



Anales de Psicología

ISSN: 0212-9728

servpubl@fcu.um.es

Universidad de Murcia

España

Barandiaran, Alexander; Muela, Alexander; López de Arana, Elena; Larrea, Iñaki; Vitoria, José R.

Conducta de exploración, bienestar emocional y calidad del cuidado en educación infantil

Anales de Psicología, vol. 31, núm. 2, mayo, 2015, pp. 570-578

Universidad de Murcia

Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16738685020>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Conducta de exploración, bienestar emocional y calidad del cuidado en educación infantil

Alexander Barandiaran^{1*}, Alexander Muela², Elena López de Arana¹, Iñaki Larrea¹ y José R. Vitoria¹

¹ Centro de trabajo: Mondragon Unibertsitatea, España.

² Centro de trabajo: Universidad del País Vasco UPV/EHU, España.

Resumen: El objetivo del presente trabajo consistió en examinar la relación entre la calidad del cuidado estructural y del proceso en las escuelas infantiles y la conducta de exploración, así como la influencia que ejerce la calidad del cuidado en la relación entre el bienestar emocional y la exploración infantil. En el estudio participaron 206 niños y niñas pertenecientes a 40 aulas de 20 escuelas infantiles de la Comunidad Autónoma del País Vasco, de edades comprendidas entre los 37 y los 64 meses ($M = 50.96$, $SD = 6.54$). Se contó también con la participación de 40 maestras, una por cada aula objeto de estudio. Los resultados pusieron de manifiesto que los niños y niñas que tenían maestras más sensibles mostraban una mayor exploración. Sin embargo, no se halló un efecto moderador de la sensibilidad sobre la relación positiva entre el bienestar emocional y la conducta de exploración. Por último, se observó que otras variables asociadas a la calidad estructural también influyen sobre la exploración infantil, aunque en menor medida.

Palabras clave: Exploración; bienestar emocional; sensibilidad; calidad del cuidado; educación Infantil.

Title: Exploratory behavior, emotional wellbeing and childcare quality in preschool education.

Abstract: The aim of this study was to examine the relationship between children exploratory behaviour and the quality of structural childcare and process in preschools. The study also examined how childcare quality affects the relationship between emotional wellbeing and exploratory behaviour. The sample comprised 206 children from 40 classrooms in 20 preschools, together with their teachers. The children's age ranged between 37 and 64 months ($M = 50.96$, $SD = 6.54$). The results indicated that children cared for by more sensitive teachers engaged in more exploratory behavior. However, no moderating effect was found of teacher sensitivity on the positive relationship between exploratory behavior and wellbeing. Finally, some factors linked to the quality of structural childcare also influenced exploratory behavior, although to a lesser extent.

Key words: Exploratory behavior; emotional wellbeing; sensitivity; childcare quality; preschool education.

Introducción

La exploración física y social constituye una necesidad básica, cuyo cumplimiento se asocia con un adecuado desarrollo cognitivo en la infancia (López, 1995). Para explorar el entorno físico y social, los niños deben disponer de posibilidades ambientales de contacto con múltiples objetos, animales y personas. Según López (2009, p. 38), el riesgo del inadecuado cumplimiento de dicha necesidad es la “reducción de la vida del niño a un ámbito espacial y social demasiado empobrecido, aburrido y limitado, o la ausencia de apoyo afectivo y social que le permita abrirse confiadamente a los demás”.

Con respecto al ámbito escolar, más concretamente en la educación infantil, en lo que podría considerarse una prolongación de la conducta de exploración, Laevers (1994a) parte del constructo “involvement” o “implicación”, el cual se define como la capacidad del niño para concentrarse y ser perseverante en la actividad escolar. Se caracteriza por un alto nivel de motivación e interés en la tarea, la apertura a los estímulos, una actividad, tanto sensorial como cognitiva, intensa, así como por una satisfacción en la actividad exploratoria. En definitiva, “la implicación” es un estado donde el niño o la niña se muestra totalmente centrado, concentrado e inmerso en la acción que está realizando, operando al límite máximo de sus capacidades, y a través del cual, adquiere una experiencia educativa profunda y motivadora que tendrá efectos positivos a largo plazo (Pascal y Bertram, 1997).

Laevers (1994a) sostiene que el conjunto de todas estas características hacen de la exploración, junto con el bienestar emocional, uno de los indicadores por excelencia para evaluar la calidad y eficacia del aprendizaje en educación infantil, por lo que confiere un alto valor a generar espacios de aprendizaje en los que se promuevan dichos factores.

A pesar de la dificultad para llegar a un consenso sobre el concepto de calidad, es a partir del estudio de Ruopp, Travers, Glantz y Coelen (1979) cuando mayoritariamente se acuerda que la investigación de la calidad en educación infantil se ha de focalizar en el estudio de la calidad estructural y la calidad del proceso (Cryer, 2006; Lera, 2007).

La calidad estructural hace referencia a las características relativamente estables que crean el marco para que acontezcan los procesos educativos. Ejemplos de variables estructurales incluyen el tamaño del grupo, la ratio maestro/niño, el tamaño del aula, la formación y experiencia de los maestros, o su salario. La calidad del proceso hace referencia a las relaciones dinámicas que establece el o la menor con su entorno escolar, e incluye aspectos del currículo como la organización del tiempo y del espacio o las relaciones con sus iguales y con los educadores (Cryer, 2006).

Diversos estudios realizados con niños y niñas de 0-6 años han puesto de manifiesto la relación entre la calidad del cuidado estructural y el desarrollo infantil (Huntsman, 2008; NICHD, 2005). A pesar de que estos estudios no se centran exclusivamente en la conducta de exploración, se ha encontrado que los entornos educativos considerados de alta calidad, en los que se garantiza una baja concentración de alumnos por aula, una adecuada ratio maestro/niño, así como una apropiada formación del profesorado, favorecen el desarrollo cognitivo y del lenguaje, el desarrollo de la autonomía y el de la competencia social (Burchinal et al., 2000; Hunts-

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]:

Alexander Barandiaran. Departamento para el Bienestar Infantil. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mondragon Unibertsitatea. Bº Dorleta, s/n, 20540 Eskoriatza (España).
E-mail: abarandiaran@mondragon.edu

man, 2008; Ruopp et al., 1979; Textor, 1998). Por ejemplo, diferentes trabajos han hallado que las aulas con grupos más reducidos y una ratio adecuada se asocian a puntuaciones más altas en escalas que evalúan dimensiones del desarrollo infantil (Burchinal et al., 2000; De Shipper, Riksen-Walraven y Geurts, 2006; Howes, 1997; Ruopp et al., 1979). Esto puede deberse a que la calidad de las interacciones entre los iguales y entre los niños y los educadores, así como la respuesta infantil a los objetos puede resentirse en las aulas que aglutan muchos niños y cuya ratio es alta. Algunos estudios (De Shipper et al., 2006; Deynoot-Schaub y Riksen-Walraven, 2005; Howes, 1997; NICHD, 2000) han respaldado esta hipótesis ya que han encontrado que los maestros con una ratio más baja, en comparación con los maestros que tienen más niños a su cargo, son más sensibles, receptivos y cálidos. Además, animan más a los niños, expresan más afectos positivos y menos negativos, muestran un estilo menos intrusivo e impulsan la exploración, proponiendo actividades más novedosas y acordes con la etapa evolutiva del menor.

En cuanto al tamaño de la clase, se ha incidido en la necesidad de contar con instalaciones espaciosas, observándose consecuencias negativas sobre el desarrollo en las aulas de tamaño reducido con grupos demasiado grandes (EACA, 2009; Textor, 1998).

En lo que se refiere a la calidad del proceso, la mayoría de los estudios parten de la evaluación de las dimensiones medidas por la Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles (*Early Childhood Environment Rating Scale*, ECERS-R, Harms, Clifford y Cryer, 1998). Los entornos de alta calidad se caracterizan por satisfacer tres necesidades infantiles básicas, a saber, las necesidades de seguridad y protección, de relaciones interpersonales saludables, y de estimulación y aprendizaje (Clifford, Reszka y Rossbach, 2010).

Diversas investigaciones llevadas a cabo con la escala ECERS han puesto de manifiesto la relación entre la calidad del cuidado y diferentes dimensiones del desarrollo infantil. En concreto, altas puntuaciones en la dimensión procesual de la calidad se han asociado con un mayor desarrollo cognitivo y del lenguaje, un mayor rendimiento académico (Burchinal et al., 2008; Lera, 2007; Mashburn et al., 2008; NICHD, 2005; Peisner-Feinberg et al., 2001), así como con una mayor competencia socioemocional (Burchinal et al., 2008; Montes, Hightower, Brugger y Moustafa, 2005; NICHD, 2005; Peisner-Feinberg et al., 2001).

En lo que se refiere concretamente a la conducta de exploración, en la actualidad son pocas las investigaciones que hayan estudiado la relación entre ésta y la calidad de la interacción, atendiendo especialmente a la sensibilidad del maestro.

Partiendo del modelo de las necesidades infantiles propuesto por López (2009), la educación infantil se debe caracterizar principalmente por el predominio de los intereses y necesidades del menor, la atención al presente, el bienestar y el placer. Este modelo tiene su origen en el conocimiento de la importancia de la protección, la seguridad emocional, la

exploración, el juego y la autoestima en la primera infancia, que dependen fundamentalmente de los vínculos de apego que genera el niño, el tipo de relación con los iguales y la autoestima (López, 2009; Montañés, Aciego y Domínguez, 2012).

Bowlby (1969) fue el primero en poner de manifiesto la estrecha relación entre el sistema exploratorio de conducta y el sistema de apego. El sistema exploratorio proporciona al niño una ventaja para su supervivencia ya que le facilita información sobre la operatividad del entorno. La naturaleza complementaria, aunque mutuamente inhibidora, del sistema exploratorio y del sistema de apego ha evolucionado de tal manera que mientras el niño se sienta protegido, manteniendo la proximidad con sus figuras de apego, podrá aprender progresivamente sobre el entorno a través de la exploración continua.

La estructura teórica que mejor justifica la relación entre el sistema de conducta exploratorio y el sistema de apego es aquella que explica cómo el niño utiliza la figura de apego como una *base segura* para explorar el ambiente (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978). Bowlby (1973) describió no sólo la importancia de la presencia física de la figura de apego, sino también la percepción del niño de que la figura de apego estuviera disponible en caso de necesitarlo, es decir, la percepción de disponer de una figura de referencia sensible a sus necesidades, capaz de interpretar y responder adecuadamente a sus señales (Sánchez e Hidalgo, 2003).

Actualmente, se dispone de estudios recientes (Bernier, Carlson y Whipple, 2010; Simó y D'Ocon, 2011; Sroufe, Egeland, Carlson y Collins, 2005) que han hallado evidencias empíricas de dicho modelo, aunque estas investigaciones se han llevado a cabo en el ámbito familiar y son escasas las que se han realizado en la escuela. Quizás los estudios realizados por Belsky y su equipo de colaboradores (Belsky, 2006; Vandell, Belsky, Burchinal, Vandergrift y Steinberg, 2010) son los que más se han acercado a esta propuesta, ya que han evidenciado que una alta calidad del proceso, caracterizada por un perfil de educador sensible y no intrusivo, capaz de promover la seguridad emocional de proteger, estimular y guiar en el proceso educativo, se asocia con una alta calidad de interacción niño-profesor, lo que predice un mejor desempeño cognitivo, lingüístico y académico a largo plazo.

Esta falta de investigación empírica es llamativa, sobre todo teniendo en cuenta la corriente emergente que enfatiza la interacción maestro-niño como elemento clave del desarrollo positivo del niño en la escuela (Sabol y Pianta, 2012). Actualmente, se considera que el maestro, especialmente en la etapa preescolar, es una “figura de apego *ad hoc*”, es decir, una figura de apego para el contexto escolar en particular y de carácter transitorio (Verschueren y Koomen, 2012). Gracias a esta estrecha relación de apoyo y protección, siendo ésta una fuente externa de canalización del estrés, el niño puede dirigir toda su energía a la exploración continua en el aula e implicarse en las relaciones con sus iguales. Los niños de edad preescolar disponen de un sistema de apego de fácil

activación cuya capacidad para la autorregulación es relativamente limitada (Ato, González y Carranza, 2004), lo que intensifica la necesidad del soporte del maestro (Hughes, 2012).

Por otra parte, como anteriormente se ha indicado, Laevers (1994a) sostiene que la conducta de exploración, junto al bienestar emocional, son las dos variables esenciales para evaluar la calidad en educación infantil; sin embargo, no explica con suficiente claridad el tipo de relación que se establece entre estas variables. ¿El bienestar precede a la exploración o ambas operan conjuntamente? Y, Suponiendo que la respuesta sensible de la figura de apego se asocia con una mayor exploración, ¿puede la sensibilidad de la figura de apego moderar la relación entre el bienestar emocional y la exploración? Según la teoría del apego (Ainsworth et al., 1978), es necesario que el niño se sienta en una situación de bienestar y seguridad emocional para que se active la conducta de exploración. Además, postula que esta relación se ve influenciada por el grado de sensibilidad que muestra la figura de apego para responder de un modo ajustado a las señales y demandas del niño durante la interacción. Por este motivo, también cabe esperar que la sensibilidad del maestro ejerza un efecto moderador en la relación positiva que se establece entre el bienestar emocional y la exploración. A este respecto, también son escasos los estudios que han tratado de abordar el efecto moderador de la respuesta sensible del maestro (Buyse, Verschueren y Doumen, 2011).

Sobre la base de este contexto, el presente estudio tiene como objetivo aportar nuevos datos acerca de la relación entre la calidad del cuidado (estructural y del proceso) en las escuelas infantiles y la conducta de exploración infantil.

En lo que se refiere a la calidad del proceso, se espera que la sensibilidad del maestro esté relacionada positivamente con la conducta de exploración infantil, una vez que se ha controlado la relación positiva entre bienestar emocional y exploración. Además, hemos considerado pertinente examinar si la sensibilidad ejerce un efecto moderador sobre la relación positiva entre bienestar y exploración, de manera que la relación será más fuerte cuanto más alta sea la sensibilidad del educador. También se espera que puntuaciones altas en la dimensión procesual de la calidad, medida según la escala ECERS, se asocien con una mayor exploración infantil.

Por último, se espera que otras variables asociadas a la calidad estructural influyan sobre la exploración. Es decir, se espera que los niños que experimenten una alta calidad del cuidado estructural, caracterizada por una baja concentración de alumnos por aula, una ratio maestro/niño y un tamaño del aula adecuados, muestren una mayor exploración.

Método

Participantes

En el estudio participaron 206 niños y niñas pertenecientes a 40 aulas de 20 escuelas infantiles de la Comunidad Autónoma del País Vasco, de edades comprendidas entre los 37

y los 64 meses (M de edad = 50.96, DT = 6,54). El 47.6% (n = 98) eran niños y el 52.4% (n = 108) niñas. También se contó con la participación de 40 maestras, una por cada aula objeto de estudio.

Se solicitó consentimiento informado a los participantes, a sus progenitores y a los responsables de los centros educativos.

Instrumentos

Escala de implicación (Leuven Involvement Scale for Young Children, LIS-YC; Laevers, 1994b). El LIS-YC evalúa el grado de exploración infantil. Inicialmente, se realizan 3 grabaciones de 2 minutos de duración en el aula, una por cada niño. Posteriormente, se examinan dichas grabaciones y en cada secuencia se evalúa el grado de implicación en una escala de 5 puntos, en un rango que varía de 1 a 5. Por último, se obtiene el valor promedio de las 3 observaciones. La puntuación más baja hace referencia a una conducta muy baja en exploración, mientras que la puntuación máxima refleja una alta exploración. Para establecer la categorización se examinan indicadores como el nivel de concentración, el esfuerzo y la energía invertidos, la creatividad y la complejidad de la actividad, la expresión facial y corporal, la persistencia, la expresión verbal o el grado de satisfacción. Esta escala ha sido utilizada en diversas investigaciones y culturas (Ebbeck et al., 2012; Ulich y Mayr, 2002; Uren y Stagnitti, 2008).

Se realizó un análisis de concordancia entre observadores obteniéndose un coeficiente de correlación intraclass promedio (dos factores de efectos mixtos, acuerdo absoluto) de .83 (en un rango que oscila entre .77 y .87). La consistencia interna de la escala fue de .83.

Escala de Bienestar (NCKO Wellbeing Scale; De Kruif et al., 2007). Este instrumento permite evaluar el bienestar emocional del niño en el aula. La evaluación se realiza mediante el análisis de tres fragmentos videográficos de 10 minutos de duración. Cada 2 minutos se registra una valoración del bienestar infantil, obteniéndose 5 valoraciones por cada fragmento. Despues, se halla la media de las puntuaciones en cada fragmento y por último, se obtiene el valor promedio de estos 3 valores. El grado de bienestar emocional se evalúa en una escala de 7 puntos, en un rango de (1) bienestar emocional muy bajo (p. e., llanto, gritos), a (7) bienestar emocional alto (muestras de regocijo y alegría). La escala de bienestar ha sido muy utilizada en distintas investigaciones (Groeneweld, Vermeer, van IJzendoorn y Linting, 2010, 2012a)

Se realizó un análisis de concordancia entre observadores obteniéndose un coeficiente de correlación intraclass promedio (ANOVA mixto, acuerdo absoluto) de .75 (en un rango que oscila entre .61 y .83). La consistencia interna de la escala fue de .78.

Escala de Sensibilidad (NCKO Sensitivity Scale; De Kruif et al., 2007). La escala de sensibilidad tiene como objetivo evaluar la respuesta sensible de los maestros. En primer lugar, se realizan 3 grabaciones de 10 minutos de duración en el aula. Posteriormente, se analizan dichas grabaciones y en

cada secuencia, en función de la respuesta del educador a las señales de los niños, se evalúa el grado de sensibilidad en una escala de 7 puntos, en un rango que varía de 1 a 7. A continuación, se obtiene el promedio de las 3 observaciones. La puntuación más baja hace referencia a una respuesta muy insensible por parte del educador, mientras que la puntuación máxima refleja una alta sensibilidad. Se considera que el maestro muestra una alta sensibilidad cuando es capaz de proveer apoyo emocional a los niños de forma continua, percibe adecuadamente las señales de los niños y responde a sus necesidades contingentemente. La escala de sensibilidad ha sido ampliamente utilizada en diversas investigaciones para evaluar la sensibilidad de las figuras de apego (Groeneveld et al., 2010, 2011, 2012b).

El estudio de la fiabilidad entre observadores se obtuvo mediante el modelo ANOVA mixto, acuerdo absoluto. El coeficiente de correlación intraclass promedio fue de .88 (en un rango que oscila entre .84 y .91). La consistencia interna de la escala fue de .88.

Versión española revisada de la Escala de Evaluación de los Entornos Infantiles (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised, ECERS-R; Harms et al., 1998). El ECERS-R evalúa la calidad de proceso en las aulas para niños de edades comprendidas entre los 30 y los 60 meses. Este instrumento se compone de un total de 43 ítems que se agrupan en 7 dimensiones: Espacio y muebles, Rutina de cuidado personal, Lenguaje y razonamiento, Actividades, Interacción, Estructura del programa y Padres y personal. Los ítems incluidos en cada una de las dimensiones son evaluados de 1 a 7, según el grado en que el aspecto observado se acerque a la categoría de inadecuado = 1, mínimo = 3, bueno = 5 o excelente = 7. Estas puntuaciones se utilizan para calcular la calidad promedio en cada una de las dimensiones; los valores obtenidos permiten hacer una comparación entre ellas y conocer en qué área el aula muestra una mayor o menor prestación. Finalmente, con las puntuaciones medias de cada dimensión se obtiene un valor total que representa la calidad de proceso global del aula.

El evaluador debe observar el aula durante un período no inferior a dos horas. Las puntuaciones a los ítems se van otorgando en el mismo lugar; posteriormente, el observador debe entrevistarse con el educador para completar la información.

La versión española del ECERS-R tiene una alta consistencia interna. El *alpha* de Cronbach de la calidad global es de .94, y el de las escalas oscila entre .70 y .88) (Mathiesen, Merino, Herrera, Castro y Rodríguez, 2011).

El ECERS-R fue sometido a varios estudios de validez (validez convergente, validez divergente y validez de criterio) con resultados satisfactorios (Mathiesen et al., 2011).

Procedimiento

Las aulas fueron seleccionadas aleatoriamente de entre la población de aulas de las escuelas participantes, y, en una segunda etapa, dentro de cada aula los niños y niñas fueron se-

leccionados también aleatoriamente. Las maestras participantes pertenecían a las aulas seleccionadas.

En lo que se refiere a la aplicación de los instrumentos, en primer lugar, se aplicó el ECERS-R y se recabaron los datos referidos a las variables estructurales objeto de estudio. A continuación, se realizaron las diversas grabaciones y su posterior análisis para determinar el nivel de exploración y bienestar emocional infantil, así como el grado de sensibilidad de las maestras.

Análisis de datos

En primer lugar, realizamos una serie de análisis descriptivos y correlaciones. En segundo lugar, habida cuenta que la estructura que presentan los datos implica dos niveles de análisis, ya que los niños (nivel 1) están agrupados en aulas (nivel 2), recurrimos a los modelos lineales jerárquicos, los cuales permiten estimar relaciones trasniveles asumiendo la estructura jerárquica de los datos (Cerezo y Ato, 2010; Hernández, Colmenares y Martínez, 2003). Cabe señalar que, debido a esta estructura jerárquica, los niños y las niñas que pertenecen a la misma aula no son, muy probablemente, independientes entre sí, lo que constituye un serio incumplimiento de un supuesto básico del modelo lineal general: la independencia entre las observaciones. Los modelos mixtos permiten abordar este tipo de estructura jerárquica prestando atención a la covarianza de los datos (Pardo, Ruiz y San Martín, 2007).

Los análisis fueron realizados mediante la versión SPSS 19, mediante el procedimiento MIXED.

Resultados

Análisis preliminares

Como se aprecia en la Tabla 1, la exploración infantil presentó correlaciones positivas y estadísticamente significativas ($p < .01$) y de magnitud moderada ($r = .43$ y $r = .44$, respectivamente) con el bienestar emocional y la sensibilidad de la maestra. Además, esta variable mostró una correlación negativa y de baja magnitud con la ratio ($r = -.22$; $p < .01$). En contra de lo esperado, no se halló una relación estadísticamente significativa entre la exploración y los demás factores representativos de la calidad del cuidado.

Tabla 1. Análisis descriptivo y correlaciones.

Variable	M	DT	1	2	3	4	5	6	7
1. Exploración	3.39	0.79	1						
2. Bienestar	4.36	0.51	.43**	1					
3. Sensibilidad	4.55	0.81	.44**	.13	1				
4. ECERS-R	2.98	0.27	.19	.03	.12	1			
5. Ratio	20.34	4.01	-.22**	-.23**	-.18**	-.19**	1		
6. Tamaño del grupo	21.05	3.57	-.1	-.09	-.30**	-.13	.71**	1	
7. m ² por niño	2.61	0.66	.13	.08	.39**	.23**	-.43**	-.59**	1

** $p < .01$.

Por otra parte, la sensibilidad de la maestra mostró correlaciones negativas de baja magnitud con la ratio ($r = -.18; p < .01$) y el tamaño del grupo ($r = -.30; p < .01$), y una correlación positiva con la cantidad de metros cuadrados por niño del aula ($r = .39; p < .001$). A su vez, la calidad del proceso medida a través del ECERS-R presentó una correlación negativa con la ratio ($r = -.19; p < .01$) y positiva con los metros cuadrados por niño ($r = .23; p < .01$), ambas de baja magnitud. Por último, en el caso del bienestar emocional, la correlación observada con la ratio resultó pequeña y de signo negativo ($r = -.23; p < .01$).

Análisis multinivel

Con el objetivo de examinar si existían diferencias entre aulas e intraaulas en la variable criterio exploración, se llevó a cabo un ANOVA de un factor de efectos aleatorios. La Tabla 3 (modelo AEA) recoge el valor estimado del intercepto. Se trata de una estimación de la media poblacional de las 40 aulas en la variable criterio exploración. A partir de la varianza del factor aula (0.17) y la varianza de los residuos (0.46) calculamos el *coeficiente de correlación intraclass* (*CCI*). El valor obtenido en el cálculo del *CCI* = .27, indica que de la variabilidad total de la variable criterio, aproximadamente un tercio corresponde a la diferencia entre las medias de las aulas, lo que a su vez sugiere que la exploración de los niños depende en cierta medida del aula a la que pertenecen.

Tabla 2. Estimaciones de los parámetros de efectos fijos.

Modelo*	Parámetro	Estimación	ET	gl	t	Sig.
AEA	Intercepto	3.40	0.08	37.67	41.64	.000
RCA	Intercepto	3.41	0.07	36.02	48.29	.000
	Bienestar emocional	0.53	0.11	27.48	5.02	.000
RMR	Intercepto	3.40	0.05	36.57	66.04	.000
	Bienestar emocional	0.52	0.10	29.12	5.03	.000
	Sensibilidad de la maestra	0.39	0.06	39.06	6.10	.000
RMPr	Intercepto	3.41	0.05	36.78	67.46	.000
	Bienestar emocional	0.50	0.10	29.04	4.92	.000
	Sensibilidad de la maestra	0.39	0.06	38.80	6.22	.000
	Bienestar*Sensibilidad	-0.20	0.14	43.62	-1.46	.152

*AEA: ANOVA de un factor de efectos aleatorios; RCA: Regresión con coeficientes aleatorios; RMR: Regresión con medias como resultado; RMPr: Regresión con medias y pendientes como resultado.

Los resultados del modelo nulo también sugieren que el desarrollo de un modelo multinivel es apropiado dado que el

intercepto varía significativamente entre las aulas ($\text{Wald } Z = 2.804; p < .05$) (véase la Tabla 3).

Tabla 3. Estimaciones de los parámetros de covarianza.

Modelo	Parámetro	Estimación	ET	Wald	Z	Sig.
AEA	Residuos	0.46	0.05	9.08	.000	
	Aula	varianza	0.17	0.06	2.80	.005
	Residuos	0.39	0.05	8.43	.000	
RCA	Intercepto + bienestar (sujeto = aula)	NE (1,1)	0.12	0.05	2.50	.013
		NE (2,1)	-0.06	0.05	-1.11	.266
		NE (2,2)	0.07	0.08	0.82	.412
	Residuos	0.38	0.04	8.61	.000	
RMR	Intercepto + bienestar (sujeto = aula)	NE (1,1)	0.03	0.03	1.08	.282
		NE (2,1)	-0.01	0.03	-0.01	.989
		NE (2,2)	0.07	0.08	0.90	.366
	Residuos	0.39	0.05	8.54	.000	
RMPr	Intercepto + bienestar (sujeto = aula)	NE (1,1)	0.02	0.02	0.89	.376
		NE (2,1)	-0.01	0.03	-0.03	.975
		NE (2,2)	0.05	0.08	0.65	.517

*AEA: ANOVA de un factor de efectos aleatorios; RCA: Regresión con coeficientes aleatorios; RMR: Regresión con medias como resultado; RMPr: Regresión con medias y pendientes como resultado.

A continuación, con el objetivo de estimar la relación de nivel individual entre bienestar emocional y exploración, así como la variabilidad en los interceptos a través de las aulas, llevamos a cabo un análisis de regresión con coeficientes aleatorios (RCA). Para que la constante tuviera un significado claro, optamos por reescalar los valores de la variable

predictora de nivel 1 (bienestar). Así, utilizamos las puntuaciones diferenciales-centradas- en lugar de las directas.

En las estimaciones de los parámetros de efectos fijos (véase la Tabla 2) se observa que la relación entre el bienestar emocional y la exploración es estadísticamente significativa ($p < .001$) y de signo positivo.

En lo que se refiere a las estimaciones de los parámetros de covarianza (véase la Tabla 3), al incluir el bienestar emocional en el modelo de regresión utilizando una ecuación separada para cada aula, la variabilidad intraaula se reduce un 16%. Cabe señalar que la varianza de los interceptos (0.12) es mayor que cero ($p = .013$). Por lo tanto, puede concluirse que la exploración media de las aulas no es igual. Por otra parte, tanto la varianza de las pendientes como la relación entre los interceptos y las pendientes de regresión no son estadísticamente significativas, por lo que podemos inferir que la relación entre el bienestar emocional y la exploración no varía a través de las aulas, y que la relación intraaula entre el bienestar emocional y el grado de exploración no aumenta o disminuye conforme lo hace el tamaño de las medias.

Con respecto a los estadísticos $-2LL$ asociados a ambos modelos, con el modelo nulo se obtuvo $-2LL = 471.39$. Al incluir la covariable bienestar se obtiene $-2LL = 437.462$. Por tanto, puede concluirse que, después de controlar el efecto del bienestar emocional, la exploración media no es la misma en todas las aulas ($\chi^2(3) = 33.93; p < .001$). El valor del $CCI = .24$ indica que, después de controlar el efecto atribuible al bienestar emocional medio, el 24% de la varianza total todavía es atribuible o corresponde a diferencias entre las medias de las aulas. Recuérdese que en el modelo nulo el CCI valía .27. Al incluir la covariable bienestar emocional, el valor del CCI ha bajado a .24. La razón es que algunas de las diferencias observadas entre las aulas se explican mediante las diferencias en el bienestar emocional de las niñas y los niños.

En el modelo anterior se observó que existe una variación estadísticamente significativa en los interceptos a través de las aulas. Con el objetivo de examinar si la sensibilidad del educador está relacionada positivamente con la exploración de los niños, una vez se ha controlado la relación positiva entre el bienestar y la exploración, se realizó un modelo multínivel de análisis de regresión con medias como resultado (RMR).

En lo que se refiere a los estadísticos $-2LL$ asociados a ambos modelos, con el modelo 2 se obtuvo $-2LL = 437.46$. Al incluir la covariable sensibilidad del educador se obtiene $-2LL = 414.68$. Por tanto, este modelo representa una mejora significativa en el ajuste ($\chi^2(1) = 22.78; p < .001$). En el modelo 2 el CCI valía .24. Al incluir la covariable sensibilidad de la maestra, el valor del CCI ha bajado a .07. Y es que buena parte de las diferencias observadas entre las aulas se explica mediante las diferencias en la sensibilidad de las educadoras. Además, los resultados obtenidos indican que, tal y como se esperaba, después de controlar la relación entre el bienestar emocional y la exploración, la relación transnível entre la sensibilidad de la maestra y la exploración es positiva y estadísticamente significativa ($p < .001$). Así pues, la hipótesis 1 es apoyada por los datos observados.

Una vez contrastada la hipótesis 1, pasamos a añadir al modelo otras variables predictoras de nivel 2 (calidad del proceso medida a través del ECERS-R y calidad estructural). Después de controlar la calidad del proceso según el

ECERS-R, la ratio, el tamaño del grupo y del aula, los resultados de las estimaciones de los efectos fijos pusieron de manifiesto que la sensibilidad de la maestra influye sobre la exploración de los niños y las niñas ($p < .001$). Además, después de controlar los demás predictores, se observa que la ratio (-0.05; $p = .031$) y el tamaño del grupo (0.05; $p = .039$), influyen sobre la exploración infantil. Por último, una vez controladas las demás variables predictoras, observamos que las relaciones entre las variables calidad del proceso medida por la escala ECERS-R, el tamaño del aula y la variable criterio, no son estadísticamente significativas.

Al incluir las nuevas covariables de nivel 2, el estadístico de ajuste obtenido para este modelo es 425.249. Sin embargo, este valor fue superior al obtenido en el anterior modelo (414.682). Por lo tanto, a pesar de incluir 4 parámetros más, este último modelo no representa una mejora significativa. Ocurre lo mismo si eliminamos una a una las variables de nivel 2 añadidas, ya sean estadísticamente significativas o no, lo cual indica que los parámetros adicionales que incluye este modelo no son relevantes. Así pues, siguiendo el principio de parsimonia, se elige el modelo más simple, es decir, el modelo 3.

Uno de los resultados que ofrece el modelo 3 de la secuencia es que no existe una variación estadísticamente significativa en las pendientes de regresión a través de las aulas; es decir, la relación entre el bienestar y la exploración no varía de aula en aula, de manera que no es necesario calcular el modelo de medias y pendientes como resultado. No obstante, se calculó de forma exploratoria. Tal y como se esperaba, el estadístico de ajuste obtenido fue algo superior (414.825) al obtenido en el modelo 3. Por lo tanto, a pesar de incluir un parámetro más, el modelo 4 no representa una mejora significativa. Además, en las estimaciones de los parámetros de los efectos fijos se observa que el coeficiente estimado ($\hat{\gamma}_{11}$) no es estadísticamente significativo. Así pues, podemos concluir que la relación entre el bienestar emocional y la exploración infantil no depende de la sensibilidad de la maestra.

Discusión

Los objetivos del presente estudio consistían en examinar la relación entre la calidad del cuidado en las escuelas infantiles y la conducta de exploración infantil. Además, se pretendía indagar la influencia que ejerce la calidad del cuidado sobre la relación entre el bienestar emocional y la exploración.

Con respecto al primer objetivo, los resultados pusieron de manifiesto que el bienestar emocional se asocia con una mayor exploración, y que los niños y niñas a cargo de maestras más sensibles muestran una mayor exploración que los niños y niñas que tienen maestras menos sensibles.

Partiendo de estos resultados, queremos destacar la importancia de contar con educadores sensibles en el contexto educativo, especialmente en el aula preescolar. Tal y como postula la teoría del apego (Bowlby, 1969) y han evidenciado empíricamente diversos estudios realizados en el ámbito fa-

miliar (Bernier et al., 2010; Simó y D'Ocon, 2011; Sroufe et al., 2005), la experiencia continuada de sensibilidad por parte de los cuidadores, a través del tiempo y de los contextos, proporciona al niño una base segura, fundamental para un adecuado desarrollo socioemocional y cognitivo.

La escuela no puede ser una excepción en este sentido; al contrario, debe ser un factor clave en este proceso (Sabol y Pianta, 2012; Spilt, Koomen, Thijs y van der Leij, 2012). Los niños y las niñas ingresan cada vez más pronto en esta institución y cada vez pasan mayor tiempo en ella (Montañés et al., 2012), por lo que es especialmente relevante que experimenten un trato sensible que les ayude a abordar con éxito la transición entre el contexto familiar y el escolar, así como las complejas y continuadas experiencias relacionales con otros niños, personas adultas, espacios y materiales, lo que a la postre incrementará las posibilidades de un adecuado desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional. Por consiguiente, creemos esencial que las maestras de educación infantil adquieran en su desarrollo profesional una apropiada capacitación en la conducta de sensibilidad. Es decir, la formación en la percepción e interpretación adecuada de las señales de los niños, así como en responder de forma contingente a dichas señales, lo que a su vez, exige mostrarse emocionalmente disponible (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevila, 2005) y atenta a las necesidades infantiles.

Por otra parte, cabe destacar que diversas variables de calidad estructural, tales como la ratio y el tamaño del grupo, también influyen sobre la exploración infantil, aunque en menor medida. Los niños y las niñas que pertenecían a aulas con una menor ratio presentaban una mayor exploración que los niños y las niñas de aulas con una ratio más alta. Este resultado es coherente con los de otros estudios que han hallado una mayor interacción niño-profesor (De Shipper et al., 2006) y una mejor competencia verbal (Burchinal et al., 2000) y social (Volling y Feagans, 1995) en aulas con una menor ratio. Por lo tanto, la mejora de la exploración infantil, que tan ligada está al desarrollo cognitivo, pasa por reducir la ratio niño-profesor. En lo que respecta al tamaño del grupo, al contrario de lo que se esperaba, los niños y las niñas que pertenecían a aulas con un mayor número de miembros presentaban una mayor exploración.

Además, en contra de lo que cabía esperar, no se halló una relación estadísticamente significativa entre la exploración infantil y la calidad del proceso medida a través del ECERS-R, así como entre la exploración y el tamaño del aula. En lo que se refiere al ECERS-R, consideramos que este resultado puede estar relacionado con la valoración de la calidad obtenida. De acuerdo con los criterios de evaluación del ECERS-R (Harms et al., 1998), la calidad del proceso de las aulas obtuvo la calificación de baja y mínima, y no se lograron valoraciones buenas y altas. Por lo tanto, consideramos que este resultado habría sido diferente en el caso de haber incluido en nuestro estudio aulas de calidad buena y alta. Sin embargo, cabe señalar que no es frecuente contar

con aulas que dispongan de dicha evaluación. En nuestro estudio la valoración media de la calidad de las aulas es bastante baja ($M = 2.98$), puntuación que hace referencia, según el ECERS-R, a condiciones de calidad mínima. Este dato, aunque inferior cuantitativamente, cualitativamente es similar al obtenido en otras investigaciones realizadas en España (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal y Palacios, 1999; Lera, 2007; Tietze, Cryer Bairrao, Palacios y Wetzel, 1996; Vermeer et al., 2010). Una puntuación también menor si se compara con las observadas en otros estudios europeos (Cryer et al., 1999; Sylva et al., 2006; Tietze et al., 1996) y norteamericanos (Cassidy, Hestenes, Hegde, Hestenes y Mims, 2005; Cryer et al., 1999; Mashburn et al., 2008; Peisner-Feiberg et al., 2001). Así pues, teniendo en cuenta la influencia positiva que ejerce la alta calidad de cuidado en los primeros años en el desarrollo positivo a largo plazo (Vandell et al., 2010) y el papel sustancial que desempeña la escuela en el desarrollo infantil (Burchinal et al., 2000; López, 2009), queremos incidir en la importancia de emprender acciones para mejorar la calidad del proceso global en el contexto preescolar.

En cuanto a la influencia que ejerce la calidad del cuidado sobre la relación entre el bienestar emocional y la exploración infantil, la interacción entre el bienestar emocional y la sensibilidad de la maestra no resultó estadísticamente significativa. En consecuencia, los resultados de nuestro estudio no permiten concluir que la sensibilidad tiene un efecto moderador sobre la influencia que el bienestar emocional ejerce en la exploración. Por lo tanto, se puede deducir que la sensibilidad de la profesora no es suficiente para paliar las consecuencias negativas que el bienestar emocional bajo ejerce sobre la exploración.

No queremos finalizar el trabajo sin señalar algunas de sus limitaciones. En primer lugar, hemos de decir que los resultados aquí obtenidos tendrían mayor validez externa si se replicaran con muestras más amplias, algo especialmente trascendente en trabajos que necesitan del análisis multinivel.

En segundo lugar, no se han medido diversas variables de la calidad estructural, tales como la formación y experiencia de los maestros, la satisfacción en el ámbito laboral o el salario. La alta calidad de cuidado se ha relacionado con una formación especializada en educación infantil, con la baja fluctuación de los maestros, así como con la satisfacción en el ámbito laboral y salarial (Huntsman, 2008; NICHD, 2000; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney y Abbott-Shim, 2000), por lo que en futuros trabajos sería pertinente incluir dichas variables.

Asimismo, cabe señalar que los objetivos y las hipótesis planteadas también se beneficiarían de un diseño longitudinal que permitiese el seguimiento de los participantes desde su entrada en la escuela y a lo largo de todo el ciclo de educación infantil.

Agradecimientos.- La presente investigación ha recibido financiación de la Universidad del País Vasco UPV-EHU (NUPV14/05).

Referencias

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ato, E., González, C., & Carranza, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20, 69-79. Recuperado de <http://www.um.es/analesps/>
- Belsky, J. (2006). Effects of child development in the USA. In J. J. van Kuyk (Ed.), *The quality of early childhood education* (pp. 23-32). Arnhem: Cito.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81, 326-339. Doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Nueva York: Basic Books. [Trad. cast. de M. Valcarce, *El apego y la pérdida: Vol. 1. El apego*. Barcelona: Paidós, 1998].
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. Nueva York: Basic Books. [Trad. cast. de I. Pardal, *El apego y la pérdida: Vol. 2. La separación*. Barcelona: Paidós, 1998].
- Burchinal, M. R., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Cliffors, R., & Barbarin, B. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instructions. *Applied Developmental Science*, 12, 140-153. Doi:10.1080/10888690802199418.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, 339-357. Doi:10.1111/1467-8624.00149
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make difference? *Social Development*, 20, 33-50. Doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hegde, A., Hestenes, S., & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: an exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale-revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 345-360. Doi: 10.1016/j.ecresq.2005.07.005.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137-144. Recuperado de <http://www.um.es/analesps/>
- Clifford, R., Reszka, S. S., & Rossbach H. G. (2010). Reliability and validity of the Early Childhood Environment Rating Scale. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute, working paper.
- Cryer, D. (2006). Variables decisivas en la calidad de la educación. In R. Elías, D. C. Raskin, L. Ghiglione, E. Zelada & Y. R. Pedro (Eds.), *Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación preescolar* (pp. 27-46). Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361. Doi:10.1016/S0885-2006(99)00017-4.
- De Kroef, R. E. L., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., Riksen-Walraven, J. M. A., Tavecchio, L. W. C., van IJzendoorn, M. H., & van Zeijl, J. (2007). *The national study on childcare quality: Final report project 0 and 1*. Amsterdam: NCKO.
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child Development*, 77 (4), 861-874. Doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x.
- Deynoot-Schaub, M. J. J. M., & Riksen-Walraven, J. M. (2005). Child care under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and 2001. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 280-296. Doi:10.3200/GNTP.166.3.280-296.
- EACA, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2009). *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*. Brussels: EACA. Recuperado de <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>
- Ebbeck, M., Winter, P., Russo, S., Yim, H. Y. B., Teo-Zuzarte, G. L. C., & Goh, M. (2012). Measuring children's involvement as an indicator of curriculum effectiveness: a curriculum evaluation of a selected child study centre in Singapur. *Early Child Development and Care*, 182, 609-619. Doi: 10.1080/03004430.2011.566329.
- Groeneveld, M. G., Vermeer, H. J., Van IJzendoorn, M. H., & Linting, M. (2010). Children's well-being and cortisol levels in home-based and center-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 502-514. Doi:10.1016/j.ecresq.2009.12.004.
- Groeneveld, M. G., Vermeer, H. J., Harriet, J.; van IJzendoorn, M. H., & Linting, M. (2011). Enhancing home-based child care quality through video-feedback intervention: a randomized controlled trial. *Journal of Family Psychology*, 25, 86-96.
- Groeneveld, M. G., Vermeer, H. J., Van IJzendoorn, M. H., & Linting, M. (2012a). Stress, cortisol and well-being of caregivers and children in home-based child care: a case for differential susceptibility. *Child: Care, Health and Development*, 38, 251-260. Doi: 10.1111/j.1365-2214.2010.01194.x
- Groeneveld, M. G., Vermeer, H. J., Van IJzendoorn, M. H., & Linting, M. (2012b). Caregivers' cortisol levels and perceived stress in home-based and center-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 166-175. Doi: 10.1016/j.ecresq.2011.05.003.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale: Revised edition*. New York: Teachers College Press. [Trad. cast. de C. Dueñas, *Escala de calificación del ambiente de la infancia temprana: Edición Revisada*. New York: Teachers College Press, 2002].
- Hernández, M. V., Colmenares, F., & Martínez, R. (2003). Modelos jerárquicos "por piezas" en el análisis entre discontinuidad conductual y discontinuidad en procesos subyacentes. *Anales de Psicología*, 19(1), 159-171. Recuperado de <http://www.um.es/analesps/>
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult: Child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 404-425.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development* 14, 319-327. Doi:10.1080/14616734.2012.672288
- Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Ashfield: NSW Department of Community Services. Recuperado de http://www.community.nsw.gov.au/docswr/_assets/main/documents/research_qualitychildcare.pdf
- Laevers, F. (1994a). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Studia Paedagogica. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (1994b). *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC). Manual and Video-tape*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Lera, M. J. (2007). Calidad en la Educación Infantil. *Revista de Educación*, 343, 301-323. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion>
- López, F. (1995). Necesidades de la infancia: respuesta familiar. *Infancia y Sociedad*, 30, 8-47.
- López, F. (2009). *Las emociones en educación*. Madrid: Morata.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Howes, C., Barbarin, O. A., ... Early, D. M. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. Doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x.
- Mathiesen, M. E., Merino, J., Herrera, M. E., Castro, G., & Rodríguez, C. (2011). Validación del funcionamiento de la escala ECERS-R en algunas regiones de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 2, 147-160.
- Montañés, B., Aciego, R. & Domínguez, R. (2012). Opiniones y práctica educativa de un grupo de maestras de educación infantil relacionadas con el desarrollo socioafectivo de su alumnado. *Cultura y Educación*, 24 (1), 33-43. Recuperado de <http://www.fia.es/revistas/culturayeducacion/home>
- Montes, G., Hightower, A. D., Brugger, L., & Moustafa, E. (2005). Quality child care and socioemotional risk factors: No evidence of diminishing returns for urban children. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 361-372. Doi:10.1016/j.ecresq.2005.07.006.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 3, 116-135. Doi:10.1207/S1532480XADS0403_2.

- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD Study of Early child Care and Youth Development*. The Guilford Press: Nueva York.
- Pardo, A., Ruiz, M. A., & San Martín, R. (2007). Cómo ajustar e interpretar modelos multinivel con SPSS. *Psicothema*, 19, 308-321. Recuperado de <http://www.psicothema.com/>
- Pascal, C. & Bertram, A. D. (1997). *Effective Early Learning: Case Studies in Improvement*. London: Hodder and Stoughton.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of pre-school child care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553. Doi:10.1111/1467-8624.00364.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 475-496. Doi:10.1016/S0885-2006(01)00077-1.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G. & Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17 (1), 5-17. Recuperado de <http://www.fia.es/revistas/culturayeducacion/home>
- Ruopp, R., Trayers, J., Glantz, F., & Coelen, C. (1979). *Children at the center: Final results of the national Day Care Study*. Cambridge: Abt Associates.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development* 14, 213-231. Doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Sánchez, J., & Hidalgo, M. V. (2003). De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés. *Anales de Psicología*, 19(2), 279-292. Recuperado de <http://www.um.es/analesps/>
- Simó, S., & D'Ocon, A. (2011). La estructura temporal de la experiencia de sensibilidad maternal: su efecto sobre el desarrollo cognitivo y emocional infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 481-493. Doi:10.1174/021037011797898421.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijss, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development* 14, 305-318. Doi:10.1080/14616734.2012.672286
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Nueva York: Guilford Press.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92. Doi: 10.1016/j.ecresq.2006.01.003.
- Textor, M. R. (1998). International perspectives on quality child care. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 167-171. Doi:10.1023/A:1025653127221.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475. Doi:10.1016/S0885-2006(96)90017-4.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2002). Children's involvement profiles in daycare centres. *European Early Education Research Journal*, 10, 127-143. Doi: 10.1080/13502930285209001
- Uren, N., & Stagnitti, K. (2008). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: the concurrent validity of the child-initiated pretend play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 1, 33-40. Doi: 10.1111/j.1440-1630.2008.00761.x.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Vandergift, N., & Steinberg, L. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth. *Child Development*, 81(3), 737-756. Doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x.
- Vermeer, H. J., Groeneveld, M. G., Larrea, I., van IJzendoorn, M. H., Barandiaran, A., & Linting, M. (2010). Child care quality and children's cortisol in Basque Country and the Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(4), 339-347. Doi:10.1016/j.appdev.2010.05.001.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development* 14, 205-211. Doi:10.1080/14616734.2012.672260
- Volling, B., & Feagans, L. V. (1995). Infants day care and children's social competence. *Infant Behavior and Development*, 18(2), 177-188. Doi:10.1016/0163-6383(95)90047-0.

(Artículo recibido: 20-03-2013; revisado: 04-09-2013; aceptado: 31-03-2014)