



Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

Efecto de un programa de desarrollo profesional docente sobre la calidad de la literacidad temprana

Domínguez, P^a., Merino, J.M^b., Mathiesen, M.E^b., Soto, M.E^c., Rodríguez, C^c.

Departamento de Currículum e Instrucción^a, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Departamento de Sociología^b, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Departamento de Didáctica^c, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

pdominguez@udec.cl

jmerino@udec.cl

mmathies@udec.cl

mesoto@ucsc.cl

claudiarodriguez@ucsc.cl

Estudios sobre alfabetización inicial muestran que la calidad de las experiencias de alfabetización temprana se relaciona de manera significativa con el progreso posterior en lectura y escritura en el contexto escolar. Este estudio tuvo como objetivo diseñar un programa de desarrollo profesional docente y evaluar sus efectos sobre la calidad del ambiente letrado y las prácticas de literacidad temprana. Para ello se utilizó un diseño experimental, con selección y asignación aleatoria y mediciones pre y post. La muestra estuvo compuesta por 48 educadoras de 24 escuelas municipales de la provincia de Concepción, Chile. La intervención implicó un seminario de literacidad y *coaching* In situ a 24 educadoras del grupo experimental en sus salas de clase, durante seis meses, en el que se trabajaron actividades instruccionales dirigidas a estimular las tres áreas de literacidad temprana que focalizan el interés de este proyecto: Lenguaje Oral, Conciencia Fonológica y Conocimiento de lo Impreso. La calidad fue valorada aplicando la escala ELLCO (Early Language and Literacy Classroom Observation) que permite medir aspectos relacionados con el lenguaje, la alfabetización y su desarrollo.

Los resultados indican un impacto positivo del programa sobre la calidad global; en la dimensión lenguaje y literacidad (el mayor cambio) y en el área de lo impreso y escritura temprana. Cambios de moderada intensidad en la dimensión de conciencia fonológica, currículum y ambiente general de la sala de clases, medidos con procedimientos de ponderación de tamaño de efectos (Cohen's d). Se concluye que la intervención basada en el desarrollo del lenguaje, utilizando como actividades instruccionales específicas, aspectos que provienen de tres componentes de la investigación internacional de la literacidad emergente y utilizando un ciclo de talleres de desarrollo profesional para educadores, ha conducido al cambio en las prácticas pedagógicas para la iniciación a la lectura y escritura en educación infantil.

Palabras claves: Literacidad temprana, Desarrollo profesional docente, Coaching, Calidad educativa.

Effects of a teacher professional development program on early literacy skills quality.

Domínguez, P^a., Merino, J.M^b., Mathiesen, M.E^b., Soto, M.E^c., Rodríguez, C^c.

Department of Curriculum and Instruction^a, University of Concepción, Concepción, Chile.

Department of Sociology^b, University of Concepción, Concepción, Chile.

Didactic Department^c, Catholic University of Concepción, Concepción, Chile.

pdominguez@udec.cl

jmerino@udec.cl

mmathies@udec.cl

mesoto@ucsc.cl

claudiarodriguez@ucsc.cl

Early literacy skills studies state that the quality of literacy experiences is significantly related with the final reading and writing development at the school context. This research had as the main goal to design a teacher professional development program, and to evaluate their effects on literacy environmental quality, and on the early literacy skills practices. To this purpose a pre-post randomly selected and assigned experimental design was utilized. Sample was composed by 48 preschool teachers of 24 municipal schools at the province of Concepcion, Chile. Experimental intervention was comprised by a two-day Literacy Skills Workshop, and a six-months in-class Coaching for the 24 school teachers of the treatment-group, in their own classrooms. There were worked instructional activities directed to stimulate three early literacy skills which focused this project main interest: Oral Language, Phonological Awareness and Print Knowledge. Quality was assessed by applying the Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO-PreK), inventory which allows to measure different aspects related to language, the literacy skills, and their development.

Results indicates a program positive impact on classroom overall quality; on the language and literacy skills (the greatest change), and on the print and early writing. Changes of moderate intensity on phonological awareness, curriculum, and classroom general environment were established with Cohen's d effect-size procedures.

It was concluded that the language development-based intervention, by using -as specific instructional activities- different aspects coming from the selected components of international research on emergent literacy skills, and applying a teacher professional development program has conducted to a significant change in pedagogical practices for the initial reading and writing in the children educational area.

Key Words: *Early literacy skills; teacher professional development; in-class coaching, preschool educational quality.*

1. - Introducción

La educación preescolar es reconocida como una etapa fundamental debido al impacto que tienen los aprendizajes adquiridos sobre el éxito académico posterior, entre ellos, la lectura y escritura convencional (Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010; Mashbur et al., 2008). Al respecto, existe importante evidencia empírica sobre un conjunto de habilidades que se desarrollan tempranamente y que son consideradas precursores del aprendizaje de la lectura y escritura en contexto de instrucción escolar, tales como: lenguaje oral, conocimiento de lo impreso, conocimiento fonológico, conocimiento de las letras del alfabeto (Lonigan, Farver, Phillips & Clancy-Menchetti, 2011; Teale & Sulzby, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998). Estas investigaciones han puesto de relieve que el aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso continuo que aparece mucho antes de la enseñanza formal de la lengua escrita (McGee & Purcell-Gates, 1997; Teberosky, 2003; Villalón 2008), ya que los niños llegan a la escuela provistos de muchos conocimientos sobre este tema. Es así que, el desarrollo de estas habilidades comienza ciertamente a desarrollarse en el contexto familiar y continúa fortaleciéndose en el nivel preescolar (Justice & Ezell, 2002).

Al respecto, estudios internacionales muestran que el desarrollo cognitivo y el rendimiento de niños en edad preescolar están estrechamente relacionados con la calidad de los programas educativos (NICHD, 2000). Según Tietze y Viernickel (2010), la calidad de un centro educativo considera tres factores: *estructura*, relacionado con el nivel de formación de los adultos, coeficiente adulto-niño, infraestructura, materiales, tamaño de los grupos; *orientaciones educativas* referidas a las creencias, valores y principios de los adultos respecto de los niños, sus familias y el proceso de enseñanza; y *proceso* que involucra las interacciones entre los niños, los adultos y el material y las experiencias disponibles. Asimismo, una gran cantidad de investigaciones han demostrado el rol positivo que programas y centros educativos de alta calidad juegan en el desarrollo del lenguaje y en las habilidades de literacidad de los niños (Peisner-Feinberg et al., 1999) y en la prevención de dificultades posteriores de lectura (Ramey & Ramey, 2006; Snow, Burns, & Griffin, 1998) y principalmente en niños provenientes de contextos sociales más vulnerables, ya que vendrían a compensar los déficit con que éstos llegan a la escuela (Dickinson & Snow, 1987).

Respecto de las experiencias que los niños vivencian en el contexto educativo, los estudios nacionales se han centrado en describir y analizar las características del ambiente y las prácticas pedagógicas asociadas a la alfabetización inicial. En un estudio de Strasser, Lissi y Silva (2009) que estudiaba la gestión del tiempo en 12 salas de kindergarten chilenas, se constató que durante la jornada se destinaba un alto porcentaje de tiempo a actividades no instruccionales (rutinas de alimentación, aseo y recreo) y que las experiencias de aprendizaje ofrecidas a los niños no potenciaban la interacción lingüística, la instrucción del vocabulario, tanto explícita como implícita. Asimismo, se observaron escasas oportunidades de exposición a libros y lecturas en voz alta, ampliamente reconocidas como promotoras de las habilidades de alfabetización temprana.

Un estudio de Treviño, Toledo y Gempp (2013) sobre prácticas docentes e interacciones dentro del aula en prekínder, medidas a través de la pauta CLASS que categoriza las prácticas docentes en tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico, encontró que la calidad de las interacciones en las salas es heterogénea y que las educadoras mantienen un clima de aula adecuado y una productividad aceptable. Sin embargo, el desempeño de apoyo pedagógico que considera el modelaje lingüístico, desarrollo de conceptos y enfoque de lectoescritura es el más bajo.

Otra experiencia de observación, es el estudio de Orellana y Melo (2014) centrado en analizar la calidad del ambiente letrado y las estrategias didácticas usadas por educadoras de párvulos en 147 salas de prekínder y kínder. Los resultados mostraron baja cantidad, calidad y variedad del material de alfabetización, así como la falta de estrategias de calidad para promover la alfabetización inicial, específicamente ausencia de instancias y entornos de lectura, como

también materiales y experiencias orientadas a la producción escrita. Los resultados de estos estudios plantean lo limitado de la formación profesional de las educadoras (Orellana y Melo, 2014) y la necesidad de adecuar los programas de desarrollo profesional (Treviño, Toledo y Gempp, 2013).

Al respecto, el desafío para la mejora de las prácticas en educación preescolar ha llevado a diseñar estrategias orientadas al desarrollo profesional docente, (DPD), visualizado como una actualización del profesor para mejorar sus prácticas pedagógicas en el aula. García Huidobro (2014) señala que el desarrollo profesional docente es un continuo que se desarrolla a lo largo de la vida laboral como parte de un proceso de aprendizaje.

Estudios asociados al desarrollo de la literacidad temprana han demostrado la efectividad del desarrollo profesional realizado a través de un acompañamiento experto, del trabajo conjunto en el aula y la retroalimentación, sobre el conocimiento de los profesores respecto de prácticas de literacidad (Neuman & Cunningham, 2009, Neuman & Wright, 2010) y en el ambiente general de la sala y apoyo al lenguaje (Powell, Diamond, Burchinal & Koehler, 2010). Las experiencias en Chile, también han mostrado efectos en las prácticas de lenguaje y literacidad en la primera infancia, destacando la necesidad de enfoques curriculares más intensivos para estas mejoras (Yoshikawa, et al. 2015).

Es por ello que este estudio busca evaluar el efecto de un programa de Desarrollo Profesional Docente sobre la calidad estructural y de proceso pedagógico, facilitadores de la enseñanza de habilidades de literacidad temprana, en salas de prekínder y kínder de establecimientos municipales de la provincia de Concepción.

2.- Método.

Este estudio forma parte de una investigación mayor con diseño experimental, con selección y asignación aleatoria y mediciones pre-post, que analiza los efectos -macro y micro- de un programa de desarrollo profesional sobre la literacidad temprana.

2.1. Participantes

La muestra estuvo conformada por 48 educadoras de párvulos de 24 establecimientos educacionales de las 12 comunas de la provincia de Concepción, siendo seleccionadas aleatoriamente 24 educadoras al grupo control y 24 al grupo de tratamiento, y en cada grupo, 12 de prekínder y 12 de kínder, como se puede observar en la tabla N°1.

Tabla 1.
Muestra de salas seleccionadas

Nivel-Grupo	Grupo Tratamiento	Grupo Control	Total
Prekínder	12	12	24
Kínder	12	12	24
Total	24	24	48

2.2. Medidas

Con el propósito de evaluar el efecto de la intervención sobre la calidad estructural y de procesos pedagógicos facilitadores de literacidad temprana entre establecimientos de educación preescolar, se aplicó el Inventario de Observación de Literacidad y Lenguaje Temprano en Sala de Clases (ELLCO de Smith et al, 2002), en las 48 salas de prekínder y kínder del estudio (24 del grupo-tratamiento y 24 del grupo-control), en dos oportunidades (abril-mayo y noviembre-diciembre de 2014).

La escala ELLCO (Early Language and Literacy Classroom Observation) es un instrumento de observación que

permite evaluar la calidad del ambiente de la sala y específicamente aspectos relacionados con el desarrollo de la literacidad temprana en salas preescolares. Está compuesta por 19 ítems, organizados en 2 subescalas y 5 secciones.

Subescala Ambiente general de la sala

Sección I. Estructura de la sala de clases, contiene cuatro ítems relacionados con la organización y contenido de la sala de clases, al acceso y uso de materiales por el niño, las prácticas de manejo, al foco profesional y al rol adulto.

Sección II. Currículum, consta de tres ítems orientados al ambiente del currículum, estrategias educativas, oportunidades para la iniciativa y decisión de los niños y, finalmente, al enfoque y respuestas frente a la diversidad.

Subescala Lenguaje y literacidad

Sección III. Ambiente del lenguaje, incluye cuatro ítems centrados en el clima del discurso en la sala, oportunidades para las conversaciones extendidas, desarrollo del vocabulario y la conciencia fonológica.

Sección IV. Libros y lectura de libros, contiene cinco ítems orientados a la organización y uso del área de libros, características y disponibilidad de libros, uso de libros en diferentes áreas del currículum y la calidad y frecuencia de la lectura de libros.

Sección V. Lo impreso y escritura temprana, incluye tres ítems centrados en la disponibilidad de materiales escritos, oportunidades para promover el conocimiento de lo impreso y la escritura con propósitos diversos.

En cada una de estas secciones el observador debe calificar a partir de una escala de 5 puntos, en donde 1 corresponde a deficiente y 5 ejemplar.

2.3. Procedimiento

La intervención contempló dos actividades: la organización de un Seminario de Actualización Profesional dirigido a las educadoras del grupo-tratamiento, focalizado en las tres dimensiones de la literacidad más importantes: lenguaje oral, conciencia fonológica y conciencia de lo impreso. El diseño incluyó un Ciclo de Monitorías o Coaching, que fue realizado in situ (en la sala de clases de cada una de las 24 educadoras del grupo-tratamiento en las 12 comunas de la provincia), durante un período de 6 meses por especialistas en Educación Parvularia. El conjunto de estas dos actividades constituyeron la intervención de este estudio que fue denominada *Programa de Desarrollo Profesional de Habilidades Instruccionales de Literacidad Temprana* dirigido a las educadoras del grupo tratamiento.

El *Ciclo de Actividades Instruccionales acerca de Literacidad Temprana* monitorizadas mediante *coaching*, consistió en la revisión y selección de prácticas pedagógicas basados en la evidencia, ejecutada por parte del equipo investigador, en tres tipos de fuentes: (a) investigación internacional que vincula prácticas de enseñanza específicas con cada una de las variables dependientes del estudio; (b) revisiones y meta-análisis de investigación en enseñanza de habilidades de literacidad emergentes; y (c) libros de investigación reciente en el área del desarrollo profesional y *coaching* en las dimensiones específicas de la literacidad infantil. Las estrategias pedagógicas derivadas de esas fuentes fueron agrupadas en las dimensiones de lenguaje oral, conciencia fonológica y conciencia de lo impreso.

El *coaching* consideraba dos instancias de trabajo: (a) reuniones mensuales para abordar los contenidos centrales de cada sesión y actividades asociadas y (b) sesiones de acompañamiento para observar la aplicación de las diferentes estrategias y actividades para su posterior retroalimentación. Durante este periodo se orientó a las educadoras en las decisiones educativas sobre materiales, posibles estrategias de enseñanza, sugerencia de actividades y recursos para realizarlos. Uno de los elementos centrales de esta intervención fue incorporar libros de literatura infantil como material input para que diera lugar a actividades de lectura en voz alta por parte de la educadora, de recuento oral, de



dictado al adulto, de análisis y de actividades de escritura de los niños.

3.- Resultados

La aleatoriedad de la selección de las escuelas y su asignación a los grupos de tratamiento y control buscó asegurar que no existieran diferencias iniciales de calidad en ambos grupos. El pre-test midió la calidad inicial para la enseñanza de la literacidad mediante ELLCO. Como se puede observar en la tabla N°2, la calidad de la literacidad (Ptje ELLCO Total) en las salas del grupo tratamiento fue de 2.41 y en el grupo control 2.36. El test T-Student (para grupos independientes) igual a 0.23, revela que ambos promedios no son diferentes estadísticamente ($p>0.81$). Lo mismo ocurre con las subescalas y secciones respectivas. Esto significa que al inicio del estudio ambos grupos eran iguales en calidad educativa para la literacidad temprana.

Tabla N° 2.
Mediciones iniciales de calidad de las salas de clase

Escalas Subescalas y secciones	Grupo-tratamiento	Grupo-Control	T-Student	P-value
	N=24	N=24		
Estructura de la sala de clases	2.73	2.85	0.56	.5754
Curriculum	2.40	2.42	0.06	.9497
Sub escala Ambiente general de la sala	2.59	2.67	0.39	.6958
Ambiente del lenguaje	2.39	2.42	0.10	.9227
Libros y lectura de libros	2.40	2.13	0.96	.3413
Lo impreso y escritura temprana	2.03	1.99	0.19	.8488
Sub escala Lenguaje y literacidad	2.30	2.19	0.57	.5705
ELLCO TOTAL	2.41	2.36	0.23	.8174

Con el propósito de evaluar el impacto de la intervención, en las prácticas de alfabetización y ambiente letrado de la sala, al término de ésta se aplicó el postest (ELLCO final).

Los resultados presentados en la tabla N° 3 muestran que a nivel de sala de prekínder (niños entre 4 y 5 años), la intervención elevó la calidad del grupo-tratamiento, tanto en calidad total como en la mayoría de las secciones y subescalas. La calidad global del grupo-tratamiento, medido por el puntaje total ELLCO, creció .8947 puntos entre primera y segunda medición, mientras que en el grupo-control, se incrementa sólo en .1886. La diferencia-en-diferencia entre el impacto en el grupo-tratamiento respecto del impacto en el control, indica que las salas de prekínder de las escuelas del grupo-tratamiento, tienen un puntaje ELLCO neto mayor en .706, en las medición final respecto de la inicial, diferencia significativa al $p<0.0264$, con una medida de tamaño de efectos (d de Cohen) igual a 1.3, que es considerado muy grande en la investigación internacional. Si se examinan las secciones de ELLCO, puede observarse que el tamaño de los efectos de la intervención, con medida d de Cohen, son grandes en 3 secciones: la estructura de la sala de clases, el ambiente del lenguaje, lo impreso y la escritura temprana y en las 2 sub-escalas.

Tabla N°3.

Efecto de la intervención en la calidad de las salas de clases prekínder

Escala, Subescala y secciones	PREKINDER					Tamaño Efectos
	N	Medias Trat.	Medias control			
				Diff	Sig	
Estructura de sala de clases	24	.9167	.0208	.846	.0086	1.2
Curriculum	24	.4722	.1111	.361	.3035	.43
Subescala Ambiente general de la sala	24	.7262	.0595	.667	.0283	.89
Ambiente del lenguaje	24	1.021	-.125	1.146	.0094	1.41
Libros y lectura de libros	24	.8833	.555	.333	.4904	.50
Lo impreso y escritura temprana	24	1.1389	.3056	.833	.0220	1.50
Subescala Lenguaje y literacidad	24	.9931	.2639	.729	.0601	1.36
ELLCO TOTAL	24	.8947	.1886	.706	.0264	1.33

Al analizar los resultados de las salas de kínder (niños entre 5 y 6 años) en la Tabla N° 4, también observamos un impacto positivo de la intervención. El puntaje total de ELLCO como indicador global de calidad de las salas del grupo-tratamiento creció .8947 puntos entre la medida inicial y final, mientras que en el grupo control fue de .1667. Esto es un impacto de gran magnitud en términos de tamaño de efectos. El *d* de Cohen revela que el crecimiento post versus pre en el grupo-tratamiento fue superior al del grupo control, con una diferencia de .728 en la Escala ELLCO de 1 a 5 puntos, lo que genera un tamaño de efecto o impacto muy grande (1.06). Si se examinan las secciones de ELLCO, puede observarse que el tamaño de los efectos de la intervención, con medida *d* de Cohen, son grandes en 3 secciones (sobre 0.80): Curriculum, Libros y lectura de libros, Lo impreso y lectura temprana y en la Subescala de Lenguaje y Literacidad.

Tabla 4.

Efecto de la intervención en la calidad de las salas de kínder.

Escala, Subescala y secciones	KINDER					Tamaño Efectos
	N	Medias Trat.	Medias control			
				Diff	Sig	
Estructura de Sala de Clases	24	.5417	.1875	.354	.3308	.48
Curriculum	24	.7500	.0001	.750	.1011	.90
Subescala Ambiente general de la sala	24	.631	.1071	.524	.1576	.69
Ambiente del lenguaje	24	1.028	.333	.688	.1460	.78
Libros y lectura de libros	24	1.000	.1667	.833	.1315	.88
Lo impreso y escritura temprana	24	1.1667	.0833	1.083	.0100	1.58
Subescala Lenguaje y literacidad	24	1.0486	.2014	.847	.0518	1.18
ELLCO TOTAL	24	.8947	.1667	.728	.0665	1.06

4. Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo como propósito evaluar el efecto de un programa de desarrollo profesional sobre la calidad estructural y de proceso pedagógico, facilitadores de la enseñanza de habilidades de literacidad temprana, en salas de prekínder y kínder de establecimientos municipales de la provincia de Concepción. Los resultados muestran un efecto positivo de la intervención tanto en kínder como en prekínder a nivel de ELLCO Global como en secciones y sub-escalas.



En prekínder, las secciones de ELLCO que crecen entre la primera y segunda medición son: Estructura de la sala de clases, el ambiente del lenguaje, lo impreso y la escritura temprana. Mientras que en kínder corresponden a Currículum, Libros y lectura de libros, Lo impreso y escritura temprana. Estos resultados ponen de relieve la importancia del rol del educador, ya que el mayor avance se produce en secciones asociadas a la calidad del proceso pedagógico por sobre los aspectos estructurales, esto es, las experiencias e interacciones promotoras del lenguaje y la literacidad. Estos resultados son coincidentes con lo planteado por Orellana y Melo (2014) respecto que las habilidades de lectura y escritura no solo se promueven con cantidad y variedad de materiales, sino que también a través de interacciones intencionadas y actividades auténticas de lectura y escritura.

Si comparamos el avance entre prekínder y kínder, podemos destacar que en kínder existe un crecimiento mayor en la sección Libros y lectura de libros que en prekínder. Una explicación para estos resultados puede residir en el hecho que en kínder se atribuye mucha importancia a las actividades de lectura en voz alta como medio para comprender las funciones y la estructura del lenguaje escrito (Justice y Ezell, 2002; Teberosky, 2003; Whitehurst y Lonigan, 1998).

Se concluye que la intervención basada en el desarrollo del lenguaje, utilizando como actividades instruccionales específicas, aspectos que provienen de tres componentes de la investigación internacional de la literacidad emergente y utilizando un ciclo de talleres de desarrollo profesional para educadores, ha conducido al cambio en las prácticas pedagógicas para la iniciación a la lectura y escritura en educación infantil.

Agradecimientos: Este artículo de reporta algunos resultados del Proyecto FONDECYT 1130408 ejecutado por la Universidad de Concepción y financiado por Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile.

5. - Referencias

- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social Development. *Teachers College Record*, 112 (3), 579-620.
- Dickinson, D. & Snow, C. (1987). Interrelationships among prereading and oral Language skills in Kindergarten from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2,1-25.
- García- Huidobro, J. (2014). Desarrollo profesional, reflexiones de cara a la carrera docente. *Docencia*, 54, 64-77.
- Justice, L. & Ezell, H. (2002) Use of storybook reading to increase print awareness in at risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11 (1), 17-29.
- Lonigan, C., Farver, J., Phillips, B., & Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing*, 24(3), 305-337.
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarín, O., Bryant, D., Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of Academic, Language and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- McGee, L. & Purcell-Gates, V. (1997). So what's going on in research on emergent literacy? *Reading Research Quarterly*, 32 (3) 310-318.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960-980.

- 
- Neuman, S. & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46(2) 532-566.
- Neuman, S. & Wright, T. (2010) Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed-methods study of coursework and coaching. *The Elementary School Journal*, 111(1), 63-86.
- Orellana-García, P., & Melo-Hurtado, C. (2014) Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 113-128.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Yazejian, N., Culkin, M., Zelazo, J., Howes, C., Byler, P., Kagan, S., Rustici, J. (1999). The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Executive summary. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Powell, D., Diamond, K., Burchinal, M. & Koehler, M. (2010). Effects of and early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312.
- Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (2006). Early educational interventions: Principles of effective and sustained benefits from targeted early education programs. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*(Vol. 2, pp. 445-459). New York: Guilford Press.
- Smith, M., & Dickinson, D. (2002). *Early language and literacy classroom observation* (ELLCO). Baltimore, MD: Brookes.
- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington D.C: National Academy Press.
- Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé*, 18(1), 85-96.
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (2010). *Desarrollo de la calidad educativa en centros preescolares. Catálogo de criterios de calidad*. Santiago, Chile. Editorial LOM.
- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo*, 50(1), 40-62.
- Villalón, M. (2008) *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C., Treviño, E., Barata, M., Weiland, C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322.