión debería respetar esta lógica jerárquica. De esta forma, la recomendación apunta a incluir, por cada subdimensión, algún ítem del nivel primario o universal y algún ítem del nivel terciario o individualizado;

- Naturaleza de la aplicación. La aplicación de esta pauta está instanciada por la dimensión socioemocional con relación a las estrategias docentes que implementa la educadora principal. En este sentido, el uso de entrevistas para recoger información no resulta viable. De ahí la importancia de la acción de observar y tomar notas de campo para completar adecuadamente el instrumento. En coherencia con este punto, todos los ítems asociados a entrevistas con las educadoras no pasaron la prueba de validación de contenido bajo el coeficiente V de Aiken. Por esta misma razón, las “Alertas Rojas” resultan complejas de operacionalizar en la práctica, pues requieren de espacios de observación longitudinal y de elementos confirmatorios por parte de las educadoras, que solo se pueden conseguir a través de entrevistas.

Con base en estas consideraciones, se ajustó la redacción de tres ítems del TEE y tres del TPS para mejorar la factibilidad de la aplicación y la relevancia de la descripción en función de los objetivos del estudio. Se incorporó un mejor uso de cuantificadores para operacionalizar la observación de desempeños. En esta adecuación de la redacción, también se incluyó el ítem FR7 que, aunque superó el puntaje de validación establecido, igualmente recibió comentarios respecto del uso del término “variedad”, que eventualmente dificultaría la cuantificación de desempeños en el proceso de observación. En la Tabla 4 se compara la versión ajustada respecto de la versión original.

Tabla 4 – Comparación entre las versiones originales y las versiones ajustadas de los ítems rescatados.

Ítems seleccionados	Ítems ajustados
FR7. La educadora usa una variedad de estrategias para ayudar a que los niños ayuden a sus amigos a aprender y practicar habilidades sociales.	FR7. La educadora usa al menos una estrategia para ayudar a que los niños ayuden a sus amigos a aprender y practicar habilidades sociales.
TEE2. La educadora enseña sobre una variedad de emociones tanto positivas como negativas .	TEE2. La educadora enseña algunas emociones, al menos una positiva y una negativa .
TEE4. La educadora valida las emociones de los niños nombrándolas y ayuda a los niños a hablar sobre ellas.	TEE4. La educadora valida las emociones de los niños, nombrándolas y ayuda a los niños que lo requieran a hablar sobre ellas.
TEE7. La educadora usa una variedad de estrategias para enseñar a los niños cómo responder a las emociones de otros niños.	TEE7. La educadora usa al menos una estrategia para enseñar a los niños cómo responder a las emociones de otros niños.
TPS2. La educadora involucra a los niños en la generación de soluciones a problemas comunes en el aula .	TPS2. La educadora involucra a los niños en la generación de soluciones a algún problema socioemocional común en el aula.
TPS6. La educadora comenta sobre y reconoce a los niños que han sido “buenos solucionadores de problemas” .	TPS6. La educadora reconoce a los niños que han ayudado a resolver algún problema o conflicto en el aula y los felicita por ello .
TPS8. La educadora individualiza la instrucción sobre la resolución de problemas según las necesidades individuales de los niños .	TPS8. La educadora individualiza la instrucción sobre la resolución de problemas para los niños que lo requieran .

Fuente: Elaboración propia.

La versión mejorada de los ítems contó con la aprobación de los jueces consultados, conformándose una pauta con 30 ítems, la que fue sometida a validez de constructo.

RESULTADOS DE LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO

Los resultados del análisis factorial muestran la existencia de tres factores que explican el 61% de la varianza total, contribuyendo el primer factor con el 31%, el segundo factor el 16,3% y el tercer factor 13,9% de la varianza. Los pesos factoriales y las comunalidades de los ítems (omitiendo las cargas inferiores a valor absoluto de 0.3) se pueden apreciar en la Tabla 5.

Tabla 5 – Salida de las cargas factoriales y comunalidades del análisis factorial exploratorio.

N°	ítem	F1	F2	F3	Comunalidad
1	SC.3	0.69		0.47	0.74
2	SC.6	0.34		0.46	0.33
3	SC.7			0.80	0.64
4	ENG.6	0.60			0.44
5	ENG.7			0.82	0.68
6	PD.2	0.57			0.36
7	PD.3			0.58	0.39
8	TSC.1		0.91		0.84
9	TSC.2	0.67			0.45
10	TSC.6		0.46	0.39	0.41
11	FR.7	0.66			0.48
12	TEE.2		0.54	0.44	0.57
13	TEE.4		0.54		0.37

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 5, el AFE no conservó ítems de las dimensiones TBE y TPS de la pauta TPOT original, que refieren a la enseñanza de expectativas conductuales y a la enseñanza de la resolución de problemas respectivamente. Asimismo, todas las demás subdimensiones perdieron 1 o más ítems, quedando sólo 13 de 30. Los tres factores resultantes se condicen con los descriptores del foco “Apoyo al desarrollo socioemocional” del MBE (Chile, 2020, p. 41), que sirvieron de referencia conceptual para seleccionar y adaptar los ítems de la pauta. El factor 1 agrupa ítems relacionados con el descriptor: “Promueve que sus estudiantes practiquen habilidades sociales tales como la escucha, la empatía y la asertividad, en sus interacciones con pares y adultos”; el factor 2, los ítems relacionados con el descriptor: “Implementa estrategias para que sus estudiantes desarrollen habilidades para identificar sus aptitudes e intereses personales, reconocer y regular sus emociones”, y el factor 3, los ítems relacionados con el descriptor: “Observa y comprende el estado emocional de sus estudiantes y sus variaciones, para establecer vínculos significativos y profundos con ellos/as” (Tabla 6).

En virtud de la relación presentada en la Tabla 6, los factores 1, 2 y 3 se asumen como dimensiones emergentes, que enfatizan tipos específicos de habilidades socioemocionales que la

educadora de párvulos puede promover en los párvulos. Estas dimensiones han sido denominadas y codificadas de la siguiente manera:

- Habilidades socioemocionales para la comunicación positiva con otros pares y adultos (HS.COM);
- Habilidades socioemocionales para el reconocimiento y autorregulación de las propias emociones e intereses (HS.AUT);
- Habilidades socioemocionales para el logro de vínculos socioafectivos (HS.VIN).

La última dimensión refiere específicamente a la capacidad de la educadora para establecer vínculos afectivos con los párvulos.

Tabla 6 – Factores resultantes del AFE y descripción de los ítems.

Factor	Ítems	Descriptor del ítem
Factor 1	SC.3	La educadora tiene breves conversaciones con los niños.
	ENG.6	La educadora brinda a los niños múltiples oportunidades para tomar decisiones dentro de grupos grandes, grupos pequeños y actividades de centro en el aula.
	PD.2	La educadora usa instrucciones que les dicen a los niños qué hacer en lugar de qué no hacer.
	TSC.2	La educadora estructura actividades u oportunidades para que los niños trabajen juntos.
	FR.7	La educadora usa al menos una estrategia para ayudar a que los niños ayuden a sus amigos a aprender y practicar habilidades sociales.
Factor 2	TSC.1	La educadora usa oportunidades que ocurren naturalmente durante el día para enseñar habilidades sociales o competencias emocionales.
	TSC.6	La educadora hace comentarios positivos y descriptivos sobre los niños que usan habilidades sociales y expresan sus emociones de manera apropiada.
	TEE. 2	La educadora enseña algunas emociones, al menos una positiva y una negativa.
	TEE. 4	La educadora valida las emociones de los niños, nombrándolas y ayuda a los niños que lo requieran a hablar sobre ellas.
Factor 3	SC.6.	La educadora responde a los comentarios e ideas de los niños haciendo preguntas y comentarios.
	SC.7	La educadora a menudo usa elogios descriptivos para las habilidades, comportamientos y actividades de los niños.
	ENG.7	La educadora con frecuencia hace comentarios positivos sobre los niños que participan en actividades.
	PD.3	La educadora brinda constantemente elogios positivos y descriptivos a los niños que siguen instrucciones.

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD

La pauta de observación resultante del AFE se conformó por tres dimensiones: HS.COM con 5 ítems, HS.AUT con 4 ítems y HS.VIN con 4 ítems. Considerando los 13 ítems resultantes, se obtuvo un Alfa estandarizado u ordinal de 0.84 para el instrumento completo, con un 95% de confianza, lo que

indica un nivel de confiabilidad bueno (George y Mallery, 2003). Los resultados del Alfa ordinal y el Lambda 6 de Guttman para cada una de las dimensiones resultantes se puede apreciar en la Tabla 7.

Como se observa en la Tabla 7, las dimensiones identificadas arrojaron confiabilidad aceptable, lo que confirma la consistencia interna de las dimensiones.

Tabla 7 – Estadísticos de consistencia interna de la pauta OASE.

Dimensión	Número de ítems	Media	SD	Alfa ordinal	Lambda 6 de Guttman
HS.COM	5	0.72	0.21	0.87	0.87
HS.AUT	4	0.53	0.28	0.77	0.82
HS.VIN	4	0.72	0.20	0.87	0.86

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación presenta el proceso de validación de una pauta elaborada con base en la pauta TPOT, para evaluar el desempeño del educador de preescolar en prácticas de aula concordantes con las normativas de la evaluación docente en Chile. La pauta se enfoca en el desempeño de la educadora principal y permite aplicación breve (45 minutos o menos). La adaptación se realiza atendiendo a las actuales demandas del currículum para Educación Parvularia y a las orientaciones del Marco para la Buena Enseñanza, normativas que definen tanto las temáticas y objetivos de enseñanza como las buenas prácticas pedagógicas de los docentes en ejercicio. El proceso de validación se llevó a cabo de manera secuencial e incluyó una validación de contenido, a través de jueces expertos, y una validación de constructo, realizada mediante AFE. Se logra una pauta simple, de fácil y rápida aplicación, con una confiabilidad aceptable. La pauta OSASE permite evaluar la capacidad del educador de preescolar para promover el desarrollo socioemocional de los preescolares durante la implementación regular de una experiencia de aprendizaje.

Los resultados del proceso de validación proveen un instrumento conceptualmente consistente con los estándares que evalúan el desempeño profesional docente para apoyar el desarrollo socioemocional de los niños (Chile, 2020). Además, el instrumento logra sostenerse en tres dimensiones, una de ellas (HS.VIN) evalúa la capacidad del propio maestro para establecer vínculos socioemocionales positivos y significativos con los preescolares. Las otras dos dimensiones, refieren a tipos de habilidades socioemocionales que el educador de preescolar puede promover en los párvulos: habilidades para relacionarse y comunicarse positivamente con pares y con adultos (HS.COM); y habilidades para reconocer y autorregular las propias emociones (HS.AUT). Las dimensiones halladas comparten características con las reportadas por Silva Moreira y Veiga Simão (2019), quienes identifican cuatro dimensiones asociadas a la promoción de oportunidades de aprendizaje para la autorregulación socioemocional, dos de las cuales se refieren a la importancia de potenciar relaciones interpersonales y actividades cotidianas de autorregulación. También se presentan semejanzas entre la dimensión HS.COMO de OSASE y la dimensión asociada al uso de la comunicación verbal y no verbal en la escala de observación de sensibilidad emocional, desarrollada por Lee (2023) para la educación preescolar australiana.

La pauta OSASE constituye un primer instrumento de aplicación simplificada, diseñado para su uso en aulas de preescolar en Chile, con potencial de uso a otros contextos hispanoamericanos. Esta propuesta espera visibilizar la importancia de que los educadores de preescolar contribuyan de manera consciente al desarrollo socioemocional en las aulas de educación infantil, a partir de indicadores específicos y explícitos. Lo anterior cobra especial interés, dada la escasez de instrumentos de este tipo en idioma español en atención al desarrollo temprano de las competencias socioemocionales, cuestión que recae principalmente en los docentes que se desempeñan en los niveles de preescolar

(Rimm-Kaufman, Pianta y Cox, 2000). Además, esta pauta podría contribuir a la evaluación de la eficacia de ciertas variables en los programas formativos orientados al desarrollo de competencias socioemocionales en maestros de primera infancia, en términos de las recomendaciones presentadas por Martínez-Saura, Sánchez-López y Pérez-González (2022). Al respecto, si bien la pauta sólo mide algunas dimensiones del capital socioemocional que se espera manifieste un educador de preescolar, la naturaleza breve y simplificada de su aplicación podría ser usada para realizar procesos de acompañamiento y retroalimentación recursivos,

Cabe destacar que el diseño y validación de OSASE considera el marco de actuación docente definidos por la política pública en Chile. Esto es relevante pues, cuando se trata de los estándares preescolares para el desarrollo social y emocional, es necesario tener en cuenta las condiciones del entorno, tales como la cultura y el clima político, ya que estos elementos imponen restricciones y requisitos tanto sobre el sistema de evaluación como sobre los planes de acción curricular (Denham *et al.*, 2016). En consecuencia, los instrumentos de evaluación docente, especialmente aquellos que esperan medir la práctica situada del docente, requieren estar ajustados no sólo al constructo teórico que pretenden medir, sino que también a las condiciones normativas y contextuales del sistema educativo que emplaza la necesidad de evaluación.

Una limitación de la pauta OSASE es la carencia de un análisis factorial confirmatorio con una muestra probabilística, junto a un estudio estadístico que defina un sistema de estandarización para la asignación de puntaje. Su estructura y contenido podrían robustecerse conforme a las retroalimentaciones que se obtengan de su uso. Las proyecciones de la investigación apuntan a evaluar la transferencia a otros contextos y estudiar la implementación de pilotajes que permitan analizar la factibilidad de usar la pauta para el monitoreo y retroalimentación del desempeño profesional docente en el ámbito socioemocional.

REFERENCIAS

- AIKEN, Lewis R. Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. **Educational and Psychological Measurement**, v. 45, n. 1, p. 131-142, 1985. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- BANDALOS, Deborah L.; FINNEY, Sara J. Factor analysis: Exploratory and confirmatory. *In*: HANCOCK, Gregory R.; STAPLETON, Laura; MUELLER, Ralph O. (org.). **The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences**. Nueva York: Routledge, 2010. p. 93-114. <https://doi.org/10.4324/9781315755649-8>
- CHILE. Ministerio de Educación. **Bases curriculares de educación parvularia**. Santiago de Chile: Mineduc, 2018. Disponible en: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf. Acceso el: 2 oct. 2025.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Programa Pedagógico Primer y Segundo Nivel de Transición**. Santiago de Chile: Mineduc, 2019. Disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/09/Programa-Pedagogico-NT1-y-NT2.pdf>. Acceso el: 2 oct. 2025.
- CHILE. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia: Carrera docente. **Portal**. Santiago de Chile: Mineduc, 2020. Disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/iniciativa/carrera>. Acceso el: 2 oct. 2025.
- CHILE. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación. **Estándares de la profesión docente: marco para la buena enseñanza**. Santiago de Chile: Mineduc, 2021a.

CHILE. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación. **Rúbricas para evaluar el desempeño docente en el Portafolio Educación Parvularia**. Santiago de Chile: Mineduc, 2021b.

COHEN, Steven. **Three principles to improve outcomes for children and families: science to policy and practice**. Cambridge: Center on the Developing Child, Harvard University, 2017.

DE FREITAS, Joana; ANDRADE, Sofia; COELHO, Paula. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 521-541, 2015. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782015206112>

DENHAM, Susanne. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? **Early education and Development**, Philadelphia, v. 17, n. 1, p. 57-89, 2006. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

DENHAM, Susanne; BASSETT, Hideko H.; ZINSSER, Katherine. Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. **Early Childhood Education Journal**, v. 40, n. 3, p. 137-143, 2012. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>

DENHAM, Susanne; FERRIER, David E.; HOWARTH, Grace Z.; HERNDON, Kristina J.; BASSETT, Hideko H. Key considerations in assessing young children's emotional competence. **Cambridge Journal of Education**, Oxford, v. 46, n. 3, p. 299-317, 2016. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1146659>

DENHAM, Susanne; LIVERETTE, Kristi H. The emotional basis of learning and development in early childhood education. In: SARACHO, Olivia (org.). **Handbook of research on the education of young children**. Mahwah: Erlbaum, 2006. p. 85-103. <https://doi.org/10.4324/9780429442827-4>

DENHAM, Susanne; ZAHN-WAXLER, Carolyn; CUMMINGS, E. Mark; IANNOTTI, Ronald J. Social competence in young children's peer relations: Patterns of development and change. **Child Psychiatry and Human Development**, Nueva York, v. 22, n. 1, p. 29-44, 1991. <https://doi.org/10.1007/bf00706057>

ESCOBAR-PÉREZ, Jazmine; CUERVO-MARTÍNEZ, Ángela. Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. **Avances en Medición**, v. 6, n. 1, p. 27-36, 2008.

FETTIG, Angel; ARTMAN-MEEKER, Kathleen; JEON, Lieny; CHANG, Huan-Ching. Promoting a person-centered approach to strengthening early childhood practices that support social-emotional development. **Early Education and Development**, v. 33, n. 1, p. 75-91, 2022. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1857215>

FOX, Lise; DUNLAP, Glen; HEMMETER, Mary Louise; JOSEPH, Gail E.; STRAIN, Philip S. The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. **Young Children**, Washington, v. 58, n. 4, p. 48-53, 2003.

FOX, Lise; HEMMETER, Mary; SNYDER, Patricia. **Teaching pyramid observation tool for preschool classrooms (TPOT): research edition**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2014.

GEORGE, Darren; MALLERY, Paul. **SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference**. 11.0 update. 4. ed. Boston: Allyn & Bacon. 2003.

GREVE, María Alejandra Gebauer; NAREA, Marigen. Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en Santiago. **Psyke**, v. 30, n. 2, p. 1-14, 2021. <https://doi.org/10.7764/psyke.2019.22319>

GRIMM, Kevin J.; WIDAMAN, Keith. Construct validity. *In*: COOPER, Harris; CAMIC, Paul Marc; LONG, Debra; PANTER, Abigail T.; RINDSKOPF, David; SHER, Kenneth J. (org.). **APA handbook of research methods in psychology**. Washington, D.C.: American Psychological Association, 2012. v. 1. p. 621-642. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13619-033>

HAUSER-CRAM, Penny; WOODMAN, Ashley. Trajectories of internalizing and externalizing behavior problems in children with developmental disabilities. **Journal of Abnormal Child Psychology**, Nueva York, v. 44, n. 4, p. 811-821, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0055-2>

HEMMETER, Mary Louise; FOX, Lise; SNYDER, Patricia. **Teaching pyramid observation tool for preschool classrooms (TPOT)**. Nashville: Vanderbilt University, 2008.

HEMMETER, Mary Louise; SNYDER, Patricia; FOX, Lise. Using the teaching pyramid observation tool (TPOT) to support implementation of social-emotional teaching practices. **School Mental Health**, Nueva York, v. 10, n. 3, p. 202-213, 2018. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9239-y>

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos; BAPTISTA-LUCIO, Pilar. **Metodología de la Investigación**. 6. ed. México: McGraw-Hill, 2014.

HOUSMAN, Donna; DENHAM, Susanne; CABRAL, Howard. Building young children's emotional competence and self-regulation from birth: the begin to... ECSEL approach. **International Journal of Emotional Education**, Malta, v. 10, n. 2, p. 5-25, 2018. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197894.pdf>. Acceso el: 2 oct. 2025.

JONES, Damon; GREENBERG, Mark; CROWLEY, Max. Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. **American Journal of Public Health**, Washington, v. 105, n. 11, p. 2283-2290, 2015. <https://doi.org/10.2105/ajph.2015.302630>

LAWRENCE, Roxanne; BULOTSKI-SHEARER, Rebecca; BICHAY-AWADALLA, Krystal; FUTTERER, Jenna N.; BAILEY, Jhonelle. Validation of the early childhood teacher experiences scale in head start. **Psychology in the Schools**, Hoboken, v. 57, n. 7, p. 1132-1154, 2020. <https://doi.org/10.1002/pits.22385>

LEE, Wendy Saeme. Emotional sensibility observation scale: measuring quality relationships and early childhood educators' emotional perceptibility in responding to children's cues. **Education Sciences**, v. 13, n. 1, p. 9, 2023. <https://doi.org/10.3390/educsci13010009>

MARTIN-ROMERA, Ana; MOLINA RUIZ, Enriqueta. Valor del conocimiento pedagógico para la docencia en Educación Secundaria: diseño y validación de un cuestionario. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 43, n. 2, p. 195-220, 2017. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000200011>

MARTÍNEZ-SAURA, Helena; CALDERÓN, Antonio; SÁNCHEZ-LÓPEZ, Maria Crsitina. Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. **Revista Complutense de Educación**, v. 35, n. 1, p. 21-32, 2024. <https://doi.org/10.5209/rced.82389>

MARTÍNEZ-SAURA, Helena; SÁNCHEZ-LÓPEZ, Maria Cristina; PÉREZ-GONZÁLEZ, Juan Carlos. Competencia emocional en docentes de infantil y primaria y estudiantes universitarios de los grados de educación infantil y primaria. **Estudios sobre Educación**, v. 42, p. 9-33, 2022. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>

OLIVEIRA, Sofía; ROBERTO, Magda; PEREIRA, Nádia; MARQUES-PINTO, Alexandra; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida. Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 677217, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>

PENFIELD, Randall D.; GIACOBBI JUNIOR, Peter R. Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 8, n. 4, p. 213-225, 2004. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3

PÉREZ, Edgardo R.; MEDRANO, Leonardo Adrián. Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. **Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento**, Argentina, v. 2, n. 1, p. 58-66, 2010. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3161108.pdf>

PIANTA, Robert; LA PARO, Karen; HAMRE, Bridget. **Classroom assessment scoring system (CLASS)**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2008.

RIMM-KAUFMAN, Sara E.; PIANTA, Robert C.; COX, Martha J. Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 15, n. 2, p. 147-166, 2000. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(00)00049-1)

ROMERO-MOÑIVAS, Jesús. El profesor como catalizador de energía emocional frente a la ambivalencia del nuevo entorno tecno-educativo. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 4, p. 1061-1076, 2016. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201604144766>

SANTANDER, Sara; GAETA, Martha; MARTÍNEZ-OTERO, Valentín. Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 34, n. 2, p. 225-246, 2020. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>

SILVA MOREIRA, Janete; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: percepções e práticas de educadores de infância. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e189254, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945189254>

SIRECI, Stephen G. The construct of content validity. **Social Indicators Research**, v. 45, n. 1, p. 83-117, 1998. <https://doi.org/10.1023/a:1006985528729>

SNYDER, Patricia; HEMMETER, Mary; FOX, Lise; BISHOP, Crystal Crowe; MILLER, M. David. Developing and gathering psychometric evidence for a fidelity instrument: The teaching pyramid observation Tool-Pilot version. **Journal of Early Intervention**, Thousand Oaks, v. 35, n. 2, p. 150-172, 2013. <https://doi.org/10.1177/1053815113516794>

TORRES, Elisa; NAREA, Marigen; MENDIVE, Susana. Change in early childhood classroom interaction quality after a professional development programme (Cambio en la calidad de las interacciones pedagógicas en Educación Infantil tras un programa de desarrollo profesional). **Journal for the Study of Education and Development**, v. 45, n. 1, p. 220-243, 2022. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1972699>

WOLF, Sharon; REYES, Roland S.; WEISS, Emily M.; MCDERMOTT, Paula. Trajectories of social-emotional development across pre-primary and early primary school. **Journal of Applied Developmental Psychology**, Nueva York, v. 75, n. 101297, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101297>

YOSHIKAWA, Hirokazu; LEYVA, Diana; SNOW, Catherine E.; TREVIÑO, Ernesto; BARATA, Maria Clara; WEILAND, Christina; GOMEZ, Celia J.; MORENO, Lorenzo; ROLLA, Andrea; D'SA, Nikhit; ARBOUR, Mary Catherine. Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. **Developmental Psychology**, v. 51, n. 3, p. 309, 2015. <https://doi.org/10.1037/a0038785>

Como citar este artículo: OLFOS, Raimundo; VERGARA-GÓMEZ, Andrea; RODRÍGUEZ, Palmenia. Diseño de una pauta para la observación simplificada del apoyo socioemocional en el aula de preescolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 30, e300125, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300125>

Conflictos de interés: Los autores declaran que no poseen ningún interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Financiación: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, a través del proyecto Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF) nº IT23IOO67 y FONDEF nº ID20i10070.

Contribuciones de los autores: Conceptualización, Metodología: Olfos Ayarza, R.; Vergara-Gómez, A.; Rodríguez, P. Investigación, Metodología, Administración de Proyectos, Supervisión, Redacción – Revisión y Edición: Olfos Ayarza, R. Curación de Datos, Análisis Formal, Software: Vergara-Gómez, A. Redacción – Primer Borrador: Vergara-Gómez, A.; Rodríguez, P.

Declaración de disponibilidad de datos: El conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio no está disponible públicamente debido a que no se ha generado el repositorio. La solicitud de acceso a los datos se puede realizar directamente al autor correspondiente.

SOBRE LOS AUTORES

RAIMUNDO OLFOS AYARZA es doctor en Filosofía por la Universidad de Gales (Reino Unido). Profesor Asociado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

ANDREA VERGARA-GÓMEZ es doctora en Didáctica de las Matemáticas por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Profesora Auxiliar de la Facultad de Ciencias Básicas (Departamento de Matemática, Física y Estadística) de la Universidad Católica del Maule (Chile)

PALMENIA RODRÍGUEZ ROJAS es doctora en Didáctica de las Matemáticas por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Académica Asociada de la Universidad de la Serena (Chile).

Recibido el 9 de marzo de 2024

Aprobado el 15 de octubre de 2024

Editora Responsable: Filomena María de Arruda Monteiro  <https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>