

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Facultad de Psicología

**Efectos de la implementación de un formato
alternativo en centros CAIF en el desarrollo
socioemocional de niños de 2 y 3 años**

Anaclara Gerosa

Tutora: Alejandra Carboni

Montevideo, Uruguay

Mayo 2017

Efectos de la implementación de un formato alternativo en centros CAIF en el desarrollo socioemocional de niños de 2 y 3 años

Resumen: La primera infancia se define como el período comprendido entre el nacimiento y los 8 años de edad. Durante esta etapa se produce un notable desarrollo físico, cognitivo, social y emocional considerándose una fase crítica para el crecimiento integral de todo individuo. Las habilidades como la autorregulación, el control esforzado y el juego social aparecen en esta etapa, constituyendo hitos en el desarrollo socio-emocional de los infantes.

Existe numerosa evidencia que muestra la relación entre el desarrollo de estas habilidades y las condiciones ambientales tanto en el hogar como en los centros de educación y cuidado infantil, poniendo en evidencia que un contexto ordenado, rico en experiencias, estimulante y adecuado a estas edades tiende a favorecer el desarrollo. El presente trabajo tuvo como objetivo evaluar el impacto de un formato alternativo en la organización de los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) en el desarrollo socioemocional de niños de 2 a 4 años.

El modelo propuesto constituye una reorganización del espacio de aprendizaje en base a tres ejes: a) rotación de los niños en áreas temáticas coordinadas por diferentes docentes b) implementación de opcionales y c) integración de edades en las actividades. Se evaluaron 209 niños utilizando un diseño pseudo-experimental pre- post intervención con medidas de reporte del educador y observación directa del juego libre. Los resultados obtenidos mostraron un mayor desarrollo en la capacidad de autorregulación de los niños del grupo experimental en comparación con el grupo control. Específicamente se observó un descenso de la afectividad negativa, menor presencia de dificultades de conducta y mayor desarrollo del juego social y cognitivo .

Abstract: Early childhood is defined as the period of life that spans ages 0 to 8 years old. During this stage children go through significant physical, cognitive, social and emotional development, making it a critical period for the integral growth of most individuals. Abilities like self-regulation, effortful control and social play are developed during this stage and constitute critical milestones in children's socio-emotional development.

Previous studies show a link between these aspects of development and environmental conditions at home as well as in the education and child-care settings, showing that organised, stimulating and age appropriate environments tend to improve child development. The main goal of the present work is to evaluate the impact an alternative format in the organization of daycare centres known as CAIF Centres (Centres for Attention to Infants and Families) in the socioemotional development of 2 to 4 year olds.

The studied format consists of a way to reorganize the learning environment around three main changes: a) Children rotate in theme-centred classrooms coordinated by different teachers b) Optional Activities c) Age integration during the optional activities. We evaluated its effects in 209 children using a quasi-experimental design with both observational and teacher reported pre-test post-test measures. Results show higher self-regulation in children in the intervention group, particularly in a decrease in negative affectivity in comparison to the control group. We also found a decline in teacher's reports of conduct problems and emotional symptoms, as well as increases in social and cognitive play.

1. Introducción y fundamentación.

La primera infancia, comprendida desde el desarrollo prenatal y extendida hacia la transición a la escuela primaria constituye una fase crítica en el desarrollo integral de todo individuo (Anderson et. al, 2003; Black et al, 2017, Britto et. al, 2016).

Habilidades como la autorregulación, el establecimiento de relaciones tempranas, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas proliferan durante este período de la vida del niño.

El desarrollo incipiente de las funciones ejecutivas implica el control y coordinación de la información al servicio de acciones dirigidas a objetivos específicos (Miller & Cohen, 2001), el cual conforma un sistema de supervisión que es importante para la planificación, capacidad de razonamiento, y para la integración de pensamientos y acciones del niño. La evolución inicial de este sistema establece el cimiento básico para el desarrollo de funciones cognitivas superiores durante el resto del curso de vida. El desarrollo de procesos autorregulatorios y de control otorgan al niño una creciente autonomía y capacidad de automonitorear sus comportamientos (Kopp, 1982; Rothbart et al, 2011), y se relacionan con el desarrollo socioemocional del niño, incorporando a su vez aspectos cognitivos, comportamentales y neurofisiológicos (Calkins, 2004, 2008, Perry et. al 2016)

Un desarrollo infantil favorable se ha visto positivamente correlacionado a una amplia variedad de aspectos ambientales, (Anderson et. al, 2003) los cuales abarcan desde elementos nutricionales, adversidades reducidas, parentalidad responsiva, estimulación en el hogar, calidad del ambiente educativo, entre otras.

Estudios previos muestran que las experiencias tempranas del niño en situación de pobreza y vulnerabilidad tienen un impacto negativo en su desarrollo individual (Hermida et. al, 2015; Hackman et al, 2010; Raizada et al., 2010) tanto a corto como a largo plazo (Yoshikawa et al, 2012). Un bajo nivel socioeconómico ha sido previamente correlacionado con mayor riesgo sanitario y un menor desarrollo cognitivo y socioemocional (Bradley & Corwyn, 2002; Brooks-Gunn & Duncan, 1997). Sin embargo, el elevado nivel de neuroplasticidad que presenta el cerebro del niño durante esta etapa la hace especialmente óptima para el diseño de

intervenciones que apunten a amortiguar estas consecuencias. (Shonkoff & Phillips 2000)

La asistencia a centros educativos y de cuidado se ha establecido como un factor protector que posee la potencialidad de mitigar los efectos negativos de la pobreza. (Berry Et. al 2016; Pianta et al, 2009; Mashburn et al., 2008; O'Brien et. al, 1994). Una educación de calidad en la primera infancia y en etapas preescolares se ha relacionado con beneficios en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, así como a mejores habilidades pre-académicas y lenguaje. (NICHD, 2002; Clarke-Stewart et. al. 2008, Lowe & Wolfe, 2000, Huntsman, 2005, Weiling et al. 2012) A su vez, se ha reportado que estos beneficios son mayores para poblaciones de niños que ya ingresan a la educación inicial con habilidades cognitivas poco desarrolladas (NICHD & Duncan, 2003).

El plan CAIF es un programa estatal uruguayo que se desarrolla en modalidad de cooperación público-privado, en el que grupos de la sociedad civil, con el apoyo del Instituto del Niño y Adolescente (INAU) constituyen centros de educación inicial dirigidos a niños de cero a tres años de edad. El programa tiene como objetivo brindar cuidado y educación en la primera infancia a poblaciones mayoritariamente vulnerables, promoviendo un desarrollo integral y un vínculo con la familia y comunidad de los usuarios (Cambón et al., 2015; Rubio & Hauser, 2014).

El formato tradicional de los CAIF organiza los centros en salas individuales conformadas por una educadora y un grupo de doce a quince niños en turnos de cuatro, seis u ocho horas. Cada centro cuenta con una maestra referente que se encarga de dar apoyo pedagógico a los educadores en su planificación de las actividades de aula, las cuales parten de los ejes curriculares establecidos para niños de 0 a 3 años por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (Uruguay, MEC, 2006, Rubio et al., 2015, Doldán et al., 2010).

Existe una numerosa literatura en torno a diferentes enfoques pedagógicos que proponen cambios tanto a nivel organizacional de los centros educativos como a nivel de currículum. Los resultados obtenidos a partir de estas experiencias han sido variados: el método Montessori (Montessori, M., 1912), el cual propone en su pedagogía aulas multiedad, materiales especiales, elección de actividades por parte de los estudiantes, instrucción en pequeños grupos, ausencia de notas y evaluaciones estándar, entre otros, (Lillard, A., Else-quest, E., 2006) ha sido relacionado previamente con mejoras en habilidades matemáticas, reconocimiento

de palabras, flexibilidad cognitiva y tendencia a juegos cooperativos a los 5 años de edad (Lillard, et. al. 2006). Por otro lado, el método Steiner-Waldorf, desarrollado por Rudolph Steiner en 1922 (Paull, 2011), da comienzo a la educación formal a los 6-7 años de edad e implementa la modalidad conocida como “looping”, esto es, la repetición del mismo maestro en cada grupo durante ocho años consecutivos. A su vez, propone la postergación de la enseñanza de la lectura y coloca a las habilidades artísticas y creativas como elemento central del currículum. (Oberski, I., Pugh, A., MacLean, A., Cope, P., 2007) Esta propuesta reportó recientemente puntuaciones menores en pruebas estandarizadas de lectura y matemática en grados bajos (2° y 3) comparado con escuelas públicas tradicionales (Larrison, Daly, VanVooren, 2012) sin embargo, esta diferencia parece equipararse en grados posteriores (7° y 8°); resultados similares han sido reportados por Suggate, Shaughency y Reese (2013) para fluidez lectora. Finalmente, el enfoque educativo Reggio-Emilia a la educación, originado en Italia, adopta perspectivas socio-constructivistas (Dudd-Nufrio, 2011) implementando actividades basadas en proyectos y alejándose de las instancias evaluatorias mediante pruebas estandarizadas. Este enfoque ha sido relacionado previamente con pensamiento creativo en niños (Gencer, A., Gonen, M., 2015) pero sus resultados en otras áreas del desarrollo permanecen inexplorados (Gandini, L., 2011).

El objetivo del presente estudio consistió en evaluar los posibles efectos o cambios en aspectos autorregulatorios y socioemocionales de los niños que asisten a centros educativos que implementan el formato educativo alternativo “Vaz Ferreira”. Este formato educativo ha sido aplicado en el Centro de Educación Inicial “Vaz Ferreira” en el ámbito privado y hasta el momento la evaluación consistía en el análisis retrospectivo de datos no experimentales. El formato propuesto involucra instancias de organización multi-edad en los salones, rotación de los niños en distintos salones a cargo de varios educadores, de acuerdo a la actividad realizada, y especificidad de los educadores en torno a un eje temático de su elección (ciencias, arte y música).

La interacción de los niños en aulas multi-edad ha reportado beneficios para los niños en edades más tempranas, tendiendo a un mayor número de interacciones grupales totales, interacciones positivas en juego dramático (Urberg & Kaplan, 1986; Bailey, McWilliam, Ware, Burchinal, 1993), entre otros. Howes (1981) propone que las actitudes pro-sociales de los infantes y su competencia entre pares se relaciona

con la experiencia en interacciones previas con niños mayores, quienes son más capaces de dar claves sociales claras en la interacción que los pares de la misma edad. Relacionando esta interacción con la capacidad de los niños pequeños de transmitir información a sus pares, aportes recientes de Calero et. al (2015) en relación a la teoría de pedagogía natural encontraron que los niños tanto de edad escolar como preescolar (3 a 5 años) tienen la capacidad de emitir señales ostensivas, es decir, un conjunto de acciones no verbales que enfatizan información importante en el discurso y son utilizadas específicamente durante momentos pedagógicos.

Por otro lado, el modelo propone que el contacto con diferentes educadores tiende a equiparar en los niños del centro variables relacionadas a las particularidades del cuidador: interacciones positivas adulto-niño durante la primera infancia han sido relacionadas con menor incidencia de síntomas emocionales y mejor desempeño académico a nivel de escuela primaria (O'Connor, 2011; Pianta & Stuhlman, 2004; Hamre & Pianta, 2001).

Finalmente, hipotetizamos que la rotación de los niños en instancias de talleres y especialización de los educadores incidirá en sus niveles de agotamiento en el ambiente laboral, en tanto estudios previos (Maslach & Pines, 1977) han reportado que la intensidad del burnout en trabajadores de centros de educación inicial aumenta con la cantidad de interacción continua. El síndrome de burnout fue categorizado por Maslach & Jackson (1986) en tres dimensiones: alto agotamiento emocional, alto nivel de despersonalización y bajos niveles de realización personal. En particular, el agotamiento emocional se relaciona con altos niveles de tensión, ansiedad y fatiga, mientras que la despersonalización hace referencia a un método de afrontamiento mediante el cual el educador intenta alejarse emocionalmente de aquello que le genera estrés. Por su parte, los bajos niveles de realización personal están relacionados con aspectos motivacionales, con la autoeficacia y la percepción de control sobre las tareas realizadas (Lee & Ashforth, 1990).

2. Descripción de la intervención:

La intervención evaluada consiste en la aplicación de cambios a nivel organizacional de los centros CAIF que modifican la rutina diaria de niños y educadores en los centros. El formato educativo propuesto por el Centro de Educación Inicial “Vaz Ferreira” involucra:

1) Talleres temáticos: Las aulas de clase cambian su modalidad y pasarán de ser basadas en los educadores a basadas en la temática. Se organizan en salas de Ciencias y Lenguaje, Música y Expresión Corporal, y Arte y Plástica, manteniendo los ejes pedagógicos curriculares preestablecidos (Uruguay, MEC, 2006, Doldán et al., 2010). Se establece así un sistema de rotación por el cual cada grupo de niños pasa por las diferentes áreas temáticas.

2) Aulas opcionales: Finalizada la instancia de talleres temáticos, las aulas cambian a la modalidad de opcionales, las cuales si bien también se centran en los ejes temáticos proporcionan una variante lúdica donde el educador ejerce el rol de facilitador en el juego. Los talleres opcionales son de arte (en sala de arte), biblioteca y puzzles (sala de ciencias), y rincones de juego (sala de música). Para esta modalidad, todos los niños del centro son acompañados a un espacio preestablecido donde se les permite seleccionar la actividad a la cual dirigirse. Esto produce la interacción de niños de diferentes grupos y edades (entre 24 y 48 meses aproximadamente).

3) Educadores específicos: al igual que las aulas, los educadores pasan a ser educadores centrados en área, pasando del trabajo con un sólo grupo de niños durante la totalidad de la jornada a la interacción con todos los grupos en duraciones menores.

3. Método:

3.1 Participantes:

Participaron de este estudio 209 niños de 24 a 48 meses que asisten a centros CAIF de los departamentos de Montevideo y Canelones y 31 educadores que se desempeñan en dichos centros.

3.2 Diseño:

Se utilizó un diseño pre-test post-test para medir los efectos de la intervención, asignando a aquellos centros que implementaron el cambio de formato al grupo experimental y replicando las medidas en centros que no realizaron cambios (grupo control). 112 niños integraron el grupo experimental y 97 el grupo control. Ambos grupos se componen de poblaciones de similar contexto socioeconómico y ubicaciones territoriales. Debido a que la implementación del formato es a solicitud de los centros educativos, no se logró la aleatorización en la conformación de los grupos.

Los educadores de los centros (Grupo control N=13, grupo experimental N=18) completaron escalas de comportamiento infantil y agotamiento en ambas medidas. Concurrentemente, observaciones de los niños en sala en instancias de juego libre fueron registradas por dos investigadores con el fin de detectar posibles cambios en los tipos de juego realizados por los niños. Se registraron el número de conflictos en el aula y la calidad de interacción educador-niño mediante la escala observacional Childcare Interaction Scale durante observaciones de 45 minutos de duración.

3.3 Medidas:

3.3.1 Niños:

- *Children's Behavior Questionnaire (CBQ-VSF):* Cuestionario de comportamiento infantil en su forma muy corta. Utilizamos para este estudio las sub-escalas de afectividad negativa, definido como la presencia de emociones negativas como tristeza, frustración y disconfort, y control esforzado, el cual abarca aspectos de control inhibitorio, focalización

atencional y apaciguamiento. (Putnam et al., 2006). Se aplicó la versión temprana de dicha escala para niños de 2 años (ECBQ-VSF).

- *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*: Cuestionario de fortalezas y dificultades en su versión para niños de 2 a 4 años de edad es un cuestionario de tamizaje de comportamiento infantil que cuenta con 5 subescalas que miden diferentes aspectos del comportamiento social de los niños: síntomas emocionales, comportamiento prosocial, problemas de conducta, hiperactividad y problemas entre pares (Goodman, 1997). Ambos cuestionarios aplicados a niños fueron completados por sus educadores.

Observación de juego libre (POS): Se realizaron observaciones directas del juego libre de los niños en aula de 3 minutos de duración codificadas de acuerdo al protocolo Play Observation Scale (Rubin, K., 1989), la cual integra categorías de juego a nivel cognitivo y social. Para el dominio cognitivo se puntuó el juego predominante de los niños de acuerdo a las categorías de juego funcional (actividad motora repetitiva con o sin objetos), constructivo (juego con el objetivo de crear o construir, por ejemplo: juego con masa, bloques, etc.), dramático (juego simbólico) o reglado (cumplimiento de normas pre establecidas o acordadas, roles definidos entre los jugadores). Para el dominio social se puntuó el juego predominante en los niños de acuerdo a las categorías de juego solitario, en paralelo (juego próximo a otros niños donde no se producen interacciones directas), asociativo (juego con interacción pero sin organización intra-grupo) y cooperativo (se produce interacción organizada, se acuerdan roles diferenciados). (Rubin, K., 1989). Dos estudiantes investigadores se llevaron a cabo las observaciones. 30 observaciones preliminares fueron codificadas por ambos observadores con el fin de controlar la diferencia de criterio. La concordancia inter-observador para esta muestra fue de un 83% para juego cognitivo y 87% para juego social.

3.3.2 Educadores:

Maslach Burnout Inventory (MBI): *Inventario de Burnout de Maslach*, (Maslach, 1981) se utilizaron las tres subescalas propuestas para la detección del burnout: agotamiento emocional, definido como el cansancio percibido ocasionado por el ambiente laboral, despersonalización, la cual refiere a sentimientos de apatía e

indiferencia hacia los sujetos y realización personal, la cual abarca percepción de significado y autoeficacia en el trabajo.

3.3.3. Aula:

Caregiver Interaction Scale: (CIS, Arnett, 1989) Esta escala se compone de 30 ítems destinados a detectar la presencia de interacciones positivas y negativas del educador hacia los niños. Cada ítem es puntuado por un observador utilizando una escala Likert de 4 puntos. Se realizaron observaciones de aula de 45 minutos de duración.

Número de conflictos en el aula: Definimos “conflicto” en este contexto como la presencia de eventos disruptivos o comportamientos agresivos que generan estados emocionales negativos en uno o más niños. El número de conflictos fue registrado en observaciones de aula de 45 minutos de duración.

4. Análisis de datos:

Se realizaron ANOVAs de uno y dos factores para comparar los efectos de la intervención (Delta x grupo; variable dependiente x grupo x intervención) en la condición control y experimental para cada una de las variables.

El criterio de inclusión se determinó por sujetos que contaran con ambas medidas de evaluación (pre-intervención y post-intervención) y cuyos cuestionarios de reporte hubieran sido completados como mínimo al 80% de su totalidad. No se incorporaron al análisis ítems que contaban con más de un 20% de valores perdidos.

5. Resultados

5.1 Medidas en niños:

5.1.1 Escalas reportadas por educadores:

Los resultados obtenidos muestran un descenso medio de la afectividad negativa ($\Delta = -0,5$) para los niños de tres años de edad que implementaron el cambio de formato, así como un aumento del reporte de esta variable por parte de los educadores de los niños pertenecientes al grupo control ($\Delta = 0,10$) (Fig. 1, Afectividad negativa: $p=0,004$).

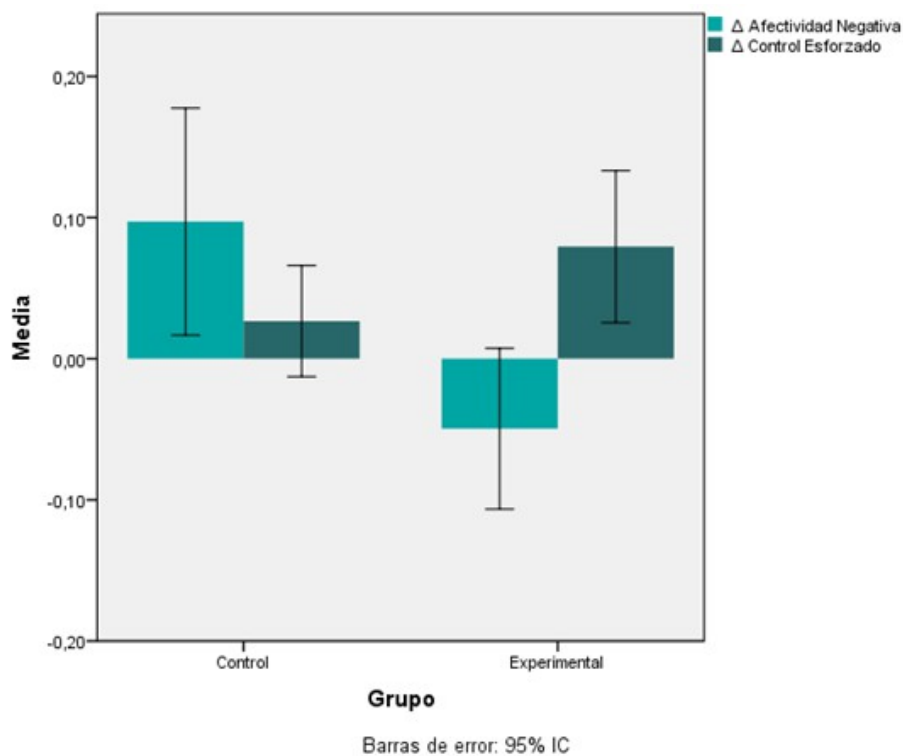


Figura 1.: Δ Afectividad negativa y control esforzado en niños de 3 años de edad.

En cuanto a comportamientos sociales, encontramos diferencias significativas entre grupos en el cálculo de Δ para las subescalas de problemas de conducta ($p=0,012$) y síntomas emocionales ($p=0,005$). Se produce un descenso del reporte de problemas de conducta en el grupo experimental, mientras que no se detectan cambios en la muestra control. En el caso de síntomas emocionales, observamos la presencia de diferencias entre grupos previo al inicio de la intervención, sin embargo, estas diferencias dejan de estar presentes durante la segunda medida. No se detectaron diferencias significativas a nivel de las tres subescalas restantes de hiperactividad, problemas entre pares y comportamiento prosocial. Estos resultados se muestran graficados a continuación en las figuras 2 y 3:

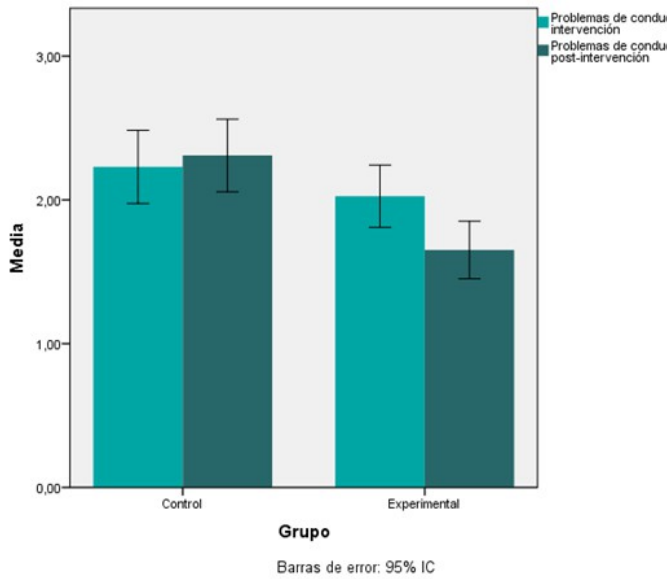


Figura 2.: Cambios en problemas de conducta pre y post intervención, niños de 2 y 3 años de edad.

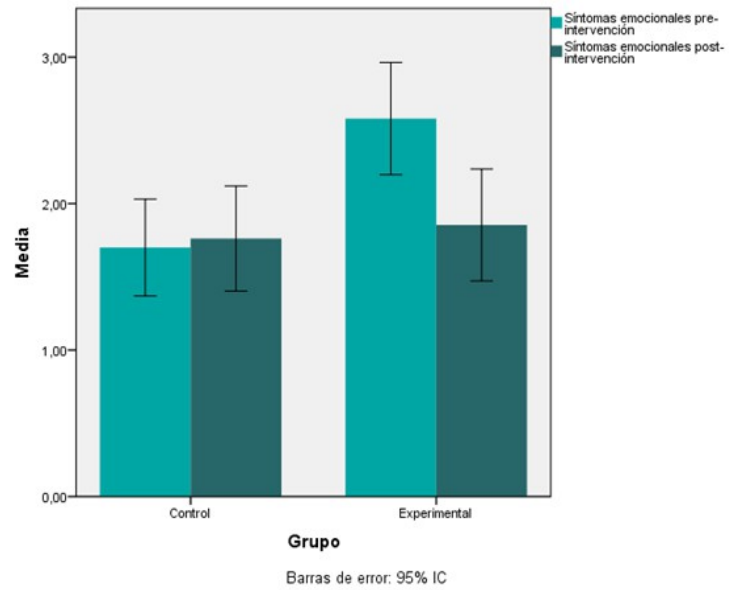


Figura 3.: Cambios en síntomas emocionales pre y post intervención

5.1.2 Observaciones en instancias de juego libre

Las observaciones realizadas en instancias de juego libre para la totalidad de la muestra (niños de dos y tres años) muestran una predominancia del juego en paralelo y sensoriomotor. Al finalizar la intervención, los niños del grupo experimental muestran diferencias significativas con sus pares controles a nivel social ($p=0,001$) y cognitivo ($p=0,009$), aumentando el número de participantes que en promedio alcanzaron juegos de tipo asociativo y constructivo. La figuras 4 y 5 muestran estos resultados:

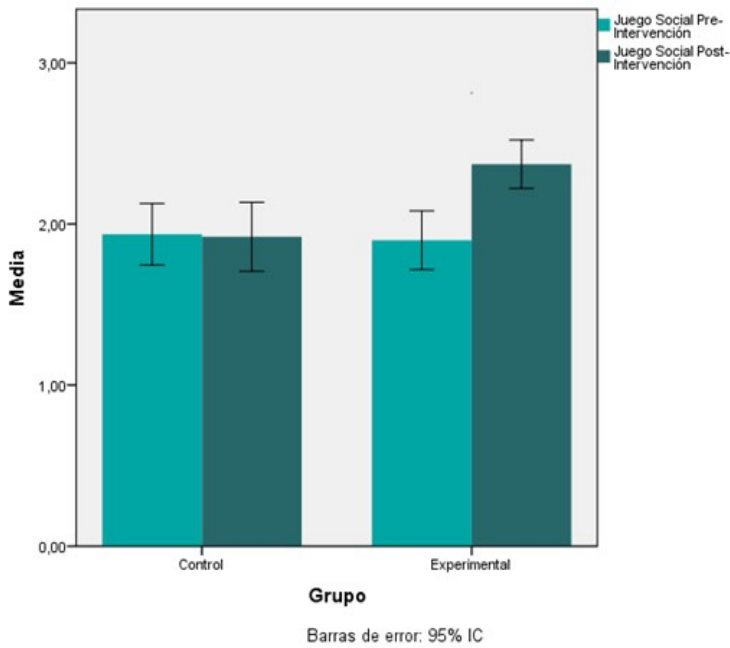


Figura 4.: Juego Social pre y post intervención, por grupo. Niños de 2 y 3 años de edad.

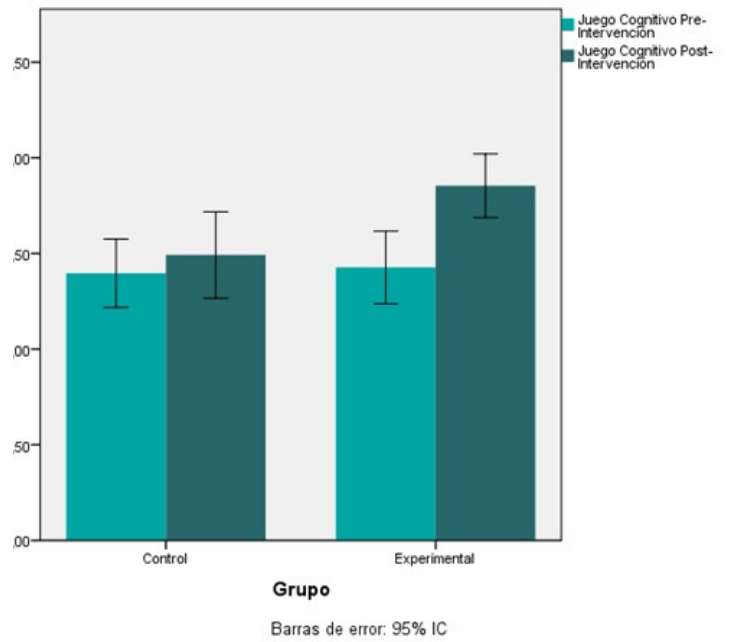


Figura 5.: Juego Cognitivo pre y post intervención, por grupo. Niños de 2 y 3 años de edad

5.2 Medidas en educadores:

La tabla 1 y figura 6 muestran los resultados obtenidos a partir del reporte de los educadores en el Inventario de Burnout de Maslach, evidenciando una diferencia significativa para el grupo experimental en sus medidas pre y post intervención para la subescala de agotamiento ($p=0,022$).

		Agotamiento pre-intervención	Agotamiento post-intervención	Despersonalización pre-intervención	Despersonalización post-intervención	Realización personal pre-intervención	Realización personal post-intervención
		Media	Media	Media	Media	Media	Media
Grupo	Control	11,00	11,00	4,15	3,69	38,38	39,23
	Experimental	18,33	12,11	4,83	3,78	34,56	39,67

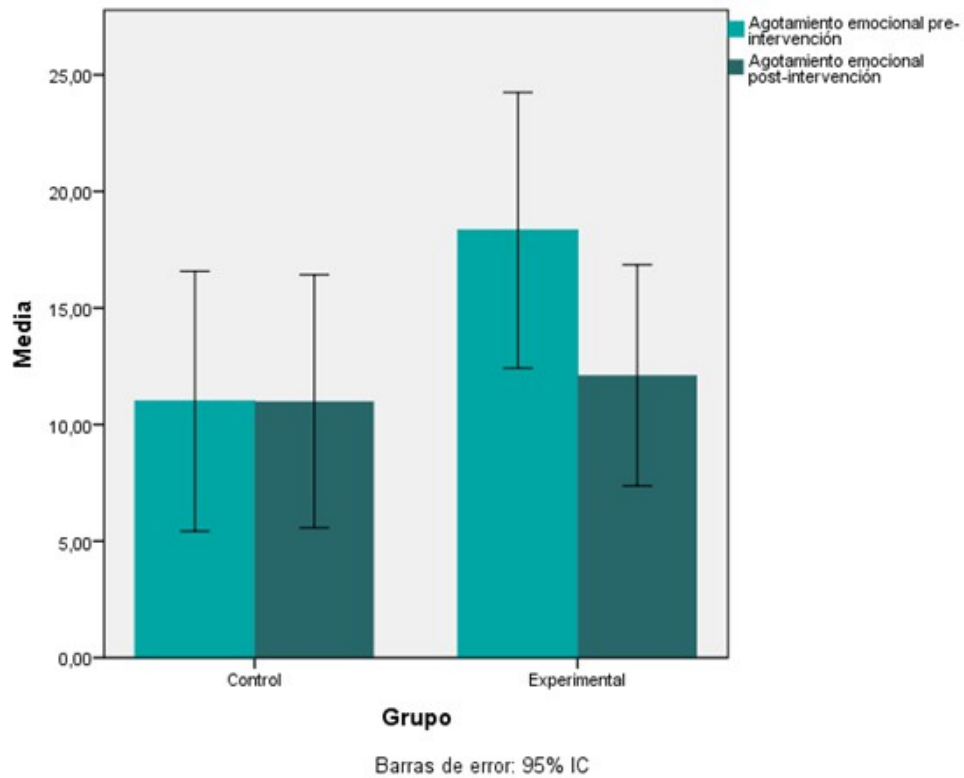


Figura 6.: Agotamiento emocional pre-post intervención, por grupo. N=31

5.3 Medidas de aula:

No se registraron diferencias significativas en las observación de interacciones positivas niño-educador ni en el número de conflictos por aula registrados para ambos grupos (Resultados se muestran en Tabla 2.)

		Interacciones positivas pre-intervención	Interacciones positivas post-intervención	N° Conflictos registrados pre-intervención	N° Conflictos registrados post-intervención
		Media	Media	Media	Media
Grupo	Experimental	72,00	79,71	3,21	1,86
	Control	77,33	74,33	3,42	2,50

6. Discusión

Los resultados generales obtenidos a partir de la evaluación del formato educativo son favorables: los niños que implementaron el cambio de formato muestran una reducción del reporte de afectividad negativa luego de la intervención que es significativamente diferente a sus contrapartes en el grupo control. A su vez, los educadores reportan menos problemas de conducta y síntomas emocionales en los niños del grupo experimental. De acuerdo a estos hallazgos, el cambio de formato ha impactado positivamente en indicadores de comportamiento social y desarrollo socioemocional en los niños participantes. En cuanto a las conductas de juego, los resultados muestran que los niños de 2 y 3 años que implementaron el formato aumentaron el nivel de interacción en la medida de juego social y la complejidad de la actividad a nivel de juego cognitivo. Estos resultados son particularmente interesantes en el contexto de la búsqueda de experiencias e intervenciones de bajo costo con la potencialidad de generar cambios en el desarrollo infantil (Jensen, Jensen, Rasmussen, 2017), particularmente en contextos socioeconómicos desfavorables (Schacter & Jo 2016; Blair et. al., 2016, Hermida et al., 2015; Weiling, et al., 2012, López-Rosenfeld et. al., 2013, Neville et al., 2015).

En cuanto a los resultados obtenidos en educadores, estos muestran que si bien se registraron diferencias en el reporte de agotamiento entre grupos en la primera toma de datos (pre-intervención) que mostraban un mayor agotamiento en aquellos educadores que solicitaron el cambio de formato, no se encuentran diferencias significativas entre grupos en la medida post-intervención, lo cual podría indicar que el cambio de formato tuvo un efecto mitigante del agotamiento en educadores. Sin embargo, dado que una de las limitaciones del presente estudio consiste en que los participantes no eran ingenuos a la asignación de grupos (Day & Altman, 2000), es posible que la novedad de la intervención haya influido la percepción del agotamiento en los educadores.

Por otro lado, dado que el objetivo y alcance de esta investigación fue la evaluación de los efectos producidos en niños y educadores por la totalidad del formato, estudios adicionales en esta temática deberán explorar cómo y en qué medida cada aspecto particular del formato presentado (heterogeneidad de edades, elección de actividades opcionales, presencia de múltiples educadores, especialización de educadores, etc.) explica los resultados. Por ejemplo, estudios

previos han relacionado los cambios en la conducta de juego de los niños específicamente con la participación en aulas multi-edad (Urberg & Kaplan, 1986; Bailey, McWilliam, Ware, Burchinal, 1993), mientras que Cryer y colaboradores (2005) exploraron los efectos de la transición de aula y el cambio de educador en relación a la presencia de demostraciones comportamentales de distrés en niños de entre 7 meses y 2 años que concurrían a centros de cuidados, encontrando que una mayoría (60%) de la muestra no demostró señales de distrés en su comportamiento. En la línea de nuestros resultados, reportaron un descenso del comportamiento negativo inmediato al cambio (Cryer, Wager-Moore, Burchinal, Yazejian, Hurwitz, Wolery, 2005).

Finalmente, sería conveniente complementar este primer estudio mediante el uso de diseños longitudinales que permitan explorar qué permanencia en el tiempo tienen los beneficios reportados (Darling-Churchill & Lipmann, 2016; Richter et. al., 2017).

Referencias

Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., & Task Force on Community Preventive Services. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American journal of preventive medicine*, 24(3), 32-46.

Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541- 522.

Bailey D, McWilliam R, Ware W, Burchinal M. (1993) Social interactions of toddlers and preschoolers in same-age and mixed-age play groups. *Journal of Applied Developmental Psychology* 1993;14:261–276.

Berry, D., Blair, C., Willoughby, M., Garrett-Peters, P., Vernon-Feagans, L., Mills-Koonce, W., The Family Project Key Investigators (2016) Household chaos and children's cognitive and socioemotional development in early childhood. Does childcare play a buffering role? *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 34 1st Quarter 2016, pp 115-127

Bradley, R., Corwyn, R. (2002) Socioeconomic status and child development. *Annu. Rev. Psychol.*

Black, M., Walker, S., Fernald, L. Andersen, C., DiGirolamo, A., Chunling, L., McCoy, D., Fink., G. Shavar, Y., Shiffman, J., Devercelli, A., Wodan, Q., Vargas-Barón, E., Grantham-McGregor, S. (2017) Early Childhood development coming of age: Science through the life course. *Advancing Early Childhood Development: from Science to Scale 1. The Lancet* 2017. Vol. 389. Pp. 7/1/2017.

Britto, P., Lye, S., Proulx, K., Yousafzai, A., Matthews, S., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Lp, P., Fernald, L., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J., Bhutta, Z. (2016) Nurturing Care: Promoting Early Childhood development. *The Lancet*, Vol. 389 pp 91-102

Brooks-Gunn, J., Duncan, G. (1997) The effects of poverty on children. *The Future of children*. Vol 7., N°2. 1997

Calero, C.I; Zylberberg, A; Ais, J; Semelman, M; Sigman, M. (2015) Young children are natural pedagogues. *Cognitive Development*, 35; 65-78

Calkins, S.D & Johnson, M.C. (1998) Toddler regulation of distress to frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behaviour and development*, 21, 379-395

Calkins, S. D. (2004). Early attachment process and the development of emotional self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *The handbook of self-regulation* (pp. 324–339). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Calkins, S. D. (2008). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In C. Brownell & C. Kopp (Eds.), *Transitions in early socioemotional development: The toddler years* (pp. 261–284). New York: Guilford.

Cambón, V., Doldan, C., Pérez, M., Urtubey, N. (2015) Protocolo de evaluación y monitoreo de los centros CAIF. Coordinación General de Políticas de Primera Infancia y Familia - INAU, CAIF. Recuperado 2-3-2017 en <http://caif.org.uy/wp-content/uploads/2013/12/PROTOCOLO-DE-EVALUACION-Y-MONITOREO-DE-LOS-CENTROS-CAIF.pdf>

Cerutti, A, Castells, M. (2006) Guía metodológica programa de estimulación oportuna “Un lugar para crecer y aprender jugando”. Recuperado 10-8-2015 en www.plancaif.org.uy/adjuntos/2009/07/librillometodologia.pdf

Clarke-Stewart, A., Miner, J. (2008) Child and Day Care, Effects of. Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development. 2008, pp. 268-278.

Cryer, D., Wager-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S., Wolery, M., (2005) Effects of transitions to new childcare classes on infant/toddler distress and behavior. Early childhood research quarterly 20 (2005) 37-56

Darling-Churchill, K., Lippman, L. (2016) Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. Journal of applied developmental psychology 45 (2016) 1-7

Day, S., Altman, D. (2000) Blinding in clinical trials and other studies. Education and Debate. British medical journal. Vol. 321 N° 7259 pp. 504

Deci, E. & Ryan, R. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology 25, 54-67.

Doldán, M., Martínez, G., Sapriza, G., Ramos, M. (2010) Aportes para la propuesta educativa de los centros CAIF. Actividades de los niños de 0 a 3 años en los distintos escenarios. INAU-CAIF:2010

Dudd-Nufrio, A. (2011) Reggio Emilia, Maria Montessori and John Dewey: Dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations. Early Childhood Education Journal. Vol 39. 235-237.

Ferrer, A., Hernández, N. (2010) Seminario-Taller: "Los formatos educativos en debate. Diversas formas de hacer escuela": Ponencia de Ana Ruth Ferrer. Uruguay Educa: ANEP Recuperado 9-3-2017 en <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=207970>

Gandini, L. (2011) El reto de la evaluación: Llevando a escala el enfoque Reggio Emilia a los EE.UU. Fundación Bernard Van Leer. Espacio para la infancia. Noviembre 2011.

Gencer, A., Gonen, M. (2015) Examination of the Effects of Reggio Emilia Based Projects on Preschool Children's creative thinking skills. Procedia- Social and Behavioral Sciences. Vol 186 pp. 456-460

Goodman R (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 581-586.

Hackman, D., Farah, M., Meaney, M (2010) Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. Nature reviews neuroscience; 11 (9) 651-659

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.

Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

Hermida, M., Segretin, M., Prats, L., Fracchia, C., Colombo, J., Lipina, S. (2015) Cognitive neuroscience, developmental psychology and education: interdisciplinary development of an intervention for low socioeconomic status kindergarten children. Trends in neuroscience and education 4 (2015) 15-25

Huntsman, L. (2005) Determinants of quality in Child-care: A review of the research evidence. Literature Review. Centre for parenting and Research. NSW Department of community services.

Howes, C & Rubinstein; J. (1981) Influence on Toddler Peer Behaviour in Two Types of Daycare. Infant Behaviour and Development. Vol. 4 Marzo 1981. Pp. 387-393

- Kopp, C. (1982) Antecedents of Self-Regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology* 1982 Vol. 18 Nro 2 199-214
- Larrison, A.L., Daly, A.J., & VanVooren, C. (2012). Twenty years and counting: A look at Waldorf in the public sector using online sources. *Current Issues in Education*, 15(3).
- Lee, R. & Ashforth, B. (1990) On the meaning of Maslach's three dimensions of Burnout. *Journal of applied psychology*, 1990 Vol 75, nro 6 743-747
- Lillard, A. & Else-quest, E. (2006) Evaluating Montessori Education. *Science* Vol. 313 1893-1894 (2006)
- Lopez-Rosenberg, M., Goldin, A., Lipina, S., Sigman, M., Fernandez, D. (2013) Mate Marote: a flexible automated framework for large-scale educational interventions. *Computers and Education* 68 (2013) 307-313
- Lowe, D., Wolfe, B. (2000) Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? Institute for research on poverty. Special Report n°78
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. (2008) Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language and Social Skills. *Child Development*, May/June 2008, Volume 79, Number 3, Pages 732-749.
- Maslach C, Jackson SE. (1981) MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press
- Maslach, C., Jackson, S., Leiter, M. (1997) *Evaluating Stress. A book of resources.* The Scarecrow Press Inc. Lanham, Md. & London. 3ra ed.
- Maslach, C & Pines, A. (1977) The Burnout syndrome in the day-care setting. *Child care quarterly*. Vol 6(2) Summer 1977
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24,167–202.)
- Montessori, M. (1912) *The Montessori Method. Scientific Pedagogy as applied to child education in the "children's houses" with additions and revisions by the author.* 2nda Ed. Nueva York. Frederick A. Stokes Company MCMXII. Recuperado 8/4/2017 en <http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html>
- NICHD (2002) Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, spring 2002, Vol 39 nro 1, 133-164
- NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74(5), 1454-1475.
- Neville, H., Pakulak, E., Stevens, C. (2015) Family based training to improve cognitive outcomes for children from lower socioeconomic status backgrounds: emerging themes and challenges. *Current opinion in behavioral sciences* 4 (2015) 166-170
- Oberski, I., Pugh, A., MacLean, A., Cope, P. (2007) Validating a Steiner-Waldorf Education Programme. *Teaching in Higher Education*. Vol. 12. N° 1 Febrero 2007.

O'Brien, M., DiPietro, J. Strobino, D. (1994) Day-care participation as a Protective Factor in the Cognitive Development of Low-Income Children

O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48, 120–162. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831210365008>

Parten, M. (1932) Social participation among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol 27(3), Oct 1932, 243-269.

Paull, J. (2011) Rudolph Steiner and the Oxford Conference: the birth of Waldorf education in Britain. *European Journal of Educational Studies* (3):1, 2011.

Pianta, Robert C., Barnett, W. Steven, Burchinal, Margaret, Thornburg, Kathy R., 2009. The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychol. Sci. Public Interest* 10, 49–88.

Pianta R, Stuhlman MW. Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review* 2004;33:444–458

Perry, N., Swingler, M., Calkins, S., Bell, M. (2016) Neurophysiological correlates of attention behavior in early infancy: Implications for emotion regulation during early childhood. *Journal of experimental child psychology* 142 (2016) 245–261

Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of Short and Very Short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87 (1), 103-113.

Raizada, R., Kishiyama, M. (2010) Effects of socioeconomic status on brain development, and how cognitive neuroscience may contribute to levelling the playing field. *Frontiers in human neuroscience* 4 (3)

Richter, L., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Lopez, F., Behrman, J., Chunling, L., Lucas, J., Perez-Escamilla, R., Dua, T., Bhutta, Z., Stenberg, K., Gertler, P., Darmstadt, G. (2016) Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development. *Lancet* 389 103-118

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007) Autonomous Motivation for Teaching: How self determined teaching may lead to self determined learning. *Journal of educational psychology*. 2007 Vol. 99. No 4, 761-774

Rothbart, M., Sheese, B., Rueda, R., Posner, M. (2011) Developing mechanisms of Self- Regulation in Early Life. *Emotion Review* Abril, 3 (2) pp. 207-213.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, NW, Lockbox 285, Washington, DC 20055.

Suggate, S., Schaughency, E., Reese, E. (2013) Children Learning to read later catch up to children reading earlier. *Early childhood research quarterly* 28 (2013) pp. 33-48

Rubin, K. (1989) The Play Observation Scale. University of Waterloo. Recuperado 1-4-2017 en <http://www.utsc.utoronto.ca/~marksch/psyc26/The%20Play%20Observation%20Scale.pdf>

Rubin, K., Maioni, T., Hornung, M. (1976) Free play behaviours in Middle and Lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development* 1976, 47: 414-419

Rubio, I. (Coord.) Albin, S., Bigot, A., Cambón, V., Denis N., Ferraz D., Hamilton V., Rodríguez F., Sapriza G., Uturbey N. y (2015) Estructura Organizativa de los Centros CAIF. Plan CAIF. INAU. Recuperado 9-3-2017 en <http://caif.org.uy/wp-content/uploads/2013/12/NUEVA-ESTRUCTURA-ORGANIZATIVApdf.pdf>

Rubio, I., Hauser, P. (2014) Orientaciones para la Intervención en situaciones familiares complejas para equipos de centros CAIF. Plan CAIF-INAU 1era Ed. Dic 2014. Recuperado 9-3-2017 en <http://caif.org.uy/wp-content/uploads/2013/12/ORIENTACIONES-PARA-LA-INTERVENCION-C3%93N-EN-SITUACIONES-FAMILIARES-COMPLEJAS.pdf>

Schacter, J., Jo, B. (2016) Improving low-income preschoolers mathematics achievement with Math Self, a preschool tablet computer curriculum. *Computers in human behavior*. 55 (2016) 223-229

United Nations (2006) UN General Comment 7: Implementing child rights in early childhood (40th session, 2005). U.N. Doc.

Urberg, K., Kaplan, M. (1986) Effects of classroom age composition on the play and social behaviours of preschool children. *Journal of Applied developmental psychology*. Vol 7(4) pp. 403-415

Uruguay, MEC: Dirección de Educación Área de Educación en Primera Infancia, Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses, Montevideo: Tradinco, 2006

Webb, S., Janus, M., Duku, E., Raos, R., Brownell, M., Forer, B., Guhn, M., Muhajarine, N. (2017) Neighbourhood socioeconomic status indices and early childhood development. *SSM- Population Health*. Vol. 3 Dec 2017 pp. 48-56

Weiling, L., Farkas, G., Duncan, G., Burchinal, M., Lowe Vandell, D. (2012) Timing of High-Quality Child Care and Cognitive, Language, and preacademic development. *Developmental Psychology*., 2013 August; 49(8): 1440-1451

Yoshikawa, H., Lawrence, J., Beardslee, W. (2012) The effects of poverty on the mental, emotional and behavioral health of children and youth. Implications for prevention. *American Psychologist*. May-June 2012 Vol 67 N° 4, 272-284

