PERÚ | Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social

SERIE REVISIONES DE EVIDENCIA

INFORME FINAL DEL ESTUDIO



Revisión de alcance para la definición de dimensiones e instrumentos de medición de la calidad en servicios de cuidado infantil

evidencia.midis.gob.pe

MINISTERIO DE DESARROLLO E INCLUSIÓN SOCIAL

Maritza Ivonne Canales Martínez
Ministra

Carlos Humberto Salazar García
Viceministro de Políticas y Evaluación Social

Iris Shimabukuro Kanashiro
Directora General de Seguimiento, Evaluación e Innovación Social

Luis Fernando Llanos Zavalaga
Director de Evaluación

Elaborado por:
Olenka Sofía Retiz Flores (consultora)

Supervisado por:
Marisut Guimet (DGSEI-Midis)
Leslie Miranda (DGSEI-Midis)

Foto de carátula:
Midis

Primera edición digital, setiembre 2026

© Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, 2026
Av. Paseo de la República 3101, San Isidro
Teléfono: (01) 631-8000 / (01) 631-8030
Página web: www.gob.pe/midis

La versión electrónica de este documento se encuentra disponible en forma gratuita en:
https://evidencia.midis.gob.pe/ra-calidad-cuidado infantil

Reservados algunos derechos:
Este documento ha sido elaborado por la consultora bajo la supervisión del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. Las opiniones, interpretaciones y conclusiones aquí expresadas son de responsabilidad exclusiva del autor y no reflejan necesariamente la posición institucional del Midis. Ninguno de los contenidos de este documento constituye, ni debe interpretarse, como una limitación o renuncia a los privilegios y prerrogativas del Midis, los cuales se reservan íntegramente.

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS)
Av. Paseo de la República 3101, Lima 27 – Perú
Central telefónica: (51-01) 631-8000
www.midis.gob.pe

Revisión de alcance para la definición de dimensiones e instrumentos de medición de la calidad en servicios de cuidado infantil[1]

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social
Dirección General de Seguimiento, Evaluación e Innovación Social - DGSEI

Lima, junio de 2026

[1] Este estudio ha sido elaborado por la locadora de servicios Olenka Sofía Retiz Flores y supervisado por Marisut Guimet y Leslie Miranda de la Dirección de Evaluación de la Dirección General de Seguimiento, Evaluación e Innovación Social (DGSEI) del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS). Agradecemos los comentarios del equipo técnico del Programa Nacional Cuna Más (PNCM).

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1: INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO 3

1.1. Antecedentes del estudio 3

1.2. Justificación del estudio 3

1.3. Objetivo del estudio 4

CAPÍTULO 2: ESTUDIO DE REVISIÓN DE ALCANCE 5

2.1. Introducción del estudio 5

2.2. Metodología del estudio 6

2.3. Resultados del estudio 23

2.3.1. Desarrollo temático de dimensiones de calidad de servicios 23

2.3.2. Desarrollo temático de instrumentos para medir la calidad de los servicios 44

2.3.2.1. Clasificación por tipo de instrumento 44

2.3.2.2. Clasificación por dimensiones de calidad que evalúan 45

2.3.2.3. Análisis descriptivo de los instrumentos 44

2.3.2.3.1. Calidad estructural 44

2.3.2.3.2. Calidad de proceso e interacciones 46

2.3.2.3.3. Calidad del entorno físico 49

2.3.2.3.4. Calidad relacional y familiar 51

2.4. Principales hallazgos del estudio 52

2.5. Recomendaciones 53

REFERENCIAS 56

ANEXOS 60

Anexo 1. Matriz con resultados de búsqueda inicial 60

Anexo 2. Matriz con resultados luego de la fase de depuración 60

Anexo 3. Matriz con resultados luego de la fase de screening 60

Anexo 4. Carpeta con documentos en PDF de registros elegibles 60

Anexo 5. Matriz con registros excluidos 60

Anexo 6. Base de datos con información de registros incluidos 60

Anexo 7. Fichas técnicas de instrumentos identificados 61

Anexo 8. Información adicional solicitada 122

Anexo 9. Procedimientos para el cálculo de la confiabilidad interevaluador en la fase de screening 141

RESUMEN

El presente informe corresponde al estudio técnico para la definición de dimensiones e instrumentos de medición de la calidad en servicios de cuidado infantil, en el marco del Programa Presupuestal orientado a Resultados de Desarrollo Infantil Temprano (PPoR DIT) del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS).

El estudio adoptó como enfoque metodológico una revisión de alcance (*scoping review*) siguiendo los lineamientos del estándar PRISMA-ScR, con el objetivo de identificar y sistematizar las dimensiones de calidad en los servicios de cuidado infantil y los instrumentos disponibles para su medición. La pregunta de investigación que orientó el proceso fue: ¿cuáles son las dimensiones de calidad reconocidas en la literatura y qué instrumentos existen para su medición en los servicios de cuidado infantil dirigidos a la primera infancia?

La búsqueda bibliográfica se realizó el 11 de marzo de 2026 en seis fuentes: Scopus, ScieLo, Google Scholar y los repositorios institucionales del Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y UNICEF, mediante cadenas de búsqueda bilingües en español e inglés. Se identificaron 1.328 registros en total. Tras la eliminación de 13 duplicados, la aplicación de criterios de inclusión y exclusión en la fase de screening (n = 1315) y la revisión de texto completo en la fase de elegibilidad (n = 69), se conformó un corpus final de 27 registros. La confiabilidad interevaluador en la fase de screening fue de 99.5%.

El análisis del corpus permitió identificar cinco dimensiones de calidad en los servicios de cuidado infantil: (1) calidad estructural, referida a las condiciones regulables y estables del entorno, que comprende la infraestructura, materiales, características del personal y normativas de funcionamiento; (2) calidad de proceso e interacciones, que comprende los aspectos dinámicos de la experiencia cotidiana del niño, con énfasis en las interacciones cuidador-niño como factor proximal central del desarrollo infantil; (3) calidad del entorno físico, entendida como el grado en que el diseño y las características espaciales del centro favorecen el bienestar, el movimiento y el aprendizaje; (4) calidad relacional y familiar, que refiere a la calidad del vínculo entre el servicio y las familias de los niños, expresada en comunicación bidireccional, participación y respeto mutuo; y (5) desarrollo profesional del cuidador, que engloba las competencias, conocimientos y trayectorias de formación de los profesionales que proveen el cuidado. Estas dimensiones son interdependientes: la calidad estructural y del entorno físico establecen las condiciones de base, la calidad de proceso constituye el núcleo donde se materializan las experiencias del niño, la dimensión relacional extiende el alcance del servicio hacia el hogar, y el desarrollo profesional actúa como un factor clave para la mejora sostenible de la calidad de proceso.

Asimismo, a partir del mapeo sistemático se identificaron 22 instrumentos de medición, de los cuales 20 fueron incluidos en el análisis final tras excluir dos herramientas —el Teacher Behaviour Rating Scale (TBRS) y el Teaching, Learning, and Assessment Quality of Malaysian ECCE Instrument— por estar concebidas y validadas para niños de 3 a 5 años, fuera del rango etario de interés del estudio. Los instrumentos analizados provienen de contextos de investigación de Estados Unidos, Europa, América Latina y el Sudeste Asiático,

y se clasificaron según su modalidad de aplicación en: escalas de observación directa del entorno (ECERS, ITERS-R, CPERS, ICQRS, BEQI y WCI-QCUALS), escalas de observación de interacciones cuidador-niño (CLASS-Infant, CLASS-Toddler, CIP, CIS, ORCE, GrazIAS, MITRCC y COFAS), inventarios de autorreporte del cuidador o educador (ECCEICEI, QECCE Scale y FPTRQ), instrumentos mixtos que combinan observación y entrevista (IEC 0-3), e instrumentos de evaluación del entorno doméstico o familiar (AHEMD-IS e IT-HOME). En cuanto a las dimensiones que evalúan, la mayoría se concentra en la calidad de proceso e interacciones, mientras que la calidad relacional y familiar, el entorno físico y el desarrollo profesional del cuidador son las dimensiones con menor cobertura instrumental.

Finalmente, el estudio identificó cinco hallazgos transversales: el predominio de la calidad de proceso como objeto de medición; la subrepresentación de las dimensiones con menor cobertura instrumental: calidad relacional y familiar, entorno físico y desarrollo profesional del cuidador; la escasa disponibilidad de instrumentos validados en español para el contexto latinoamericano —solo cinco de los veinte cuentan con versiones formalmente validadas en español—; la heterogeneidad en la solidez psicométrica entre instrumentos; y las diferencias sustanciales en los costos de implementación y accesibilidad, que condicionan la viabilidad de adopción de los instrumentos más robustos en sistemas de monitoreo a gran escala.

CAPÍTULO 1: INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO

1.1. Antecedentes del estudio

El Producto N.° 3000892 se sustenta normativamente en la Resolución Suprema N.° 023-2019-EF, que aprueba el Programa Presupuestal orientado a Resultados de Desarrollo Infantil Temprano (PPoR DIT). Este producto tiene como finalidad contribuir al desarrollo infantil a través de la provisión de un servicio de cuidado y atención integral dirigidos a niñas y niños de entre 6 y 36 meses (excepcionalmente hasta los 47 meses) que requieren cuidado extrafamiliar debido a la ausencia de un adulto competente en el hogar. Cabe indicar que, técnicamente, el servicio se define como un conjunto de intervenciones articuladas orientadas a satisfacer necesidades básicas de alimentación, salud, protección y aprendizaje.

La implementación de este estudio se rige por la Estrategia de Gestión Territorial "Primero la Infancia" (D.S. N.° 010-2016-MIDIS) y la Política Nacional de Desarrollo e Inclusión Social al 2030 (D.S. N.° 008-2022-MIDIS). Asimismo, su ejecución operativa y financiamiento para el ámbito urbano se encuentran respaldados por la Ley N.° 31953 (Ley de Presupuesto 2024).

El servicio contempla jornadas de atención integral en las que se cubren las necesidades básicas de cuidado y aprendizaje de las niñas y los niños. En los momentos de cuidado se atienden necesidades esenciales relacionadas con la alimentación, el descanso y la higiene; mientras que, en los momentos de juego, se promueven experiencias de aprendizaje cuya estrategia principal es el juego. Ambos constituyen oportunidades cotidianas para favorecer el desarrollo y el aprendizaje infantil. Asimismo, el servicio incorpora acciones de seguimiento de salud, atención alimentaria y nutricional, identificación de alertas tempranas en el desarrollo y consejería a las familias, orientada principalmente a fortalecer la sensibilidad del cuidador principal y promover interacciones de calidad con la niña o el niño. Estas acciones, junto con otras prácticas de cuidado y aprendizaje, contribuyen de manera integral a su desarrollo.

La normativa técnica establece estándares de calidad y operación que incluyen ratios diferenciados por grupo etario, condiciones de infraestructura y perfiles del personal. La gestión se desarrolla de manera articulada entre el nivel nacional (MIDIS y Ministerio de Educación [MINEDU]) y los gobiernos regionales y locales. En este marco, el aseguramiento de la calidad es el componente central para garantizar que la prestación contribuya efectivamente a los resultados esperados en el desarrollo infantil.

1.2. Justificación del estudio

El fortalecimiento de la calidad en los servicios de cuidado infantil es una prioridad en las políticas de Desarrollo Infantil Temprano. El Estado requiere herramientas técnicas que permitan asegurar, monitorear y mejorar la calidad de servicios críticos como, por ejemplo, el Servicio de Cuidado Diurno del Programa Nacional Cuna Más.

Si bien la normativa vigente establece estándares operativos (infraestructura, ratios y perfiles), la evidencia científica internacional (UNESCO & UNICEF, 2024) demuestra que la calidad es un constructo multidimensional. Esta abarca dimensiones estructurales, de proceso, entre otras, donde las interacciones adulto-niña o niño y las prácticas pedagógicas inciden directamente en el fortalecimiento del desarrollo infantil.

En ese sentido, resulta imperativo fortalecer la capacidad del Estado para definir con claridad estas dimensiones y seleccionar instrumentos de medición que sean pertinentes, comparables y coherentes con estándares internacionales. La generación de evidencia técnica sistematizada permite alinear los mecanismos de monitoreo con marcos conceptuales robustos y optimizar el uso de los recursos públicos mediante la adopción de herramientas sustentadas en evidencia. En este contexto, la realización de una revisión de alcance (*scoping review*) permite identificar y sistematizar las dimensiones de calidad y los instrumentos de medición existentes en la literatura actual.

Este insumo técnico es fundamental para la toma de decisiones orientada al aseguramiento y mejora continua de los servicios, garantizando que la intervención pública logre un impacto real y sostenible en el bienestar de la primera infancia.

1.3. Objetivo del estudio

Elaborar un estudio técnico, basado en una revisión de alcance, que permita identificar y sistematizar las dimensiones de calidad en los servicios de cuidado infantil y los instrumentos existentes para su medición con el fin de apoyar la toma de decisiones públicas orientadas al aseguramiento y mejora de la calidad de dichos servicios.

CAPÍTULO 2: ESTUDIO DE REVISIÓN DE ALCANCE

2.1. Introducción del estudio

La revisión de alcance (*scoping review*) es un método de síntesis de evidencia que permite mapear de manera sistemática, rigurosa y estructurada la literatura disponible sobre un tema amplio o conceptualmente complejo. Su objetivo principal es identificar, organizar y describir los enfoques conceptuales, las dimensiones teóricas, los tipos de evidencia y los vacíos de investigación existentes en un campo determinado (Rodger et al., 2024).

Este tipo de revisión resulta especialmente pertinente cuando el fenómeno de estudio presenta diversidad de definiciones o marcos teóricos, cuando existe heterogeneidad en los instrumentos o metodologías empleadas, cuando se requiere sistematizar enfoques, dimensiones o herramientas de medición, o cuando el propósito es ofrecer una base conceptual amplia que oriente decisiones técnicas o estratégicas (Arksey & O'Malley, 2005; Rodger et al., 2024).

Asimismo, la extensión PRISMA para revisiones de alcance (PRISMA-ScR) constituye una guía específica para el reporte estructurado de este tipo de estudios, desarrollada con el fin de adecuar los estándares de reporte a su naturaleza amplia y descriptiva. La adopción de este estándar favorece la claridad en la formulación de los objetivos, la explicitación de los criterios de elegibilidad, la descripción detallada de las fuentes de información, la trazabilidad del proceso de selección de estudios y la coherencia en la presentación de los hallazgos (Tricco et al., 2018).

En particular, PRISMA-ScR propone cinco etapas que se desarrollan de manera secuencial y sistemática: (1) identificación, fase en la que se ejecuta una estrategia de búsqueda en diversas fuentes para recopilar los registros pertinentes; (2) depuración, donde se eliminan las referencias duplicadas, generalmente mediante revisión manual o asistida; (3) screening, en la que se revisan los registros para descartar aquellos que no cumplen con los criterios de elegibilidad o los objetivos de la revisión; (4) elegibilidad, etapa en la que, mediante una lectura a texto completo de los documentos preseleccionados, se evalúa su pertinencia y se explicitan las razones de exclusión; y (5) inclusión, donde se establece el conjunto final de fuentes que serán sometidas al proceso de extracción de datos.

En este marco, el objetivo del presente estudio fue identificar y sistematizar las dimensiones de calidad en los servicios de cuidado infantil, así como los instrumentos disponibles para su medición, mediante una revisión de alcance. En particular, se buscó responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las dimensiones de calidad reconocidas en la literatura y qué instrumentos existen para su medición en los servicios de cuidado infantil dirigidos a la primera infancia?

Cabe señalar que, para efectos de este estudio, el concepto de "calidad en los servicios de cuidado infantil" abarca múltiples dimensiones y una diversidad de instrumentos de medición utilizados tanto a nivel nacional

como internacional, lo que justifica la adopción de una revisión de alcance como el enfoque metodológico para mapear y sistematizar la evidencia disponible.

2.2. Metodología del estudio

La metodología del estudio incluyó las cinco fases típicas de los estudios de revisión de alcance de PRISMA-ScR, las cuales se detallan a continuación.

Fase 1: Identificación

En una primera etapa, con el fin de responder a la pregunta de investigación, se diseñó y organizó la estrategia de búsqueda. Este proceso implicó la selección de las bases de datos y repositorios de los cuales se extraerían los registros, así como la definición de cadenas de búsqueda bilingües[2]. Para ello, se probaron múltiples combinaciones de términos (*search strings*), seleccionándose aquellas que demostraron mayor pertinencia y capacidad para recuperar literatura relevante.

Asimismo, la elección de las bases de datos Scopus, ScieLo, Google Scholar, así como los repositorios institucionales del Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial y UNICEF se realizó considerando su uso extendido y reconocimiento en la producción sobre el tema de interés a nivel global, así como su relevancia para el contexto latinoamericano. Tanto la definición de las cadenas de búsqueda como la selección de las bases de datos fueron validadas por el equipo del MIDIS. La Tabla 1 presenta las cadenas de búsqueda utilizadas, organizadas según las bases de datos en las que fueron aplicadas.

[2] Se consideró realizar una búsqueda bilingüe (español e inglés) con el fin de acceder a los estándares de medición globales desarrollados en centros de investigación de vanguardia.

Tabla 1. Cadenas de búsqueda y bases de datos

Base	Idioma	*Search string*
Scopus	Inglés	("child care service*" OR "daycare*" OR "early childhood care*" OR "childcare center*" OR "early childhood program" OR "nursery" OR "crèche") AND ("quality*" OR "quality dimension*" OR "process quality" OR "structural quality") AND ("measure*" OR "assessment*" OR "scale*" OR "monitoring system" OR "validation" OR "instrument") AND ("infant*" OR "toddler*" OR "early childhood" OR "babies" OR "baby" OR "preschool*")
	Español	("servicio* de cuidado infantil" OR "guardería*" OR "cuidado de la primera infancia" OR "centro* de cuidado infantil" OR "programa de educación inicial" OR "jardín de infancia" OR "cuna*") AND ("calidad" OR "dimensión* de la calidad" OR "calidad de proceso" OR "calidad estructural") AND ("medida*" OR "evaluación*" OR "escala*" OR "sistema de monitoreo" OR "validación" OR "instrumento") AND ("infante*" OR "niño* pequeño*" OR "primera infancia" OR "bebé*" OR "preescolar*")
ScieLo	Español	("servicio* de cuidado infantil" OR "guardería*" OR "cuidado de la primera infancia" OR "centro* de cuidado infantil" OR "programa de educación inicial" OR "jardín de infancia" OR "cuna*") AND ("calidad" OR "dimensión* de la calidad" OR "calidad de proceso" OR "calidad estructural") AND ("medida*" OR "evaluación*" OR "escala*" OR "sistema de monitoreo" OR "validación" OR "instrumento") AND ("infante*" OR "niño* pequeño*" OR "primera infancia" OR "bebé*" OR "preescolar*")
Google Scholar	Español	intitle: ("servicio* de cuidado infantil" OR "guardería*" OR "cuidado de la primera infancia" OR "centro* de cuidado infantil" OR "programa de educación inicial" OR "jardín de infancia" OR "cuna*") AND ("calidad" OR "dimensión* de la calidad" OR "calidad de proceso" OR "calidad estructural") AND ("medida*" OR "evaluación*" OR "escala*" OR "sistema de monitoreo" OR "validación" OR "instrumento") AND ("infante*" OR "niño* pequeño*" OR "primera infancia" OR "bebé*" OR "preescolar*")
	Inglés	intitle: ("child care service*" OR "daycare*" OR "early childhood care*" OR "childcare center*" OR "early childhood program" OR "nursery" OR "crèche") AND ("quality*" OR "quality dimension*" OR "process quality" OR "structural quality") AND ("measure*" OR "assessment*" OR "scale*" OR "monitoring system" OR "validation" OR "instrument") AND ("infant*" OR "toddler*" OR "early childhood" OR "babies" OR "baby" OR "preschool*")

Banco Interamericano de Desarrollo	Español	KEYWORDS: ("cuidado infantil" medicion calidad) AND PUBLICATION NAME: (BID OR INTER-AMERICAN DEVELOPMENT BANK)
	Inglés	KEYWORDS: ("child care" quality assessment) AND PUBLICATION NAME: (BID OR INTER-AMERICAN DEVELOPMENT BANK)
Banco Mundial	Español	KEYWORDS: ("cuidado infantil" medicion calidad) AND PUBLICATION NAME: (WORLD BANK)
	Inglés	KEYWORDS: ("child care" quality assessment) AND PUBLICATION NAME: (WORLD BANK)
UNICEF	Español	KEYWORDS: ("cuidado infantil" medicion calidad) AND PUBLICATION NAME: (UNICEF)
	Inglés	KEYWORDS: ("child care" quality assessment) AND PUBLICATION NAME: (UNICEF)

Fuente: Elaboración propia

La búsqueda inicial llevada a cabo el 11 de marzo dio como resultado 1328 registros. El origen de estos se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2. Número de registros identificados en la búsqueda inicial

Base de datos o repositorio	Número de registros extraídos
Scopus	393
ScieLo	0
Google Scholar	198
Banco Interamericano de Desarrollo	157
Banco Mundial	514
UNICEF	66

Fuente: Elaboración propia

El Anexo 1 contiene un enlace a la matriz con los 1328 registros y la información principal de cada uno.

Fase 2: Depuración

Una vez obtenidos los registros resultantes de las búsquedas iniciales mediante las cadenas de búsqueda bilingües, se inició el proceso de filtrado sistemático de referencias duplicadas o repetidas. En este sentido, al buscar en múltiples bases de datos, es esperable que un mismo estudio aparezca en varias fuentes.

La depuración realizada garantizó que cada evidencia se contabilice una sola vez, evitando sesgos de representatividad en el análisis final. En esta línea, PRISMA-ScR exige reportar con exactitud cuántos registros fueron identificados originalmente y cuántos fueron depurados, lo que otorga transparencia y rigor científico al estudio ante cualquier auditoría técnica. En este caso, solo 13 registros estaban duplicados, lo que derivó en una nueva matriz con 1315 registros.

El Anexo 2 contiene un enlace a la matriz con los 1315 registros y la información principal de cada uno.

Fase 3: Screening

Con una base de datos consolidada y libre de duplicados, se inició la etapa de *screening*. En esta fase, se realizó una revisión rápida pero exhaustiva de los títulos y resúmenes de todos los registros sistematizados, con el objetivo de descartar de manera ágil aquellos documentos que no se alineaban con los objetivos de la revisión. Para ello, se empleó una matriz de registro junto con una estrategia de "semáforo", en la cual los estudios excluidos fueron marcados en rojo y los incluidos en verde.

Con el fin de estimar la confiabilidad del proceso de selección, el 50% de los registros (n = 658) fue evaluado de forma independiente y ciega por dos codificadores. Cada evaluador aplicó la estrategia de semáforo de manera autónoma, sin conocer la decisión del otro. Una vez completada esta evaluación paralela, se

compararon las decisiones de ambos codificadores y los casos de desacuerdo fueron resueltos mediante consenso. La confiabilidad interevaluador se estimó mediante el porcentaje de acuerdo observado (Po = 0.995, 99.5%) y el coeficiente Kappa de Cohen (κ = 0.955), que evidencian un nivel de acuerdo casi perfecto entre los evaluadores. El detalle para el cálculo de confiabilidad interevaluador puede revisarse en el Anexo 10. Cabe indicar que este resultado validó que los criterios de inclusión y exclusión estaban siendo aplicados de manera consistente, lo que permitió que el 50% restante de los registros (n = 657) fuera evaluado por un único codificador con garantías metodológicas suficientes.

Como resultado del screening sobre la totalidad de los 1315 registros, se identificó que 69 artículos se alineaban con los objetivos de esta revisión rápida y pasaron a la siguiente fase de evaluación. El Anexo 3 presenta la matriz completa de los 1315 registros en formato de semáforo.

Fase 4: Elegibilidad

En esta etapa, los 69 registros que superaron la fase previa fueron sometidos a una revisión exhaustiva de sus textos completos. El objetivo fue verificar que cada publicación contara con la densidad técnica requerida para el estudio y que cumpliera con todos los criterios de inclusión establecidos. El Anexo 4 contiene una carpeta de los 69 registros elegibles en formato PDF.

Los criterios de inclusión evaluados fueron los siguientes: (1) publicaciones que describan procesos desarrollados en servicios de cuidado diurno, centros infantiles, hogares de cuidado o modalidades no escolarizadas de atención temprana dirigidos a niños de entre 6 y 36 meses de edad; (2) publicaciones que aborden explícitamente la calidad en servicios de cuidado infantil; (3) publicaciones que describan, desarrollen, validen o apliquen instrumentos de medición de la calidad en dichos servicios; (4) publicaciones realizadas a partir del año 2016; (5) publicaciones en idioma español o inglés; y (6) artículos científicos, literatura gris, reportes de evaluación de programas internacionales y guías técnicas gubernamentales que incluyan información sobre la medición de la calidad en servicios de cuidado para la primera infancia.

Por su parte, los criterios de exclusión fueron: (1) publicaciones centradas exclusivamente en educación primaria o en poblaciones menores de 6 meses o mayores de 36 meses; (2) artículos de opinión, ensayos teóricos o editoriales que aborden la importancia de la calidad sin proponer ni analizar formas de medición; (3) publicaciones centradas en servicios de educación inicial formal (jardines de niños de 4-5 años) sin un componente de cuidado infantil temprano[3]; (4) publicaciones en idiomas distintos al español o inglés; y (5) resúmenes de conferencias o artículos sin acceso a texto completo para su análisis técnico.

Como resultado de esta fase, de los 69 registros evaluados, 42 fueron excluidos por no cumplir con los criterios establecidos. En particular, 1 fue excluido por ser duplicado (se trataba de la versión en inglés de

[3] En concreto, este criterio excluye evaluaciones de calidad en preescolar centradas en aprendizajes académicos tempranos (por ejemplo, pre-lectura, pre-matemática) sin referencia al cuidado de infantes; aplicaciones de instrumentos solo a grupos de 4-5 años sin extensión a salas cuna; e investigaciones sobre formación docente en preescolar sin vínculo con el tramo 0-3 años.

otro registro publicado en español), 1 por ser de metodología cualitativa, 4 por haber sido publicados antes de 2016, 21 por no abordar la medición o el desarrollo del constructo de calidad de los servicios, y 15 por reportar mediciones de calidad en servicios de cuidado infantil o contextos de educación formal dirigidos a niños mayores de 36 meses. El Anexo 5 presenta la matriz de los 42 registros excluidos, en la cual se detalla el criterio de exclusión aplicado en cada caso.

Fase 5: Inclusión final y conformación del corpus de análisis

Esta etapa representó el cierre del proceso de selección de evidencia y el inicio del procesamiento técnico de la información. En esta fase se estableció el listado definitivo de registros que cumplieron con todos los criterios de elegibilidad. Este grupo constituye la base de evidencia principal del estudio[4].

La Tabla 3 muestra las referencias e información principal de todos los 27 registros incluidos. Además, el anexo 6 contiene un enlace a la base de datos en donde se han sistematizado dichos registros.

[4] El estudio permitió identificar los instrumentos utilizados en el corpus de registros incluidos. Sin embargo, dado que el alcance del estudio incluía no solo identificar sino también caracterizar descriptivamente cada instrumento, la información contenida en los artículos del corpus resultó insuficiente en varios casos. Los estudios primarios suelen utilizar los instrumentos sin describir exhaustivamente sus características técnicas, remitiendo al lector a los manuales originales o publicaciones de validación. Por esta razón, para cada uno de los instrumentos identificados se realizó una búsqueda bibliográfica complementaria y focalizada, orientada a recuperar las publicaciones originales de desarrollo y validación de cada escala. Los resultados de esta búsqueda complementaria se sintetizan en las fichas técnicas del Anexo 7 y sustentan el análisis descriptivo presentado en la sección 2.3.2.

Tabla 3. Registros incluidos en el estudio

Referencia completa	Tipo de documento	País o región	Enfoque metodológico	Participantes	Edades Niños	Nombre del servicio o programa	Relevancia temática
Ahmad, H., Mamat, N., Mustafa, M. C., & Yusoff, S. I. M. (2021). Validating the teaching, learning, and assessment quality of Malaysian ECCE instrument. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 10*(1), 135-141.	Artículo científico	Malasia	Cuantitativo	3498 cuidadores	0 a 3 años	Centros de cuidado en Malasia	Alta
Amissah-Essel, S., Hagan Jr, J. E., & Schack, T. (2020). Assessing the quality of physical environments of early childhood schools within the Cape Coast metropolis in Ghana using a sequential explanatory mixed-methods design. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10*(4), 1158-1175.	Artículo científico	Ghana	Mixto	160 centros	0 a 6 años	Guarderías y centros de cuidado infantil en Ghana.	Alta
Balsa, A., & Zak, D. (2024*). Servicios de cuidados para la primera infancia en Uruguay: diagnóstico, desafíos, y recomendaciones para su fortalecimiento.* Departamento de Economía, Universidad de Montevideo.	Documento Técnico	Uruguay	Mixto	Servicios de cuidado infantil en general	0 a 3 años	Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC)	Alta
Banco Interamericano de Desarrollo (2021). *Una fotografía sobre la calidad de los centros de atención infantil y el estado del desarrollo infantil en México en niñas y niños menores de tres años.* Banco Interamericano de Desarrollo.	Informe técnico	México	Documento técnico	2115 niños	0 a 3 años	Programas en general	Alta

Bedregal, P., Gertner, G., Johannsen, J., & Martinez, S. (2016). *Centros infantiles en Bolivia: Atención, infraestructura y calidad de servicios de desarrollo infantil.* Banco Interamericano de Desarrollo.	Documento técnico	Bolivia	Cuantitativo	Centros de 23 municipios	0 a 4 años	Programa "Crecer Bien para Vivir Bien"	Alta
Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L., & Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly, 36,* 334-344.	Artículo científico	Sudáfrica	Cuantitativo	242 centros	0 a 5 años	Programas en general	Alta
Buøen, E. S., Lekhal, R., Lydersen, S., Berg-Nielsen, T. S., & Drugli, M. B. (2021). Promoting the quality of teacher-toddler interactions: A randomized controlled trial of "Thrive by Three" in-service professional development in 187 Norwegian toddler classrooms. *Frontiers in Psychology, 12,* 778777.	Artículo de investigación científica	Noruega	Cuantitativo	187 aulas	1 a 3 años	Centros de cuidado infantil formales en Noruega	Alta
Corsi, C., Dos Santos, M. M., Marques, L. D. A. P., & Rocha, N. A. C. F. (2016). Impact of extrinsic factors on fine motor performance of children attending day care. *Revista Paulista de Pediatria, 34*(4), 439-446.	Artículo de investigación científica	Brasil	Cuantitativo	94 niños	0 a 5 años	Child Education Municipal Centers (CEMEIS) y guarderías	Media
Gebauer Greve, M. A., & Narea, M. (2021). Calidad de las Interacciones entre Educadoras y Niños/as en Jardines Infantiles Públicos en Santiago. *Psykhe, 30*(2), 1-14.	Artículo científico	Chile	Cuantitativo	48 agentes educativas	2 a 3 años	Jardines infantiles públicos	Alta

Godoy, F., Narea, M., Soto-Ramirez, P., Ayala, C., & López, M. J. (2025). Early Childhood Education Quality for Toddlers: Understanding Structural and Process Quality in Chilean Classrooms. *Education Sciences, 15*(8), 1009.	Artículo científico	Chile	Cuantitativo	51 aulas	2 a 4 años	Guarderías chilenas	Alta
Grace, K. (2022). Preschool Parents' Ratings of Parent-teacher Relationships. A look at the Impact of Family Demographics. Asia-Pacific *Journal of Research in Early Childhood Education, 16*(2).	Artículo de investigación científica	Estados Unidos	Cuantitativo	49 padres de familia	0 a 5 años	Head Start Program	Media
Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: The need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care, 186*(7), 1142-1151.	Artículo científico	Grecia	Cuantitativo	4158 niños	2.5 a 6 años	Centros de cuidado infantil griegos.	Media
Huynh, H. V., Puffer, E., Ostermann, J., Weinhold, A. K., Lopez, M. E., McGovern, M., & Whetten, K. (2024). A comparison of assessment tools for childcare centers in high vs. low resource settings. *Frontiers in Public Health, 12*, 1331423.	Artículo científico	El Salvador	Cuantitativo	918 niños y 105 cuidadores	Menores de 5 años	Centros de Desarrollo Infantil (CDI), Centros de Bienestar Infantil (CBI).	Alta
Kung-Teck, W., Omar, J., Yassin, S. M., Mustafa, M. C., Abdullah, N., Rahmatullah, B., & Samuri, S. M. (2019). Development of quality early childhood care and education (QECCE)	Artículo científico	Malasia	Mixto	1956 cuidadores	No se especifica en el estudio	Programas en general	Alta

scale: Factor structural and psychometric properties. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(11), 385-396.							
Lemay, L., Hayotte, P., Lemire, J., Bouchard, C., Brault-Foisy, L.-M., Bigras, N., & Cantin, G. (2024). Validation of the French version of the classroom assessment scoring system infant and toddler in Quebec. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 13*(1), 247–261.	Artículo científico	Canadá	Cuantitativo	154 aulas	6 a 36 meses	Centros de cuidado infantil y guarderías privadas	Alta
López Boo, F., & Ferro Venegas, M. d. l. P. (2019). *Calidad de procesos y desarrollo infantil en los Espacios de Primera Infancia del Gran Buenos Aires: Validación de una lista corta de monitoreo de centros infantiles.* Banco Interamericano de Desarrollo.	Artículo científico	Argentina	Cuantitativo	930 niños	45 días a 5 años	Espacios de primera infancia	Alta
López Boo, F., Araujo, M. C., & Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?*. Banco Interamericano de Desarrollo.	Guía de herramientas	Latinoamérica	Revisión de literatura	Niños y cuidadores	0 a 36 meses	Programas en general	Alta
Lovison, K., Moreira, H. S. B., Silva, J., Scorzafave, L. G. D. S., & Mello, D. F. (2021). The influence of the quality in daycare environments on children's motor development between six to 15 months old. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, 21*(3), 829-836.	Artículo científico	Brasil	Cuantitativo	104 niños	6 a 15 meses	Centros Municipales de Educación Infantil (CMEI)	Alta

Matthews, E., & Lippman, P. C. (2020). The Design and Evaluation of the Physical Environment of Young Children's Learning Settings. *Early Childhood Education Journal, 48*, 171-180.	Artículo científico	Global	Revisión de literatura	Niños y cuidadores	0 a 8 años	Centros de aprendizaje temprano y educación infantil	Alta
Müller, A. B., Valentini, N. C., & Bandeira, P. F. R. (2017). Affordances in the home environment for motor development: Validity and reliability for the use in daycare setting. *Infant Behavior and Development, 47*, 138-145.	Artículo científico	Brasil	Cuantitativo	21 guarderías	3 a 18 meses	Guarderías brasileras	Alta
Pölzl-Stefanec, E., Flöter, M., Barta, M., Pirchegger, L. R., & Walter-Laager, C. (2025). Analyzing of Educator-Child-Interaction in Austrian Early Childhood Education: Insights from a Meta-Study. *International Journal of Child Care and Education Policy, 19*(1), 21.	Artículo científico	Austria	Cuantitativo	244 cuidadores	0 a 6 años	Guarderías austríacas	Media
Raikes, A., Sayre Mojgani, R., Heinzel-Nelson Alvarenga Lima, J., Davis, D., Cassell, C., Waldman, M., & Escalante, E. (2024). Profiles of quality in three distinct early childhood programs using the brief early childhood quality inventory (BEQI). *International Journal of Early Childhood, 5*6(2), 211-236.	Artículo de investigación científica	Estados Unidos, Colombia y Liberia	Mixto	178 educadores y cuidadores	0 a 6 años	Licensed family childcare (Estados Unidos) Centros de Desarrollo Infantil - CDI y Hogares Comunitarios de Bienestar -	Alta

						HCB (Colombia) Jardines (Liberia)	
Reijman, S., Christensen Vieira, C., Wahl Haase, T., Helmerhorst, K. O. W., Pontoppidan, M., Grosen, S. A., Egmose, I., Røhder, K., & Skovgaard Vaever, M. (2024). A randomized trial of the Caregiver Interaction Profile (CIP) training with childcare providers: the Copenhagen Daycare Project study protocol. *BMC Psychology, 12*(1), 127.	Artículo científico	Dinamarca	Cuantitativo	200 cuidadores	6 meses a 3 años	Copenhagen Daycare Project	Media
Shaharudin, S. M., Abd Rajak, N., Samat, N. A., Junus, N. W. M., Mohamed, N. S., & Sulaiman, N. A. F. (2021). A Validation Study of The Early Childhood Care and Education In-Service CarerEducators Instrument. *Rigeo, 11*(4).	Artículo científico	Malasia	Cuantitativo	2522 cuidadores	0 a 6 años	Programas en general	Alta
Shaharudin, S. M., Abd Rajak, N., Samat, N. A., Junus, N. W. M., & Abd Rahman, N. H. (2019). Development and validation of Early Childhood Care and Education Pre-Service Teacher Instrument (ECCEPTI*). International Journal of Innovation, Creativity and Change, 10*(8), 164–186.	Artículo científico	Malasia	Cuantitativo	991 cuidadores	0 a 6 años	TADIKA y TASKA (centros de educación y cuidado infantil en Malasia)	Alta
Zhao, F., & Fu, Q. (2025). Child-level ECE quality and toddler language development: a bidirectional perspective. *Early Child Development and Care, 195*(13-14), 1517-1536.	Artículo científico	China	Cuantitativo	185 niños	2 a 3 años	Centros de cuidado infantil chinos	Media

Zhong, M., Caldwell, M. P., Cheung, S. K., Cheung, H., & Siu, C. T. S. (2025). Teacher-child relationships, early childhood programme quality and early learning in two-year-old toddlers. *Learning and Instruction, 99*, 102173.	Artículo científico	China	Cuantitativo	128 niños.	2 a 3 años	Centros de cuidado infantil chinos	Alta

Fuente: Elaboración propia

2.3. Resultados del estudio

2.3.1. Desarrollo temático de dimensiones de calidad de servicios

La revisión de los registros evidencia que la calidad de los servicios de cuidado y educación en la primera infancia es conceptualizada de manera consistente como un constructo multidimensional. No obstante, la literatura no presenta una taxonomía única: los estudios difieren tanto en el número de dimensiones que reconocen como en su denominación y nivel de especificidad. A partir del análisis del corpus, es posible identificar cinco dimensiones que articulan de forma coherente los marcos conceptuales revisados y que, a su vez, guardan correspondencia directa con los instrumentos de medición disponibles: (1) calidad estructural, (2) calidad de proceso e interacciones, (3) calidad del entorno físico, (4) calidad relacional y familiar, y (5) desarrollo profesional del cuidador. Estas dimensiones no son mutuamente excluyentes, varios estudios e instrumentos abordan más de una simultáneamente.

Cabe indicar que la identificación de estas cinco dimensiones se realizó mediante un proceso de síntesis temática inductiva. A partir de la lectura sistemática del corpus, se relevaron los constructos y categorías de calidad utilizados por los distintos estudios e instrumentos revisados. En aquellos casos en que las fuentes empleaban denominaciones explícitas y consistentes —como *structural quality* o *process quality*— estas fueron adoptadas directamente. En otros casos, en que los aspectos de calidad aparecían descritos sin una etiqueta conceptual unificada, el equipo consultor los agrupó bajo categorías integradoras, siguiendo criterios de coherencia conceptual y correspondencia con los instrumentos de medición disponibles. Este tipo de agrupación analítica es un procedimiento habitual en revisiones de alcance que buscan organizar evidencia heterogénea en marcos conceptuales comparables (Arksey & O'Malley, 2005; Levac et al., 2010).

1. **Calidad estructural**

   La calidad estructural se define como el conjunto de condiciones regulables, observables y relativamente estables que configuran el entorno en el que se desarrolla el servicio. Estas incluyen la infraestructura, la disponibilidad de materiales, las características del personal y las normativas de funcionamiento, siendo entendidas como factores distales que, si bien no inciden directamente en la experiencia inmediata del niño, establecen las condiciones necesarias para el desarrollo de procesos de calidad (López Boo et al., 2016; Godoy et al., 2025).

   En términos más específicos, la literatura operacionaliza esta dimensión a través de: la infraestructura y el entorno físico en su dimensión funcional, incluyendo espacios interiores y exteriores, diseño, seguridad y accesibilidad (Amissah-Essel et al., 2020; Matthews & Lippman, 2020)—; la disponibilidad y adecuación de materiales y recursos para el desarrollo infantil (Müller et al., 2017; Lovison et al., 2021); las características del personal, tales como formación, experiencia, estabilidad laboral y proporción adulto-niño (Biersteker et al., 2016; Raikes et al., 2024); y los aspectos organizativos y normativos, como salud, higiene, seguridad y funcionamiento institucional (Huynh et al., 2024; Kung-Teck et al., 2019). Estos elementos constituyen condiciones necesarias, aunque no suficientes por sí solas, para garantizar experiencias de calidad.

Cabe precisar que la calidad estructural recoge características estáticas o de entrada del personal —formación inicial, experiencia acumulada, estabilidad laboral y proporción adulto-niño—, que se distinguen del desarrollo profesional del cuidador, dimensión que refiere a procesos dinámicos de mejora continua en ejercicio, tales como capacitación en servicio, supervisión reflexiva y acompañamiento pedagógico.

2. **Calidad de proceso e interacciones**

La calidad de proceso refiere a los aspectos dinámicos de la experiencia cotidiana de los niños dentro de los servicios de cuidado infantil. Esta dimensión comprende los elementos que implican la interacción directa y la participación activa del niño, siendo considerados factores proximales debido a su influencia directa en el desarrollo, aprendizaje y bienestar infantil (López Boo et al., 2016; Bedregal et al., 2016). Es consistentemente identificada en la literatura como el componente más determinante de la calidad del servicio.

El núcleo de esta dimensión son las interacciones entre cuidadores y niños. La literatura las conceptualiza como la capacidad del cuidador para establecer relaciones sensibles, receptivas y estimulantes que promuevan el desarrollo socioemocional y cognitivo del niño (Buøen et al., 2021; Pölzl-Stefanec et al., 2025; Reijman et al., 2024). Esta capacidad se expresa en indicadores observables como la sensibilidad ante las señales del niño, la responsividad emocional, el respeto por la autonomía, la estimulación del lenguaje y el apoyo a la exploración. Junto a las interacciones, la calidad de proceso abarca también las prácticas pedagógicas y actividades orientadas al desarrollo integral (Biersteker et al., 2016; Zhong et al., 2025); las rutinas de cuidado como alimentación, higiene, descanso y transiciones (Zhao & Fu, 2025); el clima emocional del entorno (Banco Interamericano de Desarrollo, 2021); y aspectos específicos como la libertad de movimiento y la calidad del diálogo durante las actividades (Huynh et al., 2024).

Dado que las interacciones constituyen el componente más operacionalizado de esta dimensión y el objeto de medición de la mayor parte de los instrumentos identificados, en la clasificación de instrumentos se tratará la calidad de proceso y la calidad de las interacciones como una categoría integrada, reconociendo que los instrumentos más enfocados en la interacción diádica representan una expresión específica —y no separada— de la calidad de proceso.

3. **Calidad del entorno físico**

Aunque el entorno físico puede considerarse parte de la calidad estructural, un subconjunto de estudios e instrumentos del corpus lo trata como objeto de análisis independiente, con énfasis en dimensiones arquitectónicas y espaciales que van más allá de la mera presencia o ausencia de recursos. Este tratamiento diferenciado se refleja en la existencia de instrumentos con subescalas específicas dedicadas al espacio físico —como el Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), el Infant and Toddlers Environment Rating Scale – Revised (ITERS-R) y el Indicadores de Evaluación de Calidad de Centros (IEC 0-3)— y, en particular, en el Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS), único instrumento del corpus concebido con foco exclusivo en la evaluación del entorno físico del centro.

Desde esta perspectiva, la calidad del entorno físico se define como el grado en que el diseño, la distribución y las características sensoriales del espacio favorecen el bienestar, el movimiento, la exploración y el aprendizaje del niño (Matthews & Lippman, 2020; Amissah-Essel et al., 2020). Esta dimensión incluye parámetros como la iluminación, la acústica, la zonificación de espacios para distintos tipos de actividad, la accesibilidad y la disponibilidad de espacios exteriores.

4. **Calidad relacional y familiar**

Un cuarto grupo de estudios identifica como dimensión diferenciada la calidad del vínculo entre los servicios de cuidado y las familias de los niños. Esta dimensión se conceptualiza como el grado en que el servicio establece relaciones de confianza, comunicación bidireccional, respeto y colaboración con las familias, reconociendo su rol como agentes activos en el desarrollo infantil (Grace, 2022). Operacionalmente, se expresa en prácticas como el conocimiento del docente o cuidador sobre el contexto familiar del niño, la frecuencia y calidad de la comunicación con los padres, la participación familiar en actividades del servicio, y la sensibilidad del personal ante las necesidades y perspectivas de las familias (Grace, 2022; Kung-Teck et al., 2019). Esta dimensión se encuentra entre las menos representadas en los instrumentos de medición identificados, junto con el entorno físico y el desarrollo profesional del cuidador.

5. **Desarrollo profesional del cuidador**

La quinta dimensión que emerge de la literatura refiere a las competencias, conocimientos, actitudes y trayectorias de formación de quienes proveen el cuidado. A diferencia de la calidad estructural, que considera las características del personal como condiciones de base (títulos, experiencia, ratios), esta dimensión se centra en los procesos de aprendizaje, reflexión y mejora continua del cuidador como sujeto profesional. Shaharudin et al. (2021) la operacionalizan a través de disposición, conocimiento, habilidades, prácticas, desarrollo de carrera y trayectoria profesional. Kung-Teck et al. (2019), por su parte, la vinculan con procesos de liderazgo pedagógico y retroalimentación institucional.

Esta dimensión es relevante en la medida en que la evidencia muestra que la calidad de las interacciones —dimensión central para el desarrollo infantil— es sensible a intervenciones de formación y acompañamiento profesional (Buøen et al., 2021; Reijman et al., 2024). Su inclusión como dimensión diferenciada responde, además, a que los instrumentos que la operacionalizan tienen características metodológicas propias —principalmente autorreportes— que los distinguen de las escalas de observación directa que caracterizan a las otras dimensiones.

En conjunto, la evidencia revisada permite comprender la calidad de los servicios de cuidado infantil como un sistema de cinco dimensiones interdependientes. Cabe precisar que estas dimensiones constituyen categorías analíticas útiles para ordenar la evidencia y los instrumentos, y no categorías mutuamente excluyentes: los traslapes entre ellas son inherentes a la naturaleza multidimensional del constructo. La calidad estructural y la calidad del entorno físico establecen las condiciones materiales del servicio. La calidad

de proceso e interacciones constituye el núcleo a través del cual esas condiciones se traducen o no en experiencias favorables para el desarrollo del niño. La calidad relacional y familiar extiende el alcance del servicio hacia el entorno doméstico del niño. Y el desarrollo profesional del cuidador representa la palanca a través de la cual es posible mejorar sosteniblemente la calidad de proceso. La Tabla 4 sistematiza cómo cada uno de los registros incluidos en el estudio define y operacionaliza estas dimensiones.

Finalmente, y de manera adicional, cabe señalar que la literatura pedagógica ha debatido en qué medida el enfoque educativo subyacente a un servicio constituye en sí mismo una dimensión de calidad. Desde perspectivas socioconstructivistas, la calidad implicaría necesariamente que el niño sea reconocido como agente activo de su propio aprendizaje, con experiencias organizadas en torno a sus intereses, ritmos y zona de desarrollo próximo, en contraposición a enfoques más directivos centrados en la transmisión de contenidos por parte del adulto (Glenn-Applegate et al., 2016, citado en Atkinson, 2022; Layzer & Goodson, 2006). Sin embargo, los principales instrumentos de medición de calidad identificados en el corpus analizado —como el CLASS, el ITERS-R o el ECERS— son de naturaleza transenfoque: evalúan la calidad de las interacciones, el entorno y las prácticas con independencia de la orientación pedagógica declarada por el servicio (Layzer & Goodson, 2006; La Paro et al., 2012). Como señalan Layzer y Goodson (2006), el debate sobre cuáles son los elementos esenciales de una experiencia de calidad permanece abierto, incluyendo la pregunta de si calidad significa lo mismo en distintos tipos de servicios y contextos. No obstante, ninguno de los estudios incluidos en esta revisión operacionaliza el enfoque pedagógico como dimensión diferenciada de calidad ni lo incorpora como variable de medición. Por tanto, aunque se reconoce la pertinencia del debate, su análisis excede el alcance del presente estudio.

Tabla 4. Definiciones de la calidad de los servicios de cuidado infantil

Referencia completa	Dimensión de calidad que incluye	Definición
López Boo, F., Araujo, M. C., & Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?.* Banco Interamericano de Desarrollo.	Calidad estructural	Se define como la presencia o ausencia de aquellos recursos que facilitan las interacciones características de un entorno de cuidado, y son además variables que pueden ser reguladas con mayor facilidad (Thomason y La Paro, 2009).
	Calidad de procesos	Se define como aspectos dinámicos (Thomason y La Paro, 2009), como las interacciones que los niños tienen con sus cuidadores, la relación entre los propios niños, el comportamiento de los cuidadores, la implementación del currículo y de los protocolos de salud y seguridad, o la relación entre los cuidadores y las familias.
Huynh, H. V., Puffer, E., Ostermann, J., Weinhold, A. K., Lopez, M. E., McGovern, M., & Whetten, K. (2024). A comparison of assessment tools for childcare centers in high vs. low resource settings. *Frontiers in Public Health, 12*, 1331423.	Calidad estructural	Se operacionaliza a través de los siguientes indicadores: • Administración: Se define por los horarios de los cuidadores, la comunicación entre el personal a todos los niveles y la eficacia en la gestión de recursos y personal. • Entorno: Definido por los materiales de interior/exterior, espacios para motricidad gruesa/fina, flujo/diseño y accesibilidad. • Grupos Pequeños: Referente al número de niños, la mezcla de edades, géneros y habilidades, presencia de hermanos y temperamento/inclusión. • Continuidad del Cuidado: Se define por la consistencia del cuidador con un mismo niño, las rutinas diarias y las transiciones. • Cuidado Primario: Evaluado a través de la asignación del cuidador, diarios de documentación, celebraciones de cumpleaños y citas médicas. • Salud e Higiene: Disponibilidad de agua, preparación de comida, limpieza, políticas y gestión de enfermedades preventivas.

		• Seguridad y Protección: Preparación contra desastres, entrenamiento del personal, seguridad en juguetes y confidencialidad.
	Calidad de procesos	Se operacionaliza a través de los siguientes indicadores: • Libertad de Movimiento: Disponibilidad de espacios, opciones de actividades y motricidad, tiempo que los niños pasan fuera de sus cunas y uso de materiales restrictivos. • Apego a los Cuidadores: Definido por las reacciones del niño hacia el cuidador, al personal en general y a extraños, además de la iniciativa del niño para interactuar. • Interacciones Cuidador-Niño: Medida mediante la disciplina, contacto visual, acercamiento físico, diálogo, y el tono/volumen de voz durante las rutinas y juego libre.
Reijman, S., Christensen Vieira, C., Wahl Haase, T., Helmerhorst, K. O. W., Pontoppidan, M., Grosen, S. A., Egmose, I., Røhder, K., & Skovgaard Vaever, M. (2024). A randomized trial of the Caregiver Interaction Profile (CIP) training with childcare providers: the Copenhagen Daycare Project study protocol. *BMC Psychology, 12*(1), 127.	Calidad de procesos	Se operacionaliza a través de los siguientes indicadores que responden a habilidades interactivas en los cuidadores: • Sensibilidad y capacidad de respuesta, que se refiere a las respuestas oportunas y adecuadas de los cuidadores a las señales y necesidades de los niños. • Respeto por la autonomía de los niños, que se manifiesta cuando los cuidadores validan explícitamente las intenciones e ideas de los niños y los animan a intentar hacer cosas por sí mismos. • Estructuración y establecimiento de límites, que corresponde a la capacidad del cuidador para comunicar claramente las expectativas hacia los niños y establecer límites claros y consistentes. • Comunicación verbal, que se refiere a la frecuencia y calidad de las interacciones verbales entre el cuidador y el niño. • Estimulación del desarrollo, es decir, los intentos deliberados del cuidador por fomentar las habilidades motoras, el desarrollo cognitivo y/o la creatividad de los niños.

		• Promoción de interacciones positivas entre pares, que refleja el grado en que un cuidador facilita, fomenta y estimula interacciones positivas entre los niños.
Banco Interamericano de Desarrollo (2021). *Una fotografía sobre la calidad de los centros de atención infantil y el estado del desarrollo infantil en México en niñas y niños menores de tres años.* Banco Interamericano de Desarrollo.	Calidad de procesos	Se define como la naturaleza y frecuencia de las interacciones entre el agente educativo y el niño en el centro. Las interacciones efectivas y de calidad son cálidas, receptivas, consistentes y ricas en lenguaje y estímulos. Son un elemento crítico para la promoción del desarrollo infantil.
Shaharudin, S. M., Abd Rajak, N., Samat, N. A., Junus, N. W. M., Mohamed, N. S., & Sulaiman, N. A. F. (2021). A Validation Study of The Early Childhood Care and Education In-Service CarerEducators Instrument. *Rigeo, 11*(4).	Competencias del profesional	Se operacionaliza a través de los siguientes indicadores: Disposición, Conocimiento, Habilidades, Prácticas, Desarrollo profesional, y Trayectoria profesional.
Müller, A. B., Valentini, N. C., & Bandeira, P. F. R. (2017). Affordances in the home environment for motor development: Validity and reliability for the use in daycare setting. *Infant Behavior and Development, 47,* 138-145.	Calidad estructural	Se operacionaliza a través de los siguientes indicadores: • Espacio Físico: Se define a través de las características estructurales de los centros, evaluando si existen espacios seguros y amplios para moverse libremente, tipos de superficies (pasto, cemento, arena), superficies inclinadas, soportes o muebles seguros para que los niños se apoyen y caminen, y presencia de escalones • Juguetes y materiales estructurados y no estructurados: Se define por la provisión de materiales apropiados para la edad. Para la motricidad fina incluye sonajeros, juguetes para agarrar, bloques de construcción, libros para bebés y rompecabezas. Para la motricidad gruesa incluye pelotas, juguetes para empujar o jalar, columpios y mesas de actividades.
	Calidad de procesos	Se operacionaliza como variedad de estimulación y se define mediante las rutinas y posiciones y posturas en las que se coloca a los niños. Evalúa el tiempo que los niños pasan despiertos en

		distintas situaciones: cargados por un adulto, sentados en sillas, en corrales, jugando boca abajo, o libres para moverse, gatear y explorar
Pölzl-Stefanec, E., Flöter, M., Barta, M., Pirchegger, L. R., & Walter-Laager, C. (2025). Analyzing of Educator-Child-Interaction in Austrian Early Childhood Education: Insights from a Meta-Study. *International Journal of Child Care and Education Policy, 19*(1), 21.	Calidad de procesos	Se conceptualiza desde un marco de calidad de interacciones, en función de qué tan bien el diseño de las interacciones apoya el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños. Se operacionaliza de la siguiente forma: • Asegurar relaciones y bienestar: Incluye aspectos que forman la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la disponibilidad emocional, la resolución de conflictos, la consideración de las necesidades individuales y el apoyo en la regulación de emociones. • Apoyar el aprendizaje: Abarca el fomento de la participación, el permitir experiencias sensoriales y motoras, la comunicación estimulante, el diseño de diálogos prolongados y el modelado y expansión del lenguaje.
Amissah-Essel, S., Hagan Jr, J. E., & Schack, T. (2020). Assessing the quality of physical environments of early childhood schools within the Cape Coast metropolis in Ghana using a sequential explanatory mixed-methods design. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10*(4), 1158-1175.	Calidad estructural	Se operacionaliza a partir de indicadores tangibles: • Planificación del centro (Tamaño del centro y módulos) • El edificio en su conjunto (Imagen y escala, Circulación, Instalaciones compartidas, Calidad del entorno interior, Seguridad y protección) • Espacios de actividades en interiores (Espacios de planta abierta modificados, Bases principales, Áreas de actividad física) • Espacios al aire libre (Patios de juego: Necesidades funcionales y Necesidades de desarrollo, Ubicación y sitio)
López Boo, F., & Ferro Venegas, M. d. l. P. (2019). C*alidad de procesos y desarrollo infantil en los Espacios de Primera Infancia del Gran Buenos Aires: Validación de una lista*	Calidad de procesos	Se define como las interacciones de calidad entre cuidador y niño/a.

corta de monitoreo de centros infantiles. Banco Interamericano de Desarrollo.		
Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L., & Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 334-344.	Calidad estructural	Se define como los recursos físicos y humanos del entorno (espacio, ratios, capacitaciones) Como una dimensión de la calidad estructural, se presenta la calidad de gestión, la cual hace referencia al cumplimiento de pautas administrativas (tener un comité, políticas claras, expedientes de personal y niños, y presupuestos)
	Calidad de procesos	Se define como las acciones que "proporcionan a los niños una amplia variedad de actividades adecuadas a su edad para apoyar el desarrollo en todos los dominios", incluyendo un enfoque en el lenguaje, un equilibrio entre actividades de libre elección y dirigidas por el maestro, interacción cálida que promueve el aprendizaje y la inclusión de materiales tanto globales como locales
Bedregal, P., Gertner, G., Johannsen, J., & Martinez, S. (2016). *Centros infantiles en Bolivia: Atención, infraestructura y calidad de servicios de desarrollo infantil.* Banco Interamericano de Desarrollo.	Calidad estructural	Corresponde a la valoración de los recursos disponibles que forman parte del entorno utilizado por los niños. Incluye las características del espacio físico (infraestructura), la disponibilidad de equipamiento y materiales pertinente a la práctica educativa, el personal en número, formación y experiencia, las características de los directivos.
	Calidad del proceso	Corresponde a la valoración de la experiencia vivida por los niños y niñas e incluye las interacciones entre educador-niño(a); interacciones entre niños, las actividades realizadas y las rutinas ejecutadas, entre otras.
Zhao, F., & Fu, Q. (2025). Child-level ECE quality and toddler language development: a bidirectional perspective. *Early Child Development and Care, 195*(13-14), 1517-1536.	Calidad de procesos, que a su vez tiene dos dimensiones: • Calidad de proceso general (general process quality)	La calidad de proceso general se refiere a las interacciones de rutina y prácticas administrativas vinculadas con el desarrollo general del niño. Esto incluye el acceso al espacio físico y a los muebles, así como las experiencias durante las rutinas de cuidado personal, como la alimentación, el uso del baño, la siesta, la seguridad y la supervisión general adecuada.

	• Calidad de proceso de dominio específico (domain-specific process quality)	La calidad de proceso de dominio específico se relaciona con las interacciones enfocadas en áreas específicas del desarrollo infantil, como el lenguaje y las matemáticas. Esta dimensión engloba el uso de lenguaje y libros, las actividades, las interacciones directas entre maestro-niño y compañeros, y la estructura del programa (ambientes ricos en comunicación oral y andamiaje educativo).
Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: The need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care, 186*(7), 1142-1151.	Calidad de procesos, específicamente dos dimensiones: • Actividades (Activities) • Estructura del programa (Programme Structure).	La dimensión de Estructura del programa incluye: el horario/rutina (schedule), el tiempo para el juego libre (free play) y el tiempo de actividades en grupo (group time). La dimensión de Actividades incluye: experiencias de motricidad fina, arte, uso de bloques de construcción, juego con arena/agua, juego dramático, matemáticas/números, naturaleza/ciencias, uso de tecnologías (TV, video, computadoras) y la promoción de la aceptación de la diversidad.
Kung-Teck, W., Omar, J., Yassin, S. M., Mustafa, M. C., Abdullah, N., Rahmatullah, B., & Samuri, S. M. (2019). Development of quality early childhood care and education (QECCE) scale: Factor structural and psychometric properties. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(11), 385-396.	Calidad estructural, específicamente dos dimensiones: • Calidad de la gestión • Provisión de seguridad y salud	La dimensión de Calidad de la gestión se refiere al conjunto de procesos organizativos y administrativos que aseguran el funcionamiento eficiente del centro educativo. Incluye la gestión de recursos, la preparación del personal ante emergencias, el mantenimiento del entorno físico y los sistemas de registro. Esta dimensión garantiza condiciones básicas de orden, seguridad operativa y continuidad del servicio. La dimensión de Provisión de seguridad y salud hace referencia a las prácticas y protocolos institucionales orientados a proteger el bienestar físico y la salud de los niños. Incluye la supervisión constante, el control de enfermedades, la higiene, la seguridad ambiental y la promoción de hábitos saludables. Esta dimensión busca prevenir riesgos y asegurar un entorno seguro y saludable para el desarrollo infantil.

	Liderazgo y desarrollo profesional	Se define como el conjunto de acciones de liderazgo pedagógico y organizacional dirigidas a mejorar las competencias del personal educativo. Incluye retroalimentación, participación en la toma de decisiones y oportunidades de desarrollo profesional. Esta dimensión fortalece la calidad del servicio a través del crecimiento continuo del equipo.
	Vínculos con los padres y la comunidad	Se refiere al grado en que el centro educativo establece vínculos activos y colaborativos con las familias y la comunidad. Incluye la participación de los padres en actividades, programas formativos, redes de apoyo comunitario y cooperación interinstitucional. Esta dimensión promueve una educación más integral y contextualizada.
Godoy, F., Narea, M., Soto-Ramirez, P., Ayala, C., & López, M. J. (2025). Early Childhood Education Quality for Toddlers: Understanding Structural and Process Quality in Chilean Classrooms. *Education Sciences, 15*(8), 1009.	Calidad estructural	Se refiere a los aspectos que pueden ser medidos y regulados dentro del sistema. Incluye variables como la proporción adulto-niño, el tamaño de los grupos, las cualificaciones y salarios de los docentes, y las características físicas del programa. Estos elementos son considerados factores “distales”, ya que no influyen directamente en la experiencia diaria del niño, pero funcionan como condiciones previas necesarias para que se desarrolle la calidad de proceso.
	Calidad de proceso	Comprende los aspectos dinámicos del aula y las experiencias cotidianas de los niños. Incluye las interacciones con docentes, pares y materiales, siendo considerados factores “proximales”, debido a su influencia directa en el desarrollo y aprendizaje infantil. Por su cercanía con la experiencia del niño, su mayor relación con los resultados de aprendizaje y la complejidad de su medición, la calidad de proceso es considerada el componente más relevante y sofisticado en la evaluación de la calidad educativa.
Corsi, C., Dos Santos, M. M., Marques, L. D. A. P., & Rocha, N. A. C. F. (2016). Impact of extrinsic factors on fine motor performance of	Calidad estructural	La conceptualiza como la calidad del entorno de las guarderías, entendida como un conjunto de condiciones ambientales, organizativas y de estimulación que pueden ser medidas mediante

children attending day care. *Revista Paulista de Pediatria (English Edition), 34*(4), 439-446.		escalas estandarizadas (como ITERS-R) y que influyen directamente en el desarrollo infantil.
Grace, K. (2022). Preschool Parents' Ratings of Parent-teacher Relationships. A look at the Impact of Family Demographics. *Asia-Pacific journal of research in early childhood education, 16*(2).	Calidad de las relaciones que los maestros u otros cuidadores entablan con los padres	Se operacionaliza en base a tres dimensiones del maestro o cuidador: • Conocimiento (Knowledge): Se define como la comprensión que tiene el maestro sobre la cultura, los contextos, las situaciones, las habilidades y las metas de las familias. Implica que el maestro aprenda sobre estos aspectos y conozca recursos comunitarios útiles para las necesidades particulares del núcleo familiar. • Prácticas (Practices): Se define como la colaboración y la participación (compromiso) con las familias dentro del programa. Esto abarca el trabajo conjunto en la toma de decisiones, la capacidad de respuesta y flexibilidad del maestro ante las necesidades de la familia, y el fomento de una comunicación bidireccional significativa. • Actitudes (Attitudes): Se define como las creencias, los valores, los sentimientos y las percepciones que tienen los maestros acerca de las familias y los niños. Una relación de calidad implica que el maestro muestre sensibilidad y compromiso, aprecie el contexto más amplio de la familia y trate a sus miembros con respeto, de forma acogedora y sin prejuicios
Raikes, A., Sayre Mojgani, R., Heinzel-Nelson Alvarenga Lima, J., Davis, D., Cassell, C., Waldman, M., & Escalante, E. (2024). Profiles of quality in three distinct early childhood programs using the brief early childhood quality inventory (BEQI). *International Journal of Early Childhood, 56*(2), 211-236.	Calidad estructural	Se define como la existencia de entornos físicos que sean seguros y saludables.
	Desarrollo profesional del cuidador	Se define como el acceso a capacitación, los niveles de educación de los profesionales, y la compensación laboral.
	Calidad del proceso	Se define como la calidad de las interacciones y de las actividades que experimentan los niños mientras asisten a un centro de cuidado. Incluye interacciones estimulantes y de apoyo, el acceso a juguetes y materiales apropiados para el desarrollo, la atención

		centrada en la alfabetización y las matemáticas, y la capacidad de los niños para jugar e impulsar su propio aprendizaje.
Buøen, E. S., Lekhal, R., Lydersen, S., Berg-Nielsen, T. S., & Drugli, M. B. (2021). Promoting the quality of teacher-toddler interactions: A randomized controlled trial of "Thrive by Three" in-service professional development in 187 Norwegian toddler classrooms. *Frontiers in Psychology, 12*, 778777.	Calidad de las interacciones, estructurándose en dos grandes dominios: • Apoyo Emocional y Conductual (EBS - Emotional and Behavioral Support) • Apoyo Comprometido para el Aprendizaje (ESL - Engaged Support for Learning)	La calidad de las interacciones se define como interacciones estables con cuidadores sensibles y receptivos, que se enfocan en actividades basadas en el juego, rutinas que permiten a los niños tomar la iniciativa de su propio aprendizaje, apoyo para la comunicación y el lenguaje, y oportunidades para el movimiento físico El dominio de Apoyo Emocional y Conductual (EBS): Se define como la capacidad de los educadores para brindar calidez, conciencia y sensibilidad a las señales y necesidades de los niños, así como la capacidad de mentalización. Requiere que los cuidadores se ajusten momento a momento a los intereses y señales de los niños para brindar un soporte emocional y de comportamiento adecuado. El dominio de Apoyo Comprometido para el Aprendizaje (ESL): Se define como las prácticas orientadas a aumentar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo del niño de manera concreta. Esto incluye acciones como hacer preguntas abiertas, guiar la exploración del niño, involucrarse activamente en el juego (donde el juego y el aprendizaje se integran) y proporcionar retroalimentación específica e individualizada (por ejemplo, alentando el esfuerzo del niño en una tarea).
Gebauer Greve, M. A., & Narea, M. (2021). Calidad de las Interacciones entre Educadoras y Niños/as en Jardines Infantiles Públicos en Santiago. *Psykhe, 30*(2), 1-14.	Calidad de proceso	Se operacionaliza como la calidad de las interacciones adulto-niño (Apoyo Emocional y Conductual; Compromiso con el Apoyo al Aprendizaje).
	Calidad estructural	Se operacionaliza como las características del ambiente y del personal (edad, experiencia, ratio adulto-niño).
	Calidad estructural	Se operacionaliza a través de indicadores de insumos y recursos.

Balsa, A., & Zak, D. (2024). *Servicios de cuidados para la primera infancia en Uruguay: diagnóstico, desafíos, y recomendaciones para su fortalecimiento.* Departamento de Economía, Universidad de Montevideo.	Calidad de proceso	Se operacionaliza a través de la calidad de las interacciones y experiencias pedagógicas diarias.
Zhong, M., Caldwell, M. P., Cheung, S. K., Cheung, H., & Siu, C. T. S. (2025). Teacher-child relationships, early childhood programme quality and early learning in two-year-old toddlers. *Learning and Instruction, 99*, 102173.	Calidad de procesos	Se operacionaliza a través de la cantidad y calidad de las conductas instruccionales del maestro (alfabetización, matemáticas, lenguaje).
Matthews, E., & Lippman, P. C. (2020). The Design and Evaluation of the Physical Environment of Young Children's Learning Settings. *Early Childhood Education Journal.*	Calidad estructural	Se define como las características del entorno físico, incluyendo parámetros ambientales, arquitectónicos y espaciales.
	Calidad de proceso	Se operacionaliza a través de la calidad de interacción social entre cuidador y niño.
Lovison, K., Moreira, H. S. B., Silva, J., Scorzafave, L. G. D. S., & Mello, D. F. (2021). The influence of the quality in daycare environments on children's motor development between six to 15 months old. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, 21(*3), 829-836.	Calidad estructural	Se operacionaliza como oportunidades u ofertas del entorno (espacio físico y disponibilidad de juguetes y materiales).
	Calidad de proceso	Se operacionaliza a través de la estimulación que reciben los niños en actividades diarias.
Ahmad, H., Mamat, N., Mustafa, M. C., & Yusoff, S. I. M. (2021). Validating the teaching, learning, and assessment quality of Malaysian ECCE instrument. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 10*(1), 135-141.	Calidad estructural	Incluye la calidad del entorno, instalaciones y recursos;
	Calidad de procesos	Incluye las estrategias de enseñanza y gestión del aprendizaje, así como la Observación y evaluación.
	Calidad relacional	Incluye los roles del cuidador/docente e interacción con el niño;
Lemay, L., Hayotte, P., Lemire, J., Bouchard, C., Brault-Foisy, L.-M., Bigras, N., & Cantin, G. (2024). Validation of the French version of the classroom assessment scoring system infant	Calidad de procesos	La calidad se define a través de la calidad de las interacciones entre educador y niño, enfocándose en la respuesta del adulto a las necesidades emocionales y cognitivas (apoyo emocional, conductual y pedagógico).

and toddler in Quebec. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 13*(1), 247–261.		
Shaharudin, S. M., Abd Rajak, N., Samat, N. A., Junus, N. W. M., & Abd Rahman, N. H. (2019). Development and validation of Early Childhood Care and Education Pre-Service Teacher Instrument (ECCEPTI). *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 10*(8), 164–186.	Competencias del profesional	Se operacionaliza a través de los siguientes indicadores: Disposición, Conocimiento, Habilidades, Prácticas, Desarrollo profesional, y Trayectoria profesional.

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Los nombres de las dimensiones corresponden a las denominaciones utilizadas en los estudios originales. Su correspondencia con la taxonomía de cinco dimensiones propuesta en este estudio se desarrolla en el texto.

2.3.2. Desarrollo temático de instrumentos para medir la calidad de los servicios

La revisión sistemática arrojó un corpus de 27 registros cuyas características generales se presentan en la Tabla 3. El análisis de estos registros permitió identificar 22 instrumentos distintos de medición de calidad. No obstante, dos de ellos —el Teacher Behaviour Rating Scale (TBRS) y el Teaching, Learning, and Assessment Quality of Malaysian ECCE Instrument— están concebidos y validados para medir aprendizajes de niños de 3 a 5 años, sin que exista evidencia de que hayan sido diseñados ni adaptados para rangos etarios menores. Si bien algunos estudios los han empleado con niños más pequeños, ello constituye un uso fuera del alcance para el que fueron desarrollados. Por esta razón, ambos instrumentos fueron excluidos, quedando una lista final de 20 instrumentos. Estos provienen principalmente de Estados Unidos, Europa, América Latina y la región del Sudeste Asiático, lo que refleja tanto el dinamismo internacional de este campo como la heterogeneidad de los contextos en los que operan los sistemas de cuidado.

A nivel internacional, destacan instrumentos con amplia trayectoria de investigación y aplicación en múltiples países, como las escalas Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS, Harms et al., 1998) e Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised (ITERS, Harms et al., 2006), el Classroom Assessment Scoring System en su versión Infant y Toddler (CLASS; Hamre et al., 2008, 2011) y el Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE; NICHD Early Child Care Research Network, 1996). Junto a estos instrumentos consolidados, se identificaron herramientas más recientes orientadas a contextos vulnerables, como el Whole Child International Quality Childcare Universal Assessment for Limited Resource Settings (WCI-QCUALS; Whole Child International, 2013) y el Brief Early Childhood Quality Inventory (BEQI; Raikes et al., 2023).

En el ámbito latinoamericano, se identificó el instrumento Indicadores de Evaluación de Calidad de Centros (IEC 0-3), desarrollado en Uruguay por un equipo intersectorial compuesto por las instituciones Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (2019), que constituye una de las pocas herramientas de evaluación de calidad generadas desde la región con proceso de validación documentado. Adicionalmente, instrumentos como el Missouri Infant-Toddler Responsive Caregiving Checklist (MITRCC) han sido validados en Ecuador (López Boo et al., 2019), y el ECERS cuenta con una validación en Chile (Mathiesen et al., 2011), ampliando su pertinencia regional.

La Tabla 5 presenta un resumen de los instrumentos mapeados, con información sobre su acrónimo, nombre referencial en español, país de origen, año de publicación, la disponibilidad de validaciones en español y el número de veces que fue utilizado al interior del corpus de análisis.

Tabla 5. Información sobre los instrumentos identificados en la evidencia

Número	Nombre del Instrumento	Nombre referencial en español	Acrónimo	País de origen	Año	Validación en español	Número de veces usado
1	Affordances in the Home Environment for Motor Development - Infant Scale	Oportunidades en el hogar para el desarrollo motor - Escala infantil	AHEMD-IS	Portugal/ Estados Unidos	2011	Sí	2
2	Brief Early Childhood Quality Inventory	Inventario breve de Calidad en la primera infancia	BEQI	Estados Unidos	2023	No	1
3	Caregiver Interaction Profile Scales	Escalas del perfil de interacción del cuidador	CIP	Países Bajos	2014	No	1
4	Caregiver Interaction Scale	Escala de interacción del cuidador	CIS	Estados Unidos	1989	No	2
5	Children's Physical Environment Rating Scale	Escala de valoración del entorno físico infantil	CPERS	Australia	2003	No	2
6	Child Observation Form and Scale	Formulario y escala de observación infantil	COFAS	Estados Unidos	1984	No	1
7	Classroom Assessment Scoring System – Infant	Sistema de puntuación de evaluación en el aula	CLASS - Infant	Estados Unidos	2011	Sí	1
8	Classroom Assessment Scoring System – Toddler	Sistema de puntuación de evaluación en el aula (Versión para bebés y niños pequeños)	CLASS - Toddler	Estados Unidos	2008	No	8

9	Early Childhood Care and Education In-Service Carers-Educators Instrument	Instrumento de formación continua para cuidadores y educadores en el ámbito de la atención y la educación de la primera infancia	ECCEICEI	Malasia	2021	No	2
10	Early Childhood Environment Rating Scale	Escala de evaluación del entorno en la primera infancia - Revisada	ECERS	Estados Unidos	1998	Sí	5
11	Family and Provider/Teacher Relationship Quality	Calidad de la relación entre la familia y el proveedor/maestro	FPTRQ	Estados Unidos	2015	Sí	1
12	Graz Interaction Scale	Escala de interacción Graz	GrazIAS	Austria	2020	No	1
13	Individualized Childcare Quality Rating Scale	Escala de calificación de la calidad del cuidado infantil individualizado	ICQRS	China	2022	No	1
14	Indicadores de Evaluación de Calidad de Centros	Indicadores de Evaluación de Calidad de Centros	IEC 0-3	Uruguay	2019	Sí	1
15	Infant and Toddlers Environment Rating Scale – Revised	Escala de evaluación del entorno para bebés y niños pequeños – Revisada	ITERS-R	Estados Unidos	2006	No	6
16	Infant and Toddlers HOME Observation for Measurement of the Environment	Observación en el hogar de bebés y niños pequeños	IT-HOME	Estados Unidos	2003	No	1

		para la medición del entorno					
17	Missouri Infant-Toddler Responsive Caregiving Checklist	Lista de verificación de Missouri para el cuidado responsivo de bebés y niños pequeños	MITRCC	Estados Unidos	2003	Sí	1
18	Observational Record of the Caregiving Environment	Registro de observación del entorno de cuidado	ORCE	Estados Unidos	1996	No	1
19	Quality Early Childhood Care and Education Scale	Escala de calidad de atención y educación en la primera infancia	QECCE Scale	Malasia	2019	No	1
20	Whole Child International Quality Childcare Universal Assessment for Limited Resource Settings	Evaluación universal de la calidad del cuidado infantil de Whole Child International para entornos con recursos limitados	WCI-QCUALS	El Salvador	2013	No	1

Fuente: Elaboración propia

Nota: En el caso del instrumento COFAS no se encontró una validación en español, pero sí se reportó su uso en Bolivia. En el caso del instrumento BEQI, existe una exploración psicométrica en Colombia realizada como tesis de maestría no publicada formalmente, con limitaciones metodológicas en su estructura factorial. Por este motivo no se contabiliza como validación formal en español.

A continuación, se provee una clasificación sistemática que permite ordenar los instrumentos en función de dos criterios complementarios: (1) el tipo de instrumento según su formato y modalidad de aplicación, y (2) las dimensiones de calidad que evalúan, en correspondencia con la taxonomía presentada en la sección conceptual del estudio.

2.3.2.1. Clasificación por tipo de instrumento

En función de su formato metodológico y modalidad de aplicación, los instrumentos identificados pueden agruparse en las siguientes categorías:

a) Escalas de observación directa del entorno: Instrumentos aplicados por un observador externo entrenado que evalúa condiciones físicas, organizativas e interaccionales del aula o centro de cuidado. En esta categoría se ubican el ECERS, el ITERS-R, el CPERS, el ICQRS, el BEQI y el WCI-QCUALS. Estos instrumentos suelen requerir entre dos y seis horas de observación in situ y tienen altos costos de implementación en términos de formación de evaluadores, aunque ofrecen mediciones comprehensivas de la calidad estructural y de proceso.

b) Escalas de observación de interacciones cuidador-niño: Instrumentos centrados en la calidad de los intercambios relacionales entre el adulto y el niño, generalmente aplicados mediante observación directa o videograbación. En esta categoría se encuentran el CLASS-Infant, el CLASS-Toddler, el CIP, el CIS, el ORCE, el GrazIAS, el MITRCC y el COFAS. Estos instrumentos operacionalizan la calidad de proceso desde una perspectiva transaccional, priorizando dimensiones como la sensibilidad del cuidador, el apoyo emocional y la estimulación del desarrollo.

c) Inventarios de autorreporte del cuidador o educador: Instrumentos que recogen la percepción o conocimiento del propio cuidador sobre su práctica o sobre el desarrollo infantil. En esta categoría se incluyen el ECCEICEI, la QECCE Scale, y el FPTRQ (versión para proveedores). Presentan mayor facilidad de aplicación y menor costo, pero están sujetos a sesgos de deseabilidad social.

d) Instrumentos mixtos (observación y entrevista): Herramientas que combinan múltiples fuentes de información para obtener una evaluación más integral. En esta categoría se ubica el IEC 0-3. Su diseño permite capturar tanto condiciones objetivas del entorno como perspectivas subjetivas de los actores involucrados.

e) Instrumentos de evaluación del entorno doméstico o familiar: Escalas diseñadas específicamente para evaluar la calidad del cuidado en el hogar, a diferencia de las herramientas centradas en entornos institucionales. En esta categoría se incluyen el AHEMD-IS, y el IT-HOME, instrumentos especialmente relevantes para evaluar cuidado diurno en modalidades no formales o familiares.

2.3.2.2. Clasificación por dimensiones de calidad que evalúan

La Tabla 6 sintetiza la correspondencia entre los instrumentos mapeados y las principales dimensiones de calidad identificadas en la sección conceptual del estudio: (1) calidad estructural, (2) calidad de proceso e interacciones, (3) calidad del entorno físico, (4) calidad relacional y familiar, y (5) desarrollo profesional del cuidador.

Tabla 6. Clasificación de instrumentos por dimensiones de calidad que miden

Número de instrumento	Acrónimo	Tipo	Estructural	De proceso e interacciones	Del entorno físico	Relacional y familiar	Desarrollo profesional del cuidador
1	AHEMD-IS	E			✓		
2	BEQI	A	✓	✓		✓	
3	CIP	B		✓			
4	CIS	B		✓			
5	CPERS	A			✓		
6	COFAS	B		✓			
7	CLASS-Infant	B		✓			
8	CLASS-Toddler	B		✓			
9	ECCEICEI	C					✓
10	ECERS	A	✓	✓	✓	✓	✓
11	FPTRQ	C				✓	
12	GrazIAS	B		✓			
13	ICQRS	A	✓	✓			
14	IEC 0-3	D	✓	✓	✓	✓	✓
15	ITERS-R	A	✓	✓	✓	✓	✓
16	IT-HOME	E	✓	✓		✓	
17	MITRCC	B		✓			
18	ORCE	B	✓	✓			
19	QECCE Scale	C	✓		✓		✓

20	WCI-QCUALS	A	✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia

Nota. A = Escalas de observación directa del entorno, B = Escalas de observación de interacciones cuidador-niño, C = Inventarios de autorreporte del cuidador o educador, D = Instrumentos mixtos (observación y entrevista), E = Instrumentos de evaluación del entorno doméstico o familiar.

Adicionalmente, la Tabla 7 presenta una matriz de síntesis que permite comparar simultáneamente los 20 instrumentos en ocho aspectos: las dimensiones de calidad que mide, el rango etario al que se aplica, la modalidad de aplicación, el tiempo requerido, los requerimientos de capacitación del evaluador, la solidez de la evidencia psicométrica disponible, la disponibilidad de versiones en español y el costo estimado de implementación. Esta matriz complementa la clasificación de la Tabla 6 y la descripción detallada de cada instrumento que se presenta en la sección siguiente.

Tabla 7. Matriz de síntesis comparativa de instrumentos de medición de calidad

Acrónimo	Dimensión(es) que mide	Rango etario	Modalidad de aplicación	Tiempo de aplicación	Requerimientos de capacitación	Evidencia psicométrica	Disponibilidad en español	Costo de implementación
AHEMD-IS	Entorno físico	3–18 meses	Autorreporte (padres)	< 30 min	Ninguno	Moderada: ICC interevaluador = 1; ICC test-retest = .940; validez predictiva moderada con AIMS (r = .23)	Sí (EE.UU., población hispana)	Bajo: acceso libre
BEQI	Proceso e interacciones; estructural; relacional y familiar	0–5 años	Observación directa	2–3 horas	Entrenamiento requerido; sin certificación formal	Preliminar: evidencia original no publicada formalmente; validación en español (Colombia) con α = .80 (espacios/materiales) y α = .76 (interacciones)	No (existe exploración psicométrica en Colombia en tesis no publicada, sin validación formal)	Bajo-Medio: acceso mediante contacto con autores; sin costo de manual
CIP	Proceso e interacciones	0–4 años	Observación mediante videograbación	~60 min (episodios de ~10 min)	Entrenamiento en codificación; manual requerido	Alta: confiabilidad interevaluador .76–.85 por escala; validez convergente, discriminante y predictiva establecidas	No	Medio: requiere equipo de videograbación y entrenamiento; costo no publicado
CIS	Proceso e interacciones	24–60 meses	Observación directa por	90 min (2 obs. de 45 min)	Entrenamiento requerido;	Alta: α = .91 (sensibilidad), α = .90 (severidad);	No	Bajo-Medio: acceso vía contacto con

Acrónimo	Dimensión(es) que mide	Rango etario	Modalidad de aplicación	Tiempo de aplicación	Requerimientos de capacitación	Evidencia psicométrica	Disponibilidad en español	Costo de implementación
			evaluador externo		certificación recomendada	confiabilidad interevaluador .75–.97; 66% varianza explicada		autores; sin certificación formal
CPERS	Entorno físico	Centros de cuidado infantil y educación preescolar	Observación directa por evaluar capacitado	2-4 horas	Evaluador capacitado; requiere manual/autorización de autores	Alta: α global = .89; test-retest = 91%; validez de constructo con criterio experto r = .85–.89	No	Medio: requiere contacto con autores/manual oficial
CLASS-Infant	Proceso e interacciones	0–18 meses	Observación directa por evaluador certificado	2–3 horas (ciclos 20+10 min)	Certificación oficial obligatoria (Teachstone)	Alta: confiabilidad interevaluador 88%; α = .89; validez concurrente con ITERS-R (r = .54–.65 en puntuación global, r = .58–.73 en subescalas de proceso)	Versión disponible (sin validación publicada)	Alto: compra de manual + certificación oficial de costo elevado
CLASS-Toddler	Proceso e interacciones	15–36 meses	Observación directa por evaluador certificado	Mín. 2 horas (4 ciclos 20+10 min)	Certificación oficial obligatoria (Teachstone)	Alta: confiabilidad interevaluador 80% (6 dimensiones); α = .88 (dominio emocional); validez de constructo con ITERS, ECERS y ORCE	No	Alto: compra de manual + certificación oficial de costo elevado

Acrónimo	Dimensión(es) que mide	Rango etario	Modalidad de aplicación	Tiempo de aplicación	Requerimientos de capacitación	Evidencia psicométrica	Disponibilidad en español	Costo de implementación
COFAS	Proceso e interacciones	0–72 meses (uso más reportado)	Observación directa	~20 min activos (10 periodos de 2 min)	Entrenamiento: ~0.5 día teórico + 3–4 días para confiabilidad interevaluador	Moderada-Alta: κ = .81 (interevaluador); α = .89; validez concurrente con ECERS r = .67	No (uso reportado en Bolivia; α = .733)	Bajo: acceso libre; entrenamiento requerido sin certificación formal
ECCEICEI	Desarrollo profesional del cuidador	Educadores en servicio (sin rango etario especificado para niños)	Autorreporte del cuidador	No especificado	Ninguno	Alta: α = .91–.96 por dimensión; estructura factorial clara (ACP por dimensión, 59–70% varianza)	No	Medio: no es de acceso libre; se adquiere mediante la institución autora
ECERS	Estructural; proceso e interacciones; entorno físico; relacional y familiar; desarrollo profesional	2.5–5 años	Observación directa por evaluador externo	Mín. 3 horas + 20 min de preguntas	Entrenamiento requerido; certificación recomendada para uso sistemático	Alta: α global = .92; confiabilidad interevaluador 86.1%; ICC = .915; validación en Chile (α = .94)	Sí (validada en Chile)	Alto: compra de manual; entrenamiento costoso a escala
FPTRQ	Relacional y familiar	0–5 años	Autorreporte (padres, docentes, directores)	10–15 min	Ninguno	Moderada-Alta: α = .77–.96 según constructo y versión; validez de constructo establecida	Sí (adaptación lingüística por autores originales, EE.UU.)	Bajo: acceso libre (manual y hoja de puntuación gratuitos)

Acrónimo	Dimensión(es) que mide	Rango etario	Modalidad de aplicación	Tiempo de aplicación	Requerimientos de capacitación	Evidencia psicométrica	Disponibilidad en español	Costo de implementación
GrazIAS	Proceso e interacciones	0–6 años (subescalas 0–3 y 3–6)	Observación externa no participante	4–5 horas	Entrenamiento y permisos requeridos	Moderada (en desarrollo): α = .85–.929 por dimensión; validez convergente con CLASS-Toddler r = .68–.74; validación oficial en curso	No	Medio: requiere permisos y entrenamiento; sin costo de certificación formal publicado
ICQRS	Estructural; proceso e interacciones	~2–5 años (uso en aulas preescolares)	Evaluación por profesional entrenado	< 20 min	Entrenamiento requerido	Moderada: α = .849; validez convergente con ITERS-3 r = .15–.73; instrumento creado en tesis doctoral sin publicación formal de validación	No	Bajo-Medio: acceso mediante contacto con autores; sin costo de manual publicado
IEC 0-3	Estructural; proceso e interacciones; entorno físico; relacional y familiar; desarrollo profesional	0–3 años	Observación directa + revisión documental + entrevista breve	3–4 horas (mín. 2 horas ininterrumpidas de obs.)	Evaluadores capacitados; acuerdo > 80% con experto para certificación	Preliminar: sin coeficientes psicométricos formales; testeo en 30 centros; norma de acuerdo > 80% para certificación	Sí (diseñado originalmente en español para Uruguay)	Bajo: licencia Creative Commons; acceso libre
ITERS-R	Estructural; proceso e interacciones; entorno físico; relacional y	0–30 meses	Observación directa por evaluador externo	Mín. 3 horas + 20–30 min de reporte	Entrenamiento requerido; certificación	Alta: ICC global = .92; α global = .93; confiabilidad	No	Alto: compra de manual; entrenamiento costoso a escala

Acrónimo	Dimensión(es) que mide	Rango etario	Modalidad de aplicación	Tiempo de aplicación	Requerimientos de capacitación	Evidencia psicométrica	Disponibilidad en español	Costo de implementación
	familiar; desarrollo profesional				recomendada para uso sistemático	interevaluador 91.65%		
IT-HOME	Estructural; proceso e interacciones; relacional y familiar	0–3 años	Mixta (observación directa + entrevista)	~60 min	Entrenamiento requerido; autorización de autores	Alta: confiabilidad interevaluador r = .94–.98; α = .81; validez convergente con ORCE y PROFILE establecida	No (cada investigación adapta su propia versión; sin validación formal publicada)	Medio: no es de acceso libre; requiere autorización de autores
MITRCC	Proceso e interacciones	0–36 meses	Observación directa	Mín. 3.5 horas	Entrenamiento requerido; autorización de autores	Moderada: α = .85 (versión en español); confiabilidad interevaluador baja (56%); validez concurrente con ITERS-R r = .54	Sí (validada en Ecuador)	Medio: no es de acceso libre; se adquiere mediante autores (BID)
ORCE	Estructural; proceso e interacciones	6–54 meses	Observación directa	Mín. 90 min (recomendado: 4 ciclos en 2 días)	Entrenamiento requerido; no es de libre acceso como escala independiente	Alta (con limitaciones en variables específicas): validez concurrente y predictiva bien establecidas; confiabilidad variable según edad y tipo de escala (r = .41–.99)	No	Alto: no es de libre acceso; complejidad de aplicación y variabilidad entre versiones

Acrónimo	Dimensión(es) que mide	Rango etario	Modalidad de aplicación	Tiempo de aplicación	Requerimientos de capacitación	Evidencia psicométrica	Disponibilidad en español	Costo de implementación
QECCE Scale	Estructural; entorno físico; desarrollo profesional	Sin rango etario especificado para niños (instrumento aplicado al personal)	Autorreporte del personal	No especificado	Ninguno	Alta: α = .89–.90; CFI = .920; RMSEA = .068; estructura de 4 factores (63.25% varianza)	No	Medio: no es de acceso público
WCI-QCUALS	Estructural; proceso e interacciones; relacional y familiar	0–5 años	Observación directa	No especificado	Entrenamiento requerido	Preliminar: sin publicación formal de datos psicométricos	No	Medio: no es de libre acceso; se adquiere mediante autores

Fuente: Elaboración propia

Nota. La evidencia psicométrica se clasifica como Alta (múltiples indicadores de validez y confiabilidad formalmente publicados con valores adecuados), Moderada (evidencia parcial o con limitaciones en algunos indicadores), o Preliminar (instrumentos recientes o creados como tesis sin publicación formal de validación). El costo de implementación es referencial e incluye acceso al manual, formación de evaluadores y requerimientos de certificación: Bajo (acceso libre, sin certificación formal), Medio (autorización o adquisición requerida, sin certificación costosa) o Alto (manual de pago + certificación oficial obligatoria).

2.3.2.3. Análisis descriptivo de los instrumentos

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de los instrumentos identificados en el presente estudio, considerando su objetivo, ámbito de aplicación, dimensiones evaluadas, modalidad de aplicación, fortalezas y limitaciones.

Dado que múltiples instrumentos evalúan más de una dimensión de calidad, estos fueron organizados según la dimensión predominante que orienta su propósito, estructura conceptual y foco principal de evaluación. No obstante, se reconoce que diversos instrumentos presentan un carácter multidimensional, incorporando indicadores complementarios asociados a otras dimensiones de calidad, como se muestra en la Tabla 6 presentada anteriormente.

A continuación, se presentan los instrumentos organizados según el tipo de calidad que priorizan: calidad estructural, calidad de proceso e interacción, calidad del entorno físico, calidad relacional y familiar, y desarrollo profesional del cuidador

2.3.2.3.1. Calidad estructural

ECERS - Early Childhood Environment Rating Scale, Revised (Harms, Clifford & Cryer, 1998)

Objetivo: Evaluar la calidad global del entorno organizado en aulas de preescolar y centros de cuidado infantil para niños de 2½ a 5 años.

Ámbito de aplicación: Centros de cuidado diurno, guarderías y aulas preescolares. Validado en Chile (Mathiesen et al., 2011).

Dimensiones evaluadas: 43 ítems en siete subescalas: (1) Espacio y muebles, (2) Rutinas de cuidado personal, (3) Lenguaje y razonamiento, (4) Actividades, (5) Interacción, (6) Estructura del programa, (7) Padres y personal. Integra calidad estructural y de proceso.

Modalidad de aplicación: Observación directa por evaluador externo entrenado. Mínimo 3 horas. Escala Likert de 7 puntos.

Fortalezas: Alta consistencia interna (α global = .92) y confiabilidad interevaluador (86.1%). Amplio corpus empírico. Permite evaluaciones comprehensivas. Versión validada en Chile con pertinencia regional.

Limitaciones: Extensión y requerimientos de entrenamiento dificultan la aplicación a gran escala. La versión revisada data de 1998 y no refleja avances conceptuales recientes. Sin validación en español para el contexto peruano.

ICQRS - Individualized Childcare Quality Rating Scale (Xu, 2022)

Objetivo: Evaluar la experiencia individual del niño en su entorno de cuidado, incluyendo interacciones con maestros, compañeros y materiales.

Ámbito de aplicación: Aulas preescolares en China. Aplicación documentada principalmente en el contexto asiático.

Dimensiones evaluadas: 22 ítems en seis subescalas: espacio y mobiliario, rutinas de cuidado personal, idioma/libros, actividades, interacción y estructura del programa.

Modalidad de aplicación: Evaluación por profesionales entrenados. Escala Likert de 7 puntos. Menos de 20 minutos.

Fortalezas: Aproximación centrada en la experiencia individual del niño. Consistencia interna aceptable (α = .849). Validez convergente con el ITERS-3 (r = .15–.73).

Limitaciones: Desarrollado a partir de tesis doctoral sin publicación formal de validación. Sin versión en español ni evidencia de aplicación en América Latina.

ITERS-R - Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised (Harms, Cryer & Clifford, 2006)

Objetivo: Evaluar la calidad del entorno de cuidado para bebés y niños pequeños de hasta 30 meses.

Ámbito de aplicación: Centros de cuidado diurno para primera infancia. Referente internacional más utilizado para niños menores de tres años.

Dimensiones evaluadas: 39 ítems en siete subescalas: Espacio y muebles, Rutinas de cuidado personal, Escuchar y hablar, Actividades, Interacción, Estructura del programa y Padres y personal.

Modalidad de aplicación: Observación directa por evaluador externo. Mínimo 3 horas + 20–30 minutos para informe. Escala Likert de 7 puntos.

Fortalezas: Confiabilidad global elevada (ICC = .92). Consistencia interna total (α = .93). Estructura paralela con el ECERS para comparación entre grupos etarios. Amplia base empírica internacional.

Limitaciones: Baja consistencia interna en algunas subescalas (Espacio y muebles: α = .47; Rutinas: α = .56). Sin versión validada en español. Requiere evaluadores certificados.

QECCE Scale - Quality Early Childhood Care and Education Scale (Kung-Teck et al., 2019)

Objetivo: Evaluar la calidad de los servicios de educación y cuidado desde la experiencia del personal institucional.

Ámbito de aplicación: Centros de cuidado y educación preescolar en Malasia.

Dimensiones evaluadas: 22 ítems en cuatro factores: gestión del centro, gestión de la seguridad/salud/nutrición, liderazgo y desarrollo profesional, y participación de padres y comunidad.

Modalidad de aplicación: Autoadministración. Escala Likert de 4 puntos.

Fortalezas: Propiedades psicométricas sólidas (α = .89–.90; CFI = .920; RMSEA = .068). Modelo de cuatro factores explica el 63.25% de la varianza. Incorpora gestión institucional y participación comunitaria.

Limitaciones: Sin validación transcultural ni versión en español. Autorreporte del personal puede generar sesgos. No evalúa interacciones directas cuidador-niño.

WCI-QCUALS - Whole Child International Quality Childcare Universal Assessment for Limited Resource Settings (2013)

Objetivo: Evaluar la calidad del cuidado infantil en centros con énfasis en contextos de bajos recursos.

Ámbito de aplicación: Centros de cuidado en países de ingresos bajos y medios. Desarrollado en El Salvador.

Dimensiones evaluadas: 10 dominios: administración, ambiente, grupos pequeños, continuidad del cuidado, cuidado primario, libertad de movimiento, interacción cuidador-niño, apego, salud e higiene, y seguridad.

Modalidad de aplicación: Observación directa por evaluador externo. Escala Likert de 7 puntos.

Fortalezas: Diseñado explícitamente para contextos de recursos limitados. Incorpora dominios de apego y continuidad del cuidado, ausentes en otros instrumentos. Potencialmente pertinente para modalidades de cuidado comunitario.

Limitaciones: Escasa evidencia psicométrica publicada. Sin versión validada en español. No es de acceso libre.

2.3.2.3.2. Calidad de proceso e interacciones

BEQI - Brief Early Childhood Quality Inventory (Raikes et al., 2023)

Objetivo: Medir la calidad del entorno de aprendizaje y las interacciones en el aula de manera rápida y sencilla para niños de 0 a 5 años.

Ámbito de aplicación: Múltiples contextos socioeconómicos (validado en EE.UU., Colombia y Liberia). Su brevedad lo hace atractivo para sistemas de monitoreo a gran escala.

Dimensiones evaluadas: Cuatro subescalas: aprendizaje basado en el juego, aprendizaje a través de conversaciones, promoción de relaciones sólidas y ambientes seguros y estimulantes.

Modalidad de aplicación: Observación directa de 2 a 3 horas. Ítems dicotómicos (sí/no). Entrevista breve opcional con el docente.

Fortalezas: Diseño conciso compatible con sistemas de seguimiento nacionales. Validación parcial en Colombia (nueva estructura factorial: espacios y materiales $\alpha = .80$; interacciones $\alpha = .76$).

Limitaciones: Evidencia psicométrica aún en desarrollo; datos de validez de la versión original no publicados formalmente. La validación colombiana tiene limitaciones metodológicas. Sin validación para el contexto peruano.

CIP - Caregiver Interaction Profile Scales (Helmerhorst et al., 2014)

Objetivo: Evaluar la calidad de las interacciones entre cuidadores y niños de 0 a 4 años a través de seis habilidades interactivas del cuidador.

Ámbito de aplicación: Centros de cuidado infantil. Desarrollado y validado en los Países Bajos; aplicaciones documentadas en contextos europeos.

Dimensiones evaluadas: Seis escalas globales de observación: sensibilidad, respeto por la autonomía, estructuración y establecimiento de límites, comunicación verbal, estimulación del desarrollo y fomento de interacciones positivas entre pares.

Modalidad de aplicación: Videograbación de episodios de interacción (~10 minutos). Escala Likert de 7 puntos por habilidad.

Fortalezas: Alta confiabilidad interevaluador (sensibilidad: .85; autonomía: .81; comunicación verbal: .76; estimulación: .80). Sustento en teorías del desarrollo bien establecidas. Uso documentado en formación de cuidadores.

Limitaciones: Sin adaptación ni validación en español. Dependencia de videograbación puede generar resistencias institucionales. No evalúa dimensiones estructurales.

CIS - Caregiver Interaction Scale (Arnett, 1989)

Objetivo: Evaluar la calidad de las interacciones entre el educador o cuidador y el niño de 2 a 5 años a través de actitudes y estilos afectivos del adulto.

Ámbito de aplicación: Aulas de preescolar o centros de cuidado. Uno de los instrumentos más utilizados en investigación educativa en EE.UU. (décadas 1990–2000).

Dimensiones evaluadas: 26 ítems en cuatro dimensiones: sensibilidad (calidez y afecto positivo), severidad (hostilidad y crítica), indiferencia (desinterés) y permisividad (conductas laxas o negligentes).

Modalidad de aplicación: Observación directa por evaluador externo. Dos observaciones de 45 minutos. Escala Likert de 4 puntos.

Fortalezas: Estructura factorial sólida (66% de varianza explicada). Alta confiabilidad interevaluador (.75–.97). Consistencia interna: sensibilidad α = .91; severidad α = .90. Brevedad y facilidad de aplicación.

Limitaciones: Sin versión validada en español. No captura la complejidad de interacciones pedagógicas contemporáneas (andamiaje cognitivo, modelaje lingüístico). Diseño de más de tres décadas de antigüedad.

CLASS-Infant - Classroom Assessment Scoring System, versión Infant (Hamre et al., 2011)

Objetivo: Medir la calidad de las interacciones entre el cuidador y el bebé en entornos de cuidado institucional para bebés de hasta 18 meses.

Ámbito de aplicación: Aulas de cuidado institucional para bebés. Ampliamente aplicado en EE.UU. Versión en español disponible (sin validación documentada).

Dimensiones evaluadas: Un dominio general ('soporte relacional') con cuatro dimensiones: clima relacional, sensibilidad del cuidador, exploración facilitada y apoyo al desarrollo del lenguaje temprano.

Modalidad de aplicación: Observación directa en ciclos de 20 minutos (observación) + 10 minutos (codificación). Requiere evaluador certificado. Escala Likert de 7 puntos.

Fortalezas: Alta confiabilidad interevaluador (88%) y consistencia interna (α = .89). Validez concurrente bien establecida con el ITERS-R (r = .54–.73). Parte de un sistema coherente de evaluación (familia CLASS) con seguimiento longitudinal.

Limitaciones: Certificación costosa y restrictiva. Sin validación en español. No evalúa dimensiones estructurales del entorno.

CLASS-Toddler - Classroom Assessment Scoring System, versión Toddler (La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C., 2008)

Objetivo: Evaluar la calidad de las interacciones entre el educador o cuidador y los niños de 15 a 36 meses.

Ámbito de aplicación: Centros de cuidado institucional para niños pequeños. Aplicado ampliamente en EE.UU. y otros países desarrollados.

Dimensiones evaluadas: Ocho dimensiones en dos dominios: Apoyo emocional y conductual (clima positivo, clima negativo, sensibilidad, consideración por la perspectiva del niño, orientación conductual) y Apoyo para el aprendizaje (facilitación de la conducta, calidad de retroalimentación, modelaje lingüístico).
Modalidad de aplicación: Observacional. Ciclos de 20 minutos de observación + 10 minutos de codificación (mínimo cuatro ciclos). Requiere entrenamiento oficial y adquisición del manual.
Fortalezas: Confiabilidad interevaluador adecuada (80% en seis dimensiones). Consistencia interna para dimensiones del dominio emocional (α = .88). Validez de constructo sustentada en instrumentos reconocidos (ITERS, ECERS, ORCE).
Limitaciones: Sin versión validada en español. Altos costos de entrenamiento y certificación. No adecuado para modalidades de cuidado familiar o comunitario.

GrazIAS - Graz Interaction Scale (Walter-Laager et al., 2020)

Objetivo: Evaluar la calidad de las interacciones entre el personal de centros de cuidado y los niños de 0 a 6 años, con énfasis en el apoyo pedagógico y el bienestar emocional.
Ámbito de aplicación: Centros de educación y cuidado en Austria y Alemania. Instrumento de reciente desarrollo con validación en curso.
Dimensiones evaluadas: 10 características de calidad en dos dimensiones: 'Garantizar relaciones y bienestar' (presencia, experiencias sensoriales, relaciones, normas, conflictos, necesidades individuales, regulación emocional) y 'Apoyo al aprendizaje' (participación, estímulos, comunicación).
Modalidad de aplicación: Observación externa no participante (4–5 horas). Cuatro niveles cualitativos de respuesta. Sistema de registro digital disponible.
Fortalezas: Alta consistencia interna (α entre .849 y .929). Validez convergente significativa con el CLASS-Toddler (r = .68–.74). Marco conceptual que integra bienestar emocional y aprendizaje, coherente con estándares europeos de calidad.
Limitaciones: Validación en curso. Sin versión en español ni aplicación fuera de Europa Central. Requiere permisos y entrenamiento especializado.

COFAS - Child Observation Form and Scale (Fiene, 1984)

Objetivo: Registrar y evaluar las conductas de los cuidadores durante su interacción con niños de 0 a 72 meses, con foco en la estimulación del aprendizaje y el desarrollo.
Ámbito de aplicación: Aulas de centros de cuidado. Utilizado en supervisión y licenciamiento de centros en EE.UU. Uso reportado en Bolivia.
Dimensiones evaluadas: 29 ítems en cinco áreas: lenguaje (9), socioemocional (11), motriz (1), cognitivo (4) y cuidado (4).
Modalidad de aplicación: Observación directa en 10 períodos de 2 minutos. Respuestas dicotómicas. Gratuito y de libre acceso; requiere entrenamiento sin certificación formal (~0.5 día teórico + 3–4 días para confiabilidad interevaluador).
Fortalezas: Alta validez concurrente con el ECERS (r = .67) y confiabilidad interevaluador (kappa = .81). Consistencia interna elevada (α = .89). Brevedad y gratuidad facilitan su uso en sistemas con recursos limitados.

Limitaciones: Sin publicación formal de validación en español (α = .733 en Bolivia). El único ítem de motricidad es insuficiente. Los pesos diferenciales de ítems dificultan la interpretación.

MITRCC - Missouri Infant-Toddler Responsive Caregiving Checklist (MU Center for Family Policy & Research, 2003)

Objetivo: Evaluar la calidad del entorno de cuidado para bebés y niños pequeños de hasta 36 meses, con foco en la capacidad de respuesta del cuidador.

Ámbito de aplicación: Aulas de centros de cuidado infantil. Validado en Ecuador (López Boo et al., 2019), siendo uno de los pocos instrumentos con respaldo empírico en América Latina.

Dimensiones evaluadas: 20 ítems con estructura unifactorial. Evalúa la capacidad del cuidador para responder a las señales del niño y promover interacciones positivas.

Modalidad de aplicación: Observación directa (mínimo 3.5 horas). Respuestas dicotómicas. Se marca 'sí' si la conducta se observa en el 75% de los niños.

Fortalezas: Alta consistencia interna en versión adaptada al español (α = .85). Validez concurrente con ITERS-R (r = .54), CC-IT-HOME (r = .57) y CLASS (r = .34). Alta pertinencia para América Latina dado su proceso de validación en Ecuador.

Limitaciones: Confiabilidad interevaluador baja (56%). No es de acceso libre. Sin validación para el contexto peruano.

ORCE - Observational Record of the Caregiving Environment (NICHD Early Child Care Research Network, 1996)

Objetivo: Evaluar la calidad de la interacción entre el cuidador y el niño en contextos de cuidado no materno, integrando escalas de comportamiento y calificaciones cualitativas globales.

Ámbito de aplicación: Centros y hogares de cuidado para niños de 6 a 54 meses. Desarrollado en el marco del estudio longitudinal NICHD.

Dimensiones evaluadas: Versiones según edad (6, 15, 24, 36 meses). Integra escalas de comportamiento (afecto, estimulación, lenguaje, actividades), calificaciones cualitativas del educador (sensibilidad, afecto, intrusividad) y variables estructurales del entorno —como el coeficiente adulto-niño, el tamaño del grupo y el número de educadores presentes—, lo que explica su cobertura de la dimensión de calidad estructural además de la de proceso e interacciones.

Modalidad de aplicación: Observación directa en ciclos de ~44 minutos. Mínimo de cuatro ciclos en dos días. Escala Likert de 4 puntos.

Fortalezas: Extenso respaldo empírico del estudio NICHD. Validez predictiva bien establecida con resultados cognitivos, de lenguaje y sociales del niño. Permite evaluaciones específicas por edad.

Limitaciones: Complejidad y variabilidad entre versiones. Confiabilidad inconsistente en algunas variables. Sin versión validada en español. No es instrumento de libre acceso como escala independiente.

2.3.2.3.3. Calidad del entorno físico

AHEMD-IS - Affordances in the Home Environment for Motor Development – Infant Scale (Caçola et al., 2011)

Objetivo: Evaluar la calidad y cantidad de factores del entorno doméstico que influyen en el desarrollo de habilidades motoras en bebés de 3 a 18 meses.

Ámbito de aplicación: Entorno doméstico. Versiones en inglés, portugués y español (validada con población hispanohablante en EE.UU.).

Dimensiones evaluadas: 35 ítems en cuatro dimensiones: espacio físico (interior y exterior), variedad de estimulación, juguetes de motricidad gruesa y juguetes de motricidad fina.

Modalidad de aplicación: Autorreporte de los padres. Menos de 30 minutos. Respuestas mixtas (dicotómicas y politómicas).

Fortalezas: Validez predictiva con el AIMS (r = .23). Confiabilidad interevaluador (ICC = 1) y test-retest (ICC = .940). Versión en español validada. Diseño de autorreporte facilita la aplicación en modalidades de cuidado domiciliario.

Limitaciones: Foco restringido al dominio motor. No evalúa interacciones ni dimensiones de proceso. La validación hispana fue con población de EE.UU. de origen mexicano.

CPERS - Children's Physical Environment Rating Scale (Moore, Sugiyama & O'Donnell, 2003)

Objetivo: Evaluar la calidad del entorno físico de los centros de cuidado y educación infantil, analizando cómo el diseño arquitectónico y el espacio influyen en el desarrollo del niño.

Ámbito de aplicación: Centros de cuidado infantil y educación preescolar. Desarrollado y validado en Australia. Sin versiones validadas en español.

Dimensiones evaluadas: 124 ítems en 14 subescalas agrupadas en cuatro áreas: planificación del centro, calidad del edificio, espacios interiores para actividades y espacios al aire libre.

Modalidad de aplicación: Observación directa por evaluador capacitado que recorre las instalaciones (2–4 horas). Escala Likert de 5 puntos.

Fortalezas: Alta confiabilidad global (α = .89) y test-retest adecuada (91% de coincidencia). Validez de constructo bien establecida (correlación con criterio experto: .85–.89). Único instrumento del corpus con foco exclusivo en el espacio físico.

Limitaciones: No evalúa interacciones ni dimensiones de proceso. Sin versión en español. Su extensión (124 ítems) demanda tiempo y expertise arquitectónico del evaluador.

IT-HOME - Infant Toddler Home Observation for Measurement of the Environment (Bradley, Caldwell & Corwyn, 2003)

Objetivo: Evaluar la adecuación del entorno de cuidado en términos de apoyo social, físico y estimulación para niños de hasta 3 años.

Ámbito de aplicación: Hogares y centros de cuidado no materno. Aplicado en numerosos estudios internacionales.

Dimensiones evaluadas: 45 ítems en seis dimensiones: responsividad, aceptación, organización, materiales de aprendizaje, participación y variedad.

Modalidad de aplicación: Mixta (observación directa + entrevista). Aproximadamente 60 minutos. Respuestas dicotómicas.

Fortalezas: Confiabilidad interevaluador muy elevada (r = .94 a los 24 meses; r = .98 a los 54 meses). Consistencia interna adecuada (α = .81). Amplia base empírica que relaciona puntajes con resultados de desarrollo infantil.

Limitaciones: Sin versión validada en español (cada investigación adapta su propia versión). Requiere autorización de los autores. Las respuestas dicotómicas limitan la sensibilidad de la medición.

2.3.2.3.4. Calidad relacional y familiar

FPTRQ - Family and Provider/Teacher Relationship Quality (Kim et al., 2015)

Objetivo: Evaluar la calidad de la relación entre las familias y los maestros o proveedores de cuidado de niños de 0 a 5 años, desde la perspectiva de ambos actores.

Ámbito de aplicación: Centros de cuidado y educación inicial. Diseñado en EE.UU. con versión en español adaptada por los autores.

Dimensiones evaluadas: Tres constructos principales (conocimiento, prácticas y actitudes) con 10 subescalas: conocimiento de la familia, colaboración, responsividad, conexión a servicios, comunicación, preocupación centrada en la familia, compromiso, entendimiento del contexto, apertura al cambio y respeto.

Modalidad de aplicación: Autorreporte (física o digital). Distintas versiones para padres, docentes, directores y personal de servicios. 10–15 minutos. Acceso libre.

Fortalezas: Alta consistencia interna en versión español para padres (Conocimiento α = .91; Prácticas α = .96; Actitudes α = .86). Único instrumento del corpus diseñado exclusivamente para la dimensión relacional familia-servicio. Materiales y plantilla de puntuación de acceso libre.

Limitaciones: Sin datos de consistencia interna para la versión en español de proveedores. Sujeto a sesgos de deseabilidad social (autorreporte). Sin validación para contextos latinoamericanos.

IEC 0-3 - Indicadores de Evaluación de Calidad de Centros de Educación y Cuidados (ANEP, INAU, MEC & SNIC, 2019)

Objetivo: Evaluar integralmente la calidad de los centros de educación y cuidado para niños de 0 a 3 años en Uruguay, abarcando dimensiones estructurales, de proceso, gestión institucional y vinculación familiar.

Ámbito de aplicación: Centros de cuidado de Uruguay (públicos y privados). Único instrumento del corpus de origen latinoamericano con proceso de validación documentado.

Dimensiones evaluadas: 59 indicadores en cuatro dimensiones: calidad estructural (infraestructura, equipamiento, materiales), calidad de proceso (interacciones), calidad de atención integral (inclusión, género, participación familiar, vínculo comunitario) y calidad organizacional.

Modalidad de aplicación: Evaluación institucional con múltiples fuentes de información. No exclusivamente observacional.

Fortalezas: Único instrumento diseñado desde y para América Latina por equipo gubernamental intersectorial. Perspectiva de equidad, inclusión y género ausentes en instrumentos anglosajones. Alta pertinencia como referente para el diseño de herramientas en el contexto peruano.

Limitaciones: Evidencia psicométrica incompleta: sin consistencia interna ni estructura factorial consolidada. Los análisis de confiabilidad y validez son parciales y descriptivos. Aplicación circunscrita al contexto uruguayo.

2.3.2.3.5. Desarrollo profesional del cuidador

ECCEICEI - Early Childhood Care and Education In-Service Carer-Educators Instrument (Shaharudin et al., 2021)

Objetivo: Evaluar el nivel de competencias vinculadas al profesionalismo en educadores de la primera infancia en servicio.

Ámbito de aplicación: Docentes de preescolar en Malasia.

Dimensiones evaluadas: 84 ítems en seis dimensiones: disposición, conocimiento, habilidades, prácticas, desarrollo de carrera y trayectoria profesional.

Modalidad de aplicación: Autorreporte. Alta consistencia interna por dimensión (α entre .91 y .96).

Fortalezas: Alta consistencia interna en todas las dimensiones. Estructura factorial clara. Permite evaluar el desarrollo profesional continuo, dimensión habitualmente omitida en instrumentos convencionales de calidad.

Limitaciones: Sin versión en español. Contextualizado en el sistema educativo malayo con limitada transferibilidad. No empleado fuera de Malasia.

2.4. Principales hallazgos del estudio

A continuación, se presenta un conjunto de hallazgos transversales del presente estudio.

- **Predominio de la calidad de proceso como objeto de medición:** La mayoría de los instrumentos identificados, independientemente de su origen geográfico y enfoque teórico, orientan su medición hacia las interacciones cuidador-niño como indicador central de la calidad de proceso. Esta concentración refleja el consenso académico en torno al papel determinante de las experiencias proximales del niño, particularmente la sensibilidad del cuidador y el apoyo al desarrollo, en los resultados de desarrollo infantil temprano (Burchinal, 2018; Von Suchodoletz et al., 2023).

- **Subrepresentación de las dimensiones con menor cobertura instrumental, relacional y familiar, entorno físico y desarrollo profesional:** El análisis muestra que tres dimensiones concentran la menor cobertura instrumental: el desarrollo profesional del cuidador (5 instrumentos), el entorno físico (6) y la calidad relacional y familiar (7). De estas, la calidad de la relación entre los servicios de cuidado y las familias —dimensión que la literatura reconoce como componente de un modelo ecológico de calidad (Bronfenbrenner & Morris, 2006)— aparece como objeto exclusivo de evaluación únicamente en el FPTRQ, dado que los demás instrumentos que la incluyen lo hacen de forma complementaria. Su ausencia como foco principal en la mayoría de los instrumentos constituye una brecha relevante para el diseño de sistemas de evaluación orientados a la integración familia-servicio.

- **Escasa disponibilidad de instrumentos validados en español para la región:** De los 20 instrumentos analizados, solo cinco cuentan con versiones formalmente validadas en español: el ECERS (Chile), el MITRCC (Ecuador), el FPTRQ (Estados Unidos con población hispanohablante), el IEC 0-3 (Uruguay) y el AHEMD-IS (Estados Unidos con población hispana). Esta situación impone restricciones metodológicas significativas para la adopción directa de estos instrumentos en el sistema peruano sin procesos previos de adaptación cultural y validación psicométrica.

- **Heterogeneidad en la solidez psicométrica:** Existe amplia variabilidad en la evidencia de validez y confiabilidad entre los instrumentos del corpus analítico. Los instrumentos más consolidados —como el ECERS, el ITERS-R, la familia CLASS, el CIS y el ORCE— cuentan con décadas de respaldo empírico y aplicación en estudios longitudinales de referencia. En contraste, instrumentos más recientes como el BEQI o el ICQRS presentan evidencia psicométrica aún en desarrollo, lo que requiere cautela en su adopción para fines de política pública.

- **Costos de implementación y accesibilidad:** Varios instrumentos de alta calidad psicométrica, como la familia CLASS, el ECERS y el ITERS-R, requieren la adquisición de manuales, procesos de certificación de evaluadores y tiempos de observación extensos, lo que eleva considerablemente sus costos de implementación a escala. Asimismo, del total de instrumentos analizados, solo cuatro son de acceso completamente libre sin requerimientos de compra de manual ni certificación formal: el IEC 0-3 (licencia Creative Commons), el FPTRQ (materiales descargables gratuitamente), el AHEMD-IS y el COFAS. Por último, instrumentos de menor costo como el MITRCC o el BEQI pueden ser más adecuados para sistemas de monitoreo rutinario, aunque con limitaciones en la profundidad de la evaluación.

Leídos en conjunto, estos hallazgos sugieren que el desafío central para el MIDIS no es la disponibilidad de instrumentos —el mapeo identifica 20 herramientas con distintos niveles de robustez— sino su pertinencia contextual y la claridad sobre el propósito de la medición. Esta consideración aplica a los dos servicios de cuidado infantil comprendidos en el PPoR DIT: el Servicio de Cuidado Diurno del PNCM, de base comunitaria, y el servicio Educuna bajo rectoría del MINEDU, de carácter profesional-institucional. La mayoría de los instrumentos disponibles fue diseñada para contextos de prestación profesional en países de ingresos altos, lo que es más congruente con el modelo Educuna que con el modelo comunitario del PNCM. En ambos casos, resolver la brecha entre la oferta instrumental existente y las características de cada modelo no requiere necesariamente desarrollar un instrumento propio desde cero, sino identificar cuáles de los instrumentos existentes son candidatos viables para adaptación, considerando las particularidades operativas y el perfil del personal de cada servicio.

2.5. Recomendaciones

A partir de los hallazgos del estudio, se formulan las siguientes recomendaciones orientadas a apoyar la toma de decisiones del MIDIS y el PNCM en materia de diseño e implementación de un sistema de medición de la calidad de servicios de cuidado infantil.

- **Adoptar un marco multidimensional de calidad como referencia conceptual del sistema de monitoreo:** La evidencia revisada es consistente en señalar que la calidad no puede reducirse a indicadores de estructura (infraestructura, ratios, perfil del personal) ni a un único tipo de medición. Se recomienda que el MIDIS y los servicios de cuidado infantil comprendidos en el PPoR DIT —el Servicio de Cuidado Diurno del PNCM y Educuna bajo rectoría del MINEDU— adopten un marco que incorpore las cinco dimensiones identificadas en este estudio —calidad estructural, calidad de proceso e interacciones, calidad del entorno físico, calidad relacional y familiar, y desarrollo profesional del cuidador— como ejes organizadores del sistema de aseguramiento de calidad, reconociendo las relaciones de interdependencia entre ellas. Este marco debería ser validado participativamente con los equipos técnicos del PNCM, el MINEDU y el MIDIS para asegurar su pertinencia con los distintos modelos de prestación involucrados.

- **Priorizar instrumentos diseñados o validados para contextos comunitarios y de bajos recursos como punto de partida para la selección:** Dado que los servicios de cuidado infantil en el marco del PPoRDIT operan en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, se recomienda priorizar en una primera fase el BEQI, el WCI-QCUALS y el MITRCC como candidatos para evaluación de pertinencia contextual. El IEC 0-3, originado íntegramente en América Latina y con la mayor cobertura dimensional del corpus, ofrece una referencia conceptual valiosa para el diseño de un marco peruano, aunque su adopción directa como instrumento de medición requeriría fortalecer su evidencia psicométrica, actualmente incompleta. Instrumentos de alta robustez psicométrica como el CLASS-Infant o el ITERS-R podrían reservarse para estudios de evaluación de impacto puntual o para la generación de evidencia científica, dada su exigencia en entrenamiento y costos de aplicación.

- **Diseñar un sistema de medición de calidad por propósito, combinando instrumentos de distinta naturaleza y complejidad:** La evidencia internacional muestra que los sistemas más efectivos de aseguramiento de calidad no dependen de un único instrumento, sino que combinan herramientas según el propósito de la medición. Se recomienda diseñar un sistema que distinga al menos tres niveles: (1) monitoreo rutinario y formativo, mediante instrumentos simples de autoevaluación o lista de chequeo aplicables por el propio personal o supervisores de campo; (2) evaluación periódica del sistema, mediante instrumentos de observación estructurada con evaluadores entrenados, aplicados en muestras representativas de los servicios; y (3) evaluación de impacto o investigación, mediante instrumentos de alta robustez psicométrica en estudios focalizados. Esta arquitectura permitiría gestionar la tensión entre profundidad de medición y viabilidad operativa a escala nacional.

- **Realizar un proceso de adaptación cultural y validación psicométrica de los instrumentos seleccionados antes de su adopción en el sistema:** Ningún instrumento identificado en el corpus ha sido desarrollado o validado específicamente para el contexto peruano ni para el modelo de prestación del PNCM ni Educuna-MINEDU. Aun los instrumentos disponibles en español —como el MITRCC, validado en Ecuador, pero con confiabilidad interevaluador que requiere mejora— o el IEC 0-3 —desarrollado en Uruguay con amplia cobertura dimensional, pero con evidencia psicométrica aún incompleta— presentan diferencias contextuales relevantes en términos de perfil del cuidador, condiciones de infraestructura y dinámicas culturales. Se recomienda que la adopción de cualquier instrumento sea precedida por un proceso sistemático de revisión de equivalencia conceptual de los

ítems, adaptación del lenguaje al contexto nacional, pilotaje con una muestra de los servicios, y análisis de la estructura factorial y de la confiabilidad interevaluador en condiciones de aplicación reales.

- **Incorporar la dimensión relacional y familiar como objeto explícito de medición en el sistema:** La calidad relacional y familiar es una de las tres dimensiones con menor cobertura instrumental en la literatura revisada, junto con el desarrollo profesional del cuidador y el entorno físico. Sin embargo, su relevancia para los servicios de cuidado infantil en el marco del PPoR DIT es significativa, ya que forma parte de los componentes contemplados en los modelos de intervención de los servicios, particularmente en lo referido a la consejería a familias y el fortalecimiento de prácticas de crianza. Dado que solo el FPTRQ la evalúa como objeto principal de medición —mientras que los demás instrumentos que la incluyen lo hacen de forma complementaria—, se recomienda que el MIDIS considere fortalecer la disponibilidad de herramientas especializadas para esta dimensión, ya sea mediante la adaptación del FPTRQ al contexto peruano o el desarrollo de un componente de medición específico, tomando como referencia los marcos teóricos de la asociación familia-servicio (Grace, 2022; Kung-Teck et al., 2019). El desarrollo de instrumentos ad hoc para esta dimensión podría constituir una contribución metodológica original del sistema peruano al campo.

- **Establecer alianzas técnicas con países de la región para el intercambio de experiencias en medición de calidad en contextos similares:** La evidencia revisada identifica avances relevantes en Colombia (BEQI aplicado con madres comunitarias), Uruguay (IEC 0-3 para múltiples modalidades), Ecuador (validación del MITRCC con personal de centros de cuidado) y Chile (validación del ECERS y aplicación del CLASS en jardines públicos). Se recomienda que el MIDIS establezca mecanismos de intercambio técnico con las entidades responsables de estos procesos para compartir lecciones aprendidas en los procesos de adaptación y validación de instrumentos en contextos latinoamericanos, y explorar posibilidades de cooperación para el desarrollo de instrumentos regionales que respondan a las necesidades específicas de los sistemas de cuidado comunitario en la región.

REFERENCIAS

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay [INAU], Ministerio de Educación y Cultura [MEC], & Sistema Nacional Integrado de Cuidados [SNIC]. (2019). *Indicadores de evaluación de calidad de centros de educación y cuidados 0–3*. SNIC.

***** Ahmad, H., Mamat, N., Mustafa, M. C., & Yusoff, S. I. M. (2021). Validating the teaching, learning, and assessment quality of Malaysian ECCE instrument. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 10*(1), 135-141.

***** Amissah-Essel, S., Hagan Jr, J. E., & Schack, T. (2020). Assessing the quality of physical environments of early childhood schools within the Cape Coast metropolis in Ghana using a sequential explanatory mixed-methods design. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10*(4), 1158-1175.

***** Araujo, M. C., López-Boo, F., Novella, R., Schodt, S., & Tomé, R. (2015). *The Quality of Centros Infantiles del Buen Vivir in Ecuador*. Inter-American Development Bank. Policy Brief N° IDB-PB-248.

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology, 8*, 19-32.

***** Balsa, A., & Zak, D. (2024). *Servicios de cuidados para la primera infancia en Uruguay: diagnóstico, desafíos, y recomendaciones para su fortalecimiento*. Departamento de Economía, Universidad de Montevideo.

***** Banco Interamericano de Desarrollo (2021). *Una fotografía sobre la calidad de los centros de atención infantil y el estado del desarrollo infantil en México en niñas y niños menores de tres años*. Banco Interamericano de Desarrollo.

***** Bedregal, P., Gertner, G., Johannsen, J., & Martinez, S. (2016). *Centros infantiles en Bolivia: Atención, infraestructura y calidad de servicios de desarrollo infantil*. Banco Interamericano de Desarrollo.

***** Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L., & Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 334-344.

***** Boo, F. L., Araujo, M. C., & Tomé, R. (2016). *How is child care quality measured?: A toolkit*. Banco Interamericano de Desarrollo.

***** Buøen, E. S., Lekhal, R., Lydersen, S., Berg-Nielsen, T. S., & Drugli, M. B. (2021). Promoting the quality of teacher-toddler interactions: A randomized controlled trial of "Thrive by Three" in-service professional development in 187 Norwegian toddler classrooms. *Frontiers in psychology, 12*, 778777.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6.ª ed., pp. 793–828). Wiley.

Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives, 12*(1), 3–9.

***** Corsi, C., Dos Santos, M. M., Marques, L. D. A. P., & Rocha, N. A. C. F. (2016). Impact of extrinsic factors on fine motor performance of children attending day care. *Revista Paulista de Pediatria (English Edition), 34*(4), 439-446.

* Fujisawa, K. K., Fukai, T., & Nakamuro, M. (2023). Quality of early childhood education and care in Japanese accredited nursery centers: A study using the Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition (ECERS-3). *PLOS ONE, 18*(2), e0281635.

* Gebauer Greve, M. A., & Narea, M. (2021). Calidad de las Interacciones entre Educadoras y Niños/as en Jardines Infantiles Públicos en Santiago. *Psykhe, 30*(2), 1-14.

* Godoy, F., Narea, M., Soto-Ramirez, P., Ayala, C., & López, M. J. (2025). Early Childhood Education Quality for Toddlers: Understanding Structural and Process Quality in Chilean Classrooms. *Education Sciences, 15*(8), 1009.

* Grace, K. (2022). Preschool Parents' Ratings of Parent-teacher Relationships. A look at the Impact of Family Demographics. *Asia-Pacific journal of research in early childhood education, 16*(2).

* Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: The need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care, 186*(7), 1142-1151.

Hamre, B. K., Goffin, S. A., & Kraft-Sayre, M. (2011). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) implementation guide: Helping all children learn and develop to their full potential*. Teachstone.

* Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V., Wang, Y. C., La Paro, K., Mims, S. U., Crosby, D., Scott-Little, C., & Cassidy, D. J. (2014). Comparisons among quality measures in child care settings: Understanding the use of multiple measures in North Carolina's QRIS and their links to social-emotional development in preschool children. Early Childhood Research Quarterly, 30, 199–214.

* Huynh, H. V., Puffer, E., Ostermann, J., Weinhold, A. K., Lopez, M. E., McGovern, M., & Whetten, K. (2024). A comparison of assessment tools for childcare centers in high vs. low resource settings. *Frontiers in public health, 12*, 1331423.

* Kung-Teck, W., Omar, J., Yassin, S. M., Mustafa, M. C., Abdullah, N., Rahmatullah, B., & Samuri, S. M. (2019). Development of quality early childhood care and education (QECCE) scale: Factor structural and psychometric properties. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(11), 385-396.

La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Toddler manual*. Paul H. Brookes.

* Lemay, L., Hayotte, P., Lemire, J., Bouchard, C., Brault-Foisy, L.-M., Bigras, N., & Cantin, G. (2024). Validation of the French version of the classroom assessment scoring system infant and toddler in Quebec. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 13*(1), 247–261.

Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science, 5*, 69.

* López Boo, F., & Ferro Venegas, M. d. l. P. (2019). *Calidad de procesos y desarrollo infantil en los Espacios de Primera Infancia del Gran Buenos Aires: Validación de una lista corta de monitoreo de centros infantiles*. Banco Interamericano de Desarrollo.

* López Boo, F., Araujo, M. C., & Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?* Banco Interamericano de Desarrollo.

* Lovison, K., Moreira, H. S. B., Silva, J., Scorzafave, L. G. D. S., & Mello, D. F. (2021). The influence of the quality in daycare environments on children's motor development between six to 15 months old. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, 21*(3), 829-836.

***** Matthews, E., & Lippman, P. C. (2020). The design and evaluation of the physical environment of young children's learning settings. Early Childhood Education Journal, 48(2), 171–180.

Mathiesen, M. E., Merino, J. M., Herrera, M. O., Castro, G., & Rodríguez, C. (2011). Validación del funcionamiento de la escala ECERS-R en algunas regiones de Chile. *Estudios Pedagógicos, 37*(2), 147–160.

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social [MIDIS] (2025). *Norma Técnica del Producto "(3000892) Niños y niñas entre 6 hasta 36 meses que requieren de cuidado extrafamiliar por ausencia de un adulto competente para su atención en el ámbito del hogar reciben servicios de cuidado y atención integral" del Programa Presupuestal orientado a Resultados de Desarrollo Infantil Temprano (PPoR DIT)*. Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social.

***** Müller, A. B., Valentini, N. C., & Bandeira, P. F. R. (2017). Affordances in the home environment for motor development: Validity and reliability for the use in daycare setting. *Infant Behavior and Development, 47*, 138-145.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], & Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia [UNICEF] (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. UNESCO/UNICEF.

***** Pölzl-Stefanec, E., Flöter, M., Barta, M., Pirchegger, L. R., & Walter-Laager, C. (2025). Analyzing of Educator-Child-Interaction in Austrian Early Childhood Education: Insights from a Meta-Study. *International Journal of Child Care and Education Policy, 19*(1), 21.

***** Raikes, A., Sayre Mojgani, R., Heinzel-Nelson Alvarenga Lima, J., Davis, D., Cassell, C., Waldman, M., & Escalante, E. (2024). Profiles of quality in three distinct early childhood programs using the brief early childhood quality inventory (BEQI). *International Journal of Early Childhood, 56*(2), 211-236.

***** Reijman, S., Christensen Vieira, C., Wahl Haase, T., Helmerhorst, K. O. W., Pontoppidan, M., Grosen, S. A., Egmose, I., Røhder, K., & Skovgaard Vaever, M. (2024). A randomized trial of the Caregiver Interaction Profile (CIP) training with childcare providers: the Copenhagen Daycare Project study protocol. *BMC Psychology, 12*(1), 127.

Rodger, D., Admani, A., & Thomas, M. (2024). What is a scoping review? *Evidence-Based Nursing, 27*, 84-85.

***** Shaharudin, S. M., Abd Rajak, N., Samat, N. A., Junus, N. W. M., Mohamed, N. S., & Sulaiman, N. A. F. (2021). A Validation Study of The Early Childhood Care and Education In-Service CarerEducators Instrument. *Rigeo, 11*(4).

* Shaharudin, S. M., Abd Rajak, N., Samat, N. A., Junus, N. W. M., & Abd Rahman, N. H. (2019). Development and validation of Early Childhood Care and Education Pre-Service Teacher Instrument (ECCEPTI). International Journal of Innovation, Creativity and Change, 10(8), 164–186.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine, 169*, 467-473.

von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLOS ONE, 18*(5), e0285985.

* Zhao, F., & Fu, Q. (2025). Child-level ECE quality and toddler language development: a bidirectional perspective. *Early Child Development and Care, 195*(13-14), 1517-1536.

* Zhong, M., Caldwell, M. P., Cheung, S. K., Cheung, H., & Siu, C. T. S. (2025). Teacher-child relationships, early childhood programme quality and early learning in two-year-old toddlers. *Learning and Instruction, 99*, 102173.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz con resultados de búsqueda inicial
El anexo puede visualizarse en el siguiente enlace:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1yUKn12qWJPF2-GzkL7gg0TIRTEgmS945/edit?usp=sharing&ouid=102621952309401403585&rtpof=true&sd=true

Anexo 2. Matriz con resultados luego de la fase de depuración
El anexo puede visualizarse en el siguiente enlace:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1sMOZi9Y6-b-LpgVrDOsDNnJtKlOUOWEl/edit?usp=sharing&ouid=102621952309401403585&rtpof=true&sd=true

Anexo 3. Matriz con resultados luego de la fase de screening
El anexo puede visualizarse en el siguiente enlace: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1568bOge4-oTJ5uxi3T5phqghcOfFORty/edit?usp=sharing&ouid=102621952309401403585&rtpof=true&sd=true

Anexo 4. Carpeta con documentos en PDF de registros elegibles
El anexo puede visualizarse en el siguiente enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1qVnGkj7fUTk-E_91LiSAzLZ0uwJMQN_o?usp=sharing

Anexo 5. Matriz con registros excluidos
El anexo puede visualizarse en el siguiente enlace:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1f5udnB4OAeXJ79FR8WGU2pwYHSJH-bGs/edit?usp=sharing&ouid=102621952309401403585&rtpof=true&sd=true

Anexo 6. Base de datos con información de registros incluidos
La base de datos se encuentra en el siguiente enlace:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/19BvONvSy5tf1HnF0f-UYS7per-X4rFeL/edit?usp=sharing&ouid=102621952309401403585&rtpof=true&sd=true

Anexo 7. Fichas técnicas de instrumentos identificados

Affordances in the Home Environment for Motor Development - Infant Scale (AHEMD-IS)
Ficha técnica

Nombre completo	Affordances in the Home Environment for Motor Development - Infant Scale
Acrónimo	AHEMD-IS
Autor(es) versión original	Priscila Caçola, Carl Gabbard, Denise C.C. Santos y Ana Carolina T. Batistela
Año de publicación	2011
País de procedencia	Portugal
Autor(es) y año de versión validada	Danae Dinkela, Kailey Snydera y Priscila Caçola (2017)
País(es) de validación en español	Estados Unidos (validada con población hispanohablante, mayoritariamente mexicanos)
Población objetivo original	Niños de 3 a 18 meses
Objetivo de evaluación	Evalúa la calidad y cantidad de factores que influyen en el desarrollo de las habilidades motoras infantiles en el entorno doméstico. Considera la disponibilidad de juguetes, materiales, aparatos y espacio. De esta manera, se evalúa el impacto del entorno doméstico en el desarrollo infantil.
Definición del constructo de evaluación	**Habilidades motoras infantiles:** Son las competencias específicas, capacidades prácticas y coordinadas que el niño desarrolla activamente para interactuar con su entorno. Estas habilidades le permiten realizar acciones específicas como sentarse, pararse, caminar, alcanzar y manipular objetos, alimentarse o gesticular.
N° total de ítems	35 ítems
Dimensiones	Compuesto por 4 dimensiones: ● **Espacio físico:** evalúa la calidad y tamaño del espacio que tiene el bebé para movilizarse libremente. Este se divide en Espacio interior y Espacio exterior. ● **Variedad de estimulación:** evalúa la diversidad de estímulos en el hogar del bebé, además de las posibilidades de interacción que tiene el bebé con estímulos fuera de casa.

	● **Juguetes de Motricidad Gruesa:** evalúa la disponibilidad de materiales y juguetes que promuevan habilidades de motor grueso, como el agarre, el gateo, caminar, mantener el equilibrio. ● **Juguetes de Motricidad Fina:** evalúa la cantidad de oportunidades y tipo de materiales o juguetes que promuevan las habilidades motoras finas, como manipulación, agarre, coordinación ojo-mano.
Forma de aplicación	Por medio del autorreporte de los padres
Tiempo de aplicación	Menor a 30 minutos
Materiales	Escala impresa, lápiz y borrador.
Opciones de respuesta	De acuerdo a las preguntas, las opciones de respuesta pueden ser: ● Sí ● No ● Nunca ● A veces ● Casi siempre ● Siempre ● Ninguna ● Una-dos ● Tres o más
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Se evalúan los tipos de suelo, los escalones y presencia de jardín en las divisiones Espacio interior y Espacio exterior del Espacio físico. Se evalúa la presencia o ausencia de equipos para sentarse y caminar, y presencia de parques infantiles en la sección de Variedad de estimulación. También se evalúa la presencia de andadores, pelotas, cubos y juguetes sonoros en las secciones de Juguetes de motricidad gruesa y Juguetes de motricidad fina. Los puntajes en cada dimensión varían de acuerdo con cada pregunta: ● Espacio físico: ○ Preguntas 1 - 7: Sí = 1, No = 0 ● Variedad de estimulación: ○ Preguntas 8 - 9: Sí = 1, No = 0 ○ Preguntas 10 - 13: Nunca = 3, A veces = 2, Casi siempre = 1, Siempre = 0. ○ Preguntas 14 - 15: Nunca = 0, A veces = 1, Casi siempre = 2, Siempre = 3. ● Juguetes de motricidad gruesa: ○ Preguntas 16 - 21: Ninguna = 0, Una-dos = 1, Tres o más = 2. ● Juguetes de motricidad fina: ○ Preguntas 22 - 26: Ninguna = 0, Una-dos = 1, Tres o más = 2.

	Luego, los puntajes de cada dimensión se convierten en categorías descriptivas del hogar (menos que adecuado, moderadamente adecuado, adecuado, excelente). Estas categorías describen los resultados obtenidos por áreas y la puntuación total. Se debe considerar que existe una conversión de puntuaciones para bebés de 3 - 11 meses y otra conversión para 12 - 18 meses. A mayor puntuación, mejor enriquecimiento ambiental.
Validez y confiabilidad de la versión original	● **Validez del constructo:** Las dimensiones fueron revisadas por un grupo de expertos para asegurar la idoneidad de los ítems y su relevancia (Caçola et al., 2011). ● **Validez predictiva:** Se evaluaron los resultados obtenidos del AHEMD-IS con los resultados obtenidos del niño por medio de la escala AIMS (Alberta Infant Motor Scale). Se encontró una correlación positiva moderada (r = .23) (Caçola et al., 2011). ● **Confiabilidad:** Se emplearon dos métodos para evaluar la consistencia del instrumento: ○ Confiabilidad Interevaluador: Se obtuvo un ICC de 1 al comparar los autorreportes de 34 padres de niños de 3 a 18 meses con las observaciones directas realizadas por profesionales en un centro de cuidado diurno (Caçola et al., 2011). ● Confiabilidad Intraevaluador (Test-Retest): Se aplicó el cuestionario dos veces en un intervalo de dos semanas, obteniendo como resultado un ICC de .940 para la puntuación total (Caçola et al., 2011).
Proceso de autorización	El instrumento es de acceso libre (versiones en inglés y portugués) (Caçola, et al., 2015): https://doi.org/10.1590/bjpt-rbf.2014.0112
Validez y confiabilidad de la versión en español	● **Validación lingüística y semántica:** En la fase inicial se realizaron ajustes significativos para que el lenguaje sea accesible al público general, lo que llevó a la modificación de 14 ítems por parte del traductor y 26 ítems por parte del revisor para simplificar los términos técnicos. Retro-traducción: se empleó esta técnica para identificar discrepancias con la traducción y garantizar que el significado de cada palabra sea similar en ambos idiomas, ajustándose a las necesidades culturales. ● **Validez de contenido:** El instrumento fue evaluado por un grupo de madres hispanohablantes (principalmente de origen mexicano). Las participantes otorgaron una puntuación promedio de 9.2/10 respecto a la facilidad de completar el instrumento, y otorgaron una puntuación de 10/10 en cuanto a la claridad del lenguaje utilizado.
Referencias	Caçola, P., Gabbard, C., Santos, D. C., & Batistela, A. C. T. (2011). Development of the affordances in the home environment for motor development–infant scale. *Pediatrics international*, *53*(6), 820-825.

	Caçola, P. M., Gabbard, C., Montebelo, M. I., & Santos, D. C. (2015). The new affordances in the home environment for motor development-infant scale (AHEMD-IS): Versions in English and Portuguese languages. *Brazilian journal of physical therapy*, *19*(6), 507-525. Dinkel, D., Snyder, K., & Cacola, P. (2017). Affordances in the home environment for motor development-infant scale, Spanish translation. *Early child development and care*, *189*(5), 802-810. Thelen, E. (2000). Motor development as foundation and future of developmental psychology. *International journal of behavioral development*, *24*(4), 385-397.

Brief Early Childhood Quality Inventory (BEQI)

Ficha técnica

Nombre completo	**Brief Early Childhood Quality Inventory**
Acrónimo	BEQI
Autor(es) versión original	Abbie Raikes, Rebecca Sayre Mojgani, Jem Heinzel-Nelson Alvarenga Lima, Dawn Davis, Cecelia Cassell, Marcus Waldman, y Elsa Escalante
Año de publicación	2023
País de procedencia	Los investigadores son mayoritariamente de Estados Unidos. La publicación original reporta que se aplicó en población de Estados Unidos (ingresos altos), Colombia (ingresos medios altos) y Liberia (ingresos bajos).
Autor(es) y año de versión validada	Abbie Raikes, Rebecca Sayre Mojgani, Jem Heinzel-Nelson Alvarenga Lima, Dawn Davis, Cecelia Cassell, Marcus Waldman, y Elsa Escalante 2023
País(es) de validación en español	Colombia (validación por medio de una tesis de maestría). 2025
Población objetivo original	Maestros, profesionales de educación inicial, cuidadores de entornos educativos para niños de 0 a 5 años.
Objetivo de evaluación	El instrumento mide la calidad del entorno de aprendizaje y las interacciones en el aula, de manera rápida y sencilla. Permite identificar las prácticas educativas, analizar las interacciones adulto-niño y las condiciones del entorno.
Definición del constructo de evaluación	**Calidad del entorno de aprendizaje:** La calidad del entorno del aprendizaje se mide a partir de las interacciones cotidianas entre los maestros y los niños, la disponibilidad de materiales para la estimulación y el desarrollo, y la implementación de las prácticas pedagógicas que contribuyan al desarrollo socioemocional, cognitivo y físico. Se consideran la calidad estructural (características del entorno y del personal) y la calidad de proceso (interacciones y experiencias del niño). Adicionalmente, los autores del instrumento consideran como aspectos relevantes de la calidad: capacitación y remuneración adecuada de los profesionales, interacciones estimulantes y de apoyo entre el educador y los niños, acceso por parte de los niños a los juguetes y materiales acorde a su edad, atención en la lectoescritura y matemáticas, capacidad de los niños para jugar y dirigir su propio aprendizaje, además de propiciar entornos saludables y seguros.

N° total de ítems	40 - 50 ítems, de acuerdo a si se consideran los módulos opcionales.
Dimensiones	El instrumento se compone por 4 subescalas principales: ● Aprendizaje basado en el juego: evalúa la forma en la que el maestro facilita el aprendizaje a través de actividades lúdicas y el uso de los materiales pedagógicos que permitan el aprendizaje. ● Aprendizaje a través de las conversaciones: evalúa la habilidad del maestro para promover aprendizaje por medio del lenguaje y diálogo ● Promoción de relaciones sólidas: analiza las interacciones afectivas entre maestros y niños, además de la forma en la que estas contribuyen al desarrollo socioemocional del menor. ● Ambientes seguros y estimulantes: explora los aspectos físicos del lugar, como las aulas. También evalúa la seguridad del lugar, la limpieza y disponibilidad de materiales.
Forma de aplicación	Observación directa en el aula. El evaluador es un observador no participante durante una jornada o bloque de actividades.
Tiempo de aplicación	Entre 2 y 3 horas de observación. Posteriormente y de manera opcional puede haber una entrevista breve con el docente para clarificar algunos ítems.
Materiales	Manual del observador, protocolo de registro o codificación de ítems, guía de ejemplos de conductas.
Opciones de respuesta	Ítems son dicotómicos: Sí / No
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Los puntajes se calculan por dimensión realizando un promedio de lo obtenido en los ítems. No se realiza un puntaje total único, ya que se evalúan áreas específicas.
Validez y confiabilidad de la versión original (ECD Measure, s.f.-b)	Al ser un instrumento publicado en los últimos años, no se cuenta hasta el momento con una publicación oficial de los datos de validez y confiabilidad. De acuerdo con la ECD Measure (s.f.-b), se ha comenzado con el análisis de la estructura interna del instrumento, y se encuentran investigando en la facilitación del aprendizaje por parte del maestro y el desarrollo socioemocional.
Proceso de autorización	Contacto a los autores por medio de la web de ECD Measure y de esta manera solicitar los materiales
Validez y confiabilidad de la versión en español	Se menciona una validación del instrumento al contexto colombiano, de acuerdo con el manuscrito de Escalante (2020, como se cita en Anturi, 2025), texto que a la fecha no ha sido publicado ni es de acceso público. En esta validación se obtuvo altos niveles de confiabilidad a partir de la participación de dos expertos ($\alpha = .90$ y $\alpha = .88$) (Escalante, 2020, como se cita en Anturi, 2025). También se consideró un proceso de traducción y retrotraducción del inglés al español.

	La consistencia interna de los 43 ítems de esta versión fue de α = .617, considerada como aceptable. En específico, de los 10 componentes identificados, solo 3 lograron niveles aceptables de confiabilidad, el componente 1 (α = .736), componente 6 (α = .659) y componente 2 (α = .585). Luego de un análisis de componentes principales, se reorganizaron los ítems y se obtuvo una nueva estructura factorial de tres dimensiones que resultaron en niveles aceptables de consistencia interna: 1. Espacios y materiales (α = .80); 2. Interacciones (α = .76); y 3. Rutinas y prácticas (α = .63) (Escalante, 2020, como se cita en Anturi, 2025).
Referencias	Anturi, M. (2025). *Exploración psicométrica de la escala Brief Early Childhood Quality Inventory (BEQI) en una muestra de niños y niñas de 3-5 años de edad atendidos en el sistema de educación inicial de Colombia: Un Análisis de Componentes Principales (PCA)* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Repositorio institucional DSpace - Universidad del Norte. https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/13821#page=1 ECD Measure. (s.f.-a). Brief Early Childhood Quality Inventory (BEQI). ECD Measure. https://static1.squarespace.com/static/65f38c1951a7743d4bc0f56b/t/6601986fd8db2c6b574f05ca/1711380592154/Results+Brief+-+BEQI-+Together+in+Practice+Feedback+and+Goalsetting+with+Childcare+Educators.pdf ECD Measure. (s.f.-b). Brief Early Childhood Quality Inventory (BEQI) Together in Practice Toolkit. ECD Measure. https://www.ecdmeasure.org/beqi#get-started-beqi Raikes, A., Waldman, M., Mojgani, R., Heinzel-Nelson Alvarenga Lima, J., Davis, D., Cassell, C., & Escalante, E. (2023). Profiles of quality in three distinct early childhood programs using the Brief Early Childhood Quality Inventory (BEQI). International Journal of Early Childhood, *56*(2), 211–236. https://doi.org/10.1007/s13158-022-00344-9

Caregiver Interaction Profile (CIP) Scales
Ficha técnica

Nombre completo	Caregiver Interaction Profile Scales
Acrónimo	CIP
Autor(es) versión original	Katrien O. W. Helmerhorst, J. Marianne Riksen-Walraven, Harriet J. Vermeer, Ruben G. Fukkink y Louis W. C. Tavecchio
Año de publicación	2014
País de procedencia	Países Bajos
Población objetivo original	Cuidadores/educadores que trabajan con niños de 0 a 4 años en centros de cuidado infantil
Objetivo de evaluación	Evaluar la calidad de las interacciones entre cuidadores y niños en contextos de educación y cuidado infantil, específicamente a través de habilidades interactivas del cuidador.
Definición del constructo de evaluación	La calidad de la interacción cuidador–niño se conceptualiza como un componente central de la calidad de proceso, entendida como las experiencias directas del niño en el cuidado, particularmente las interacciones con adultos y pares. **Competencia interactiva del cuidador:** El instrumento evalúa la competencia interactiva del cuidador, definida como el conjunto de habilidades que permiten responder de manera sensible, estructurada y estimulante a las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de los niños, promoviendo su desarrollo y bienestar
Nº total de ítems	No presenta ítems tradicionales; está compuesto por **6 escalas globales** de observación (una por habilidad).
Dimensiones	El instrumento evalúa seis habilidades interactivas clave: • **Sensibilidad (Sensitive responsiveness)**: capacidad de reconocer y responder de forma oportuna y adecuada a las señales y necesidades del niño. • **Respeto por la autonomía (Respect for autonomy)**: reconocimiento de las intenciones y perspectivas del niño, promoviendo su iniciativa. • **Estructuración y establecimiento de límites (Structuring and limit setting)**: capacidad de organizar situaciones y comunicar expectativas de manera clara y consistente. • **Comunicación verbal (Verbal communication)**: frecuencia y calidad de las interacciones verbales con los niños. • **Estimulación del desarrollo (Developmental stimulation)**: promoción activa del desarrollo cognitivo, motor o creativo. • **Fomento de interacciones positivas entre pares (Fostering positive peer interactions)**: facilitación de interacciones sociales positivas entre niños

Forma de aplicación	Observacional, mediante registro de interacciones cuidador–niño en contextos naturales de cuidado infantil (por ejemplo, juego libre, alimentación o rutinas diarias).
Tiempo de aplicación	60 minutos aproximadamente. Se basa en múltiples observaciones (episodios de aproximadamente 10 minutos cada uno), que luego se promedian para obtener el puntaje final.
Materiales	● Grabaciones de video de interacciones ● Manual de codificación ● Sistema de puntuación de escalas
Opciones de respuesta	Escala tipo Likert de 7 puntos: 1 = Muy bajo 2 = Bajo 3 = Moderadamente bajo 4 = Moderado 5 = Moderadamente alto 6 = Alto 7 = Muy alto
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Cada una de las seis habilidades se puntúa de forma independiente. El puntaje final se obtiene: • Promediando los puntajes de cada escala a través de distintos episodios observados • Generando un perfil de interacción del cuidador basado en las seis dimensiones A mayor puntuación, mayor nivel de calidad en la habilidad interactiva evaluada.
Validez y confiabilidad de la versión original	**Validez** • Evidencia de validez convergente, discriminante y predictiva en el estudio inicial. • Basado en teoría del desarrollo (apego, desarrollo socioemocional y cognitivo). • Las seis dimensiones fueron identificadas mediante revisión teórica y validación con actores relevantes del sistema de cuidado infantil. **Confiabilidad** • Alta confiabilidad interobservador: o Sensibilidad: .85 o Autonomía: .81 o Comunicación verbal: .76 o Estimulación del desarrollo: .80 o Interacciones entre pares: .83 • Acuerdo entre evaluadores ≥ 80% dentro de un punto de la escala
Proceso de autorización	No especificado en las publicaciones revisadas.

Validez y confiabilidad de la versión en español	No hay evidencia de adaptación en español.
Referencias	Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2014). Measuring the Interactive Skills of Caregivers in Child Care Centers: Development and Validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development, 25*(5), 770–790. Reijman, S., et al. (2024). A randomized trial of the Caregiver Interaction Profile (CIP) training with childcare providers: the Copenhagen Daycare Project study protocol. *BMC Psychology, 12*, 127.

Caregiver Interaction Scale (CIS)
Ficha técnica

Nombre completo	Caregiver Interaction Scale Escala de Interacción del Educador
Acrónimo	CIS
Autor(es) versión original	Jeffrey Arnett
Año de publicación	1989
País de procedencia	Estados Unidos
Población objetivo original	Docente/Cuidador y niños/as de entre 24 y 60 meses.
Objetivo de evaluación	Evaluar la calidad de las interacciones entre educador/cuidador y niño.
Definición del constructo de evaluación	**Interacción educador-niño:** Capacidad del educador para establecer un tono emocional adecuado, aplicar estrategias de disciplina y responder de manera sensible a las necesidades del niño, considerando la calidad de las interacciones afectivas y conductuales en el aula.
Nº total de ítems	26
Dimensiones	Compuesto por cuatro dimensiones: ● **Dimensión de *sensibilidad*** (10 ítems): evalúan la calidez de la interacción, el nivel de entusiasmo y adecuación en la comunicación ● **Dimensión de *severidad*** (8 ítems): evalúan la hostilidad, amenaza o crítica del adulto hacia el niño ● **Dimensión de *indiferencia*** (4 ítems): evalúan el desinterés del adulto en los niños y sus actividades ● **Dimensión de *permisividad*** (4 ítems): evalúan los comportamiento laxos o negligentes que implican descuidos de los niños
Forma de aplicación	Se da a través de un tercero que evalúa el entorno en aulas de preescolar o centros de cuidado infantil. Observacional
Tiempo de aplicación	90 minutos: 2 observaciones de 45 minutos, en ocasiones separadas
Materiales	● Manual ● Escala impresa ● Lápiz y borrador.
Opciones de respuesta	Escala Likert de 4 puntos 1 = Nunca observada 2 = A veces observada

	3 = Frecuentemente observada 4 = Siempre observada
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Se obtienen puntajes para cada subescala (sensibilidad, severidad, indiferencia y permisividad) al promediar las puntuaciones de los ítems correspondientes a cada una. A mayor puntuación, mayor presencia de las conductas asociadas a cada dimensión evaluada. **Sensibilidad:** 01, 03, 06, 07, 08, 11, 14, 16, 19, 25 **Severidad:** 02, 04, 10, 12, 17, 20, 22, 24, 26 **Indiferencia:** 05, 13, 21, 23 **Permisividad:** 09, 15, 18R
Validez y confiabilidad de la versión original	**Análisis de Componentes Principales (ACP):** ● Mediante una rotación promax, se evaluaron soluciones de hasta seis factores. Sin embargo, la solución de seis factores no mostró una estructura factorial clara. En consecuencia, se seleccionó el modelo de cuatro factores por su mayor coherencia teórica, el cual explicó el 66% de la varianza total (Arnett, 1989). ○ Dimensión de Sensibilidad: Autovalor = 11.66, explicó el 39% de la varianza total (Arnett, 1989). ○ Dimensión de Severidad: Autovalor = 4.54, explicó el 15% de la varianza (Arnett, 1989). ○ Dimensión de Permisividad: Autovalor = 2.38, explicó el 8% de la varianza (Arnett, 1989). ○ Dimensión de Indiferencia: Autovalor = 1.11, explicó el 4% de la varianza (Arnett, 1989). ● Todos los ítems tuvieron cargas factoriales mínimas de .49 (Arnett, 1989). ● **Confiabilidad del observador:** Concordancia entre evaluadores certificados y entrenados en un rango entre .75 y .97. Coeficientes de .81 para las sub-escalas de Sensibilidad, Indiferencia y Severidad (Jaeger y Funk, 2001) ● **Consistencia Interna**: ○ Coeficiente de Alfa (α): Sensibilidad (α = .91) y Severidad (α = .90) (Layzer et al., 1993).
Proceso de autorización	Se solicita vía correo electrónico (si el autor o su institución siguen gestionando el instrumento).
Validez y confiabilidad de la versión en español	No se ha identificado una versión en español del instrumento.

Referencias	Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology. 10*: 541-522. Colwell, N., Gordon, R. A., Fujimoto, K., Kaestner, R., & Korenman, S. (2013). New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Early childhood research quarterly*, *28*(2), 218–233. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.004 Jaeger, E. y Funk, S. (2001). *The Philadelphia Child Care Quality Study: An Examination of Quality in Selected Early Education and Care Settings*. Philadelphia. Philadelphia, PA: Saint Joseph's University. Layzer, J., Goodson, B., y Moss, M. (1993). *Observational Study of Early Childhood Programs, Final Report, Volume I: Life in Preschool.* Cambridge, MA: Abt Associates, Inc.

Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS)
Ficha técnica

Nombre completo	Children's Physical Environment Rating Scale
Acrónimo	CPERS
Autor(es) versión original	Gary T. Moore, Takemi Sugiyama y Louise O'Donnell.
Año de publicación	2003
País de procedencia	Australia
Autor(es) y año de versión validada	Gary T. Moore y Takemi Sugiyama (2007)
País(es) de validación en español	No se ha identificado validaciones al español
Población objetivo original	Centros de cuidado infantil y educación preescolar. La escala no es aplicada directamente a los niños, sino que se evalúa el entorno físico.
Objetivo de evaluación	Evalúa la calidad del entorno físico de los centros de cuidado y educación infantil. Analiza cómo el entorno arquitectónico y del espacio influyen en el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño.
Definición del constructo de evaluación	**Calidad del entorno físico:** El entorno físico se refiere al conjunto de aspectos como la planificación, el diseño arquitectónico, los acabados del centro, condiciones ambientales interiores y exteriores. La calidad se da cuando estos aspectos contribuyen a responder las necesidades del desarrollo infantil (cognitivo, social, emocional y físico) y el funcionamiento de la propuesta educativa.
N° total de ítems	124 ítems organizados en 14 subescalas
Dimensiones	Cuenta con 14 subescalas, que se agrupan en las siguientes 4 grandes áreas. Entre paréntesis se especifica la cantidad de ítems por cada subescala: ● **Planificación del centro/institución:** ○ Tamaño del centro y módulos (6) ● **Calidad del edificio en su conjunto** ○ Imagen y escala (6) ○ Circulación (6) ○ Núcleo común de instalaciones compartidas (12) ○ Calidad del ambiente interior (8)

	○ Seguridad (6) ● **Espacios para actividades interiores** ○ Espacios iluminados (6) ○ Zonas de descanso (7) ○ Zonas de actividades tranquilas (14) ○ Zonas para actividad física (14) ○ Áreas de juego con riesgo de desorden (13) ● **Espacios al aire libre:** ○ Patios de juego: Necesidades funcionales (7) ○ Patios de juego: Necesidades de desarrollo (8) ○ Ubicación y emplazamiento (11)
Forma de aplicación	Observación directa por parte de un evaluador capacitado, quien recorre las instalaciones y va completando la escala. Si algún elemento no es visible, puede realizar breves consultas en el momento.
Tiempo de aplicación	2 - 4 horas
Materiales	Manual del CPERS, hojas de puntuación, lápiz, cinta métrica o equipo de medición básico. De manera opcional podría usar una cámara fotográfica como apoyo.
Opciones de respuesta	Escala Likert de 5 puntos que va desde (0) No cumple, hasta (4) Cumple totalmente. En el caso de algunos ítems se pregunta sobre la existencia de funciones específicas en el centro, y se le pide al evaluador que elija entre "No" (0), "Compartida con otras funciones" (2) y "Sí" (4). En otros ítems se añade la opción de respuesta "No aplica".
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	● Se obtiene un promedio de los ítems que componen cada una de las subescalas. ● Se calcula el promedio general de todas las subescalas. ● Finalmente, las puntuaciones altas o cercanas a 4 indican que el entorno físico en el que se encuentran los niños favorece el bienestar y su aprendizaje (mejor calidad del entorno físico), mientras que las puntuaciones bajas indican dificultades arquitectónicas o del ambiente para el desarrollo de los niños.
Validez y confiabilidad de la versión original (Moore & Sugiyama, 2007)	**Validez de contenido:** Los 151 ítems iniciales del CPERS fueron evaluados por 12 expertos. Cada ítem sería considerado importante si este era relevante para el desarrollo físico, cognitivo o social de los niños, o para la seguridad y el bienestar de los niños y el personal. **Validez del constructo:** Se pidió a un grupo de expertos hacer tres evaluaciones independientes con

	consignas distintas para cada una. Para la primera parte, se pidió que cada experto realice una visita a un centro conocido en su región y haga una evaluación general del entorno físico a partir de su experiencia y conocimientos, usando un formato de respuesta de 9 puntos que iba desde (0) "Diseño muy deficiente para niños", hasta (4) "Diseño excelente para niños", usando números enteros y puntos intermedios. En la segunda parte, se les solicitó evaluar el lugar usando 13 criterios de un solo ítem, correspondiente a una de las subescalas del CPERS iniciales, usando una escala numérica de 5 puntos. Para la última parte, se le pidió a cada evaluador usar el borrador completo del instrumento CPERS para evaluar ese mismo centro (Moore & Sugiyama, 2007). Finalmente, el coeficiente de correlación de Pearson entre las puntuaciones generales obtenidas en las Partes I y II fue de .89 ($p < 0,01$), y entre las Partes I y III fue de .85 ($p < 0,01$). De acuerdo con los autores, estos resultados confirmaron que la fuerte y significativa correlación entre las Partes I y II confirma que las 14 subescalas representan muy bien la calidad general de los centros de cuidado infantil en relación con el desarrollo de los niños (Moore & Sugiyama, 2007). **Confiabilidad interevaluador:** Se obtuvieron los siguientes resultados por subescala: ● Subescala 1: α = .73 ● Subescala 2: α = .86 ● Subescala 3: α = .89 ● Subescala 4: α = .93 ● Subescala 5: α = .89 ● Subescala 6: α = .93 ● Subescala 7: α = .78 ● Subescala 8: α = .88 ● Subescala 9: α = .77 ● Subescala 10: α = .74 ● Subescala 11: α = .89 ● Subescala 12: α = .81 ● Subescala 13: α = .94 ● Subescala 14: α = .96 Para la totalidad del instrumento se obtuvo α = .89 **Confiabilidad test-retest:** Se examinó la estabilidad de los ítems del CPERS a lo largo del tiempo. Se realizó un estudio en 11 centros, los cuales fueron evaluados y reevaluados entre tres y cinco semanas después. Los resultados demostraron alta confiabilidad test-retest para el instrumento. El

	porcentaje de casos en los que la puntuación inicial y la segunda coincidieron osciló entre el 78% y el 98%, y se obtuvo un 91% para la escala completa. El coeficiente de Alfa osciló entre .66 y .99, obteniendo una puntuación de .97 para la escala en su totalidad. **Consistencia interna:** Se obtuvieron los siguientes resultados para la consistencia de cada subescala y la escala en su totalidad. La subescala 12 "Áreas de juego: Necesidades funcionales" evidenció menor consistencia interna. De acuerdo con los autores (Moore & Sugiyama, 2007), esto podría deberse por la amplitud de aspectos que evalúa esta subescala en comparación con las otras y que podrían ser factores no tan relacionados entre sí (por ejemplo, sombra, superficie del suelo, almacenamiento).
Proceso de autorización	Se requiere el contacto con los autores originales para la obtención del manual oficial y el uso del instrumento en investigaciones
Validez y confiabilidad de la versión en español	No se ha identificado validaciones al español
Referencias	Moore, G. T., & Sugiyama, T. (2007). The children's physical environment rating scale (CP ERS): Reliability and validity for assessing the physical environment of early childhood educational facilities. *Children Youth and Environments*, *17*(4), 24-53. Moore, G. T., Sugiyama, T., & O'Donnell, L. (2003). Children's physical environments rating scale. In *Children: The core of society, Proceedings of the Australian Early Childhood Association biennial conference* (pp. 73-81). Sydney, Australia: Environment, Behaviour & Society Research Group, Faculty of Architecture, The University of Sydney.

Child Observation Form and Scale (COFAS)
Ficha técnica

Nombre completo	Child Observation Form and Scale
Acrónimo	COFAS
Autor(es) versión original	Richard Fiene
Año de publicación	1984
País de procedencia	Estados Unidos
Población objetivo original	Cuidadores/educadores que interactúan con niños en contextos de educación y cuidado infantil. Rango etario: • 0 a 72 meses (uso más reportado) • Puede extenderse desde infancia hasta 12 años según el manual
Objetivo de evaluación	Registrar y evaluar las conductas de los cuidadores durante su interacción con niños en el aula, especialmente aquellas asociadas a la calidad del aprendizaje y desarrollo infantil.
Definición del constructo de evaluación	**Calidad de la interacción cuidador-niño:** Conjunto de conductas observables del cuidador que reflejan la calidad de la interacción con los niños, incluyendo aspectos de sensibilidad, estimulación, apoyo emocional y respuesta a necesidades del desarrollo en distintos dominios.
N° total de ítems	29 ítems
Dimensiones	El instrumento cuenta con cinco dimensiones: ● ***Lenguaje*** (9 ítems): Incluye comportamientos como hablar con el niño sin que lo solicite, usar su dialecto, leer o identificar imágenes, cantar, hablar clara y lentamente, así como conductas negativas (interrumpirlo, gritarle o permitir niveles de ruido demasiado altos) ● ***Motor*** (1 ítem): Fomentar el desarrollo de habilidades motoras gruesa ● ***Cognitivo*** (4 ítems): Incluye actitudes como mostrar impaciencia o molestia ante las preguntas del niño, usar términos por encima de su capacidad de razonamiento, usar conceptos abstractos sin ejemplos concretos o mostrar intolerancia ante sus errores ● ***Cuidado/Atención*** (4 ítems): Preparar o servir comida, preparar actividades o el aula, hablar con otros adultos, o simplemente "no hacer nada" • ***Socioemocional*** (11 ítems): No se detalla la definición de esta dimensión.
Forma de aplicación	Observacional, en contexto natural de aula o centro infantil Puede ser aplicado por:

	• Personal de supervisión/licenciamiento • Investigadores • Directores de centros
Tiempo de aplicación	Consiste en 10 periodos consecutivos de observación de 2 minutos cada uno (20 minutos de observación activa total), haciendo breves pausas entre cada periodo para registrar la información.
Materiales	• Formulario COFAS • Hoja de codificación • Lápiz y borrador • Cronómetro o reloj • Manual (implícito en el uso del instrumento)
Opciones de respuesta	Se utiliza un sistema de codificación numérica para cada bloque de observación: "1": Si se observó el comportamiento especificado. "3": Si no se observó el comportamiento. "4": Si el evaluador no está seguro de haberlo observado
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Los puntajes "3" y "4" equivalen a cero (0) y no afectan el puntaje. Por cada ítem, se suma la cantidad de veces que se registró un "1" (hasta un máximo de 10) y ese total se multiplica por un peso estadístico predeterminado asignado a ese comportamiento en particular (algunos ítems tienen pesos positivos y otros negativos). Todos los puntajes ponderados se suman para obtener el puntaje total, el cual sitúa al cuidador en uno de cuatro niveles de calificación: ● Nivel I (Good / Bueno): +30 a +130. ● Nivel II (Fair / Regular): -10 a +29. ● Nivel III (Poor / Pobre): -99 a -11. Nivel IV (Non-optimal / No óptimo): -1560 a -100
Validez y confiabilidad de la versión original (Jamison et al., 2014)	● **Confiabilidad inter-evaluadores:** Se alcanzó un índice Kappa de .81 ● **Consistencia interna:** El Alfa de Cronbach fue de .89 para la escala total ● **Validez de constructo:** Se evaluó y demostró al comparar el COFAS con las decisiones y calificaciones de las evaluaciones de licencias y calidad de programas, con una correlación estadísticamente significativa de $r = .61$ ($p < .05$) ● **Validez concurrente:** Se demostró al comparar los resultados del COFAS con los puntajes totales del Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), alcanzando una correlación alta y significativa de $r = .67$ ($p < .01$)
Proceso de autorización	Es gratuito y de libre acceso, pero requiere entrenamiento (medio día teórico y 3-4 días para lograr confiabilidad interobservador)
Validez y confiabilidad de la versión en español	No se ha encontrado un artículo de validación en español, pero se ha reportado su usó en Bolivia para evaluar servicios infantiles. Allí, el Alfa de Cronbach fue 0.733.

Referencias	Bedregal, P., Gertner, G., Johannsen, J., & Martínez, S. (2016). *Centros infantiles en Bolivia: Atención, infraestructura y calidad de servicios de desarrollo infantil*. Banco Interamericano de Desarrollo. Fiene, R. (1984). *Child Development Program Evaluation Scale and COFAS*. Washington, DC: Children's Services Monitoring Consortium. Halle, T., Vick Whittaker, J. E., & Anderson, R. (2010). Quality in early childhood care and education settings: A compendium of measures. Washington, DC: Child Trends. Prepared by Child Trends for the Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US Department of Health and Human Services. Accessed on Sept, 4, 2012.

Classroom Assessment Scoring System – Infant (CLASS - Infant)
Ficha técnica

Nombre completo	Classroom Assessment Scoring System – Infant
Acrónimo	CLASS – Infant
Autor(es) versión original	Bridget K. Hamre, Michele M. La Paro, Robert C. Pianta y Jennifer LoCasale-Crouch
Año de publicación	2011
País de procedencia	Estados Unidos
Autor(es) y año de versión validada	2014 Kristen Roorbach Jamison, Sonia Q. Cabell, Jennifer LoCasale-Crouch, Bridget K. Hamre y Robert C. Pianta
País(es) de validación en español	El instrumento cuenta con su versión en español. Sin embargo, no se halló la validación de esta versión.
Población objetivo original	Cuidadores y educadores que trabajan con bebés hasta los 18 meses en contextos de educación y cuidado.
Objetivo de evaluación	El instrumento mide la calidad de las interacciones entre el cuidador y el bebé en entornos de cuidado. Analiza las formas de respuesta por parte de los adultos a las señales de los bebés y cómo crean un entorno adecuado para el desarrollo socioemocional y cognitivo para el menor.
Definición del constructo de evaluación	**Calidad de las interacciones cuidador-bebé:** La calidad de las interacciones refiere a la naturaleza de los intercambios diarios entre el adulto y el bebé, que se pueden caracterizar por las dimensiones que proponen los autores para el instrumento (Hamre et al., 2011): clima relacional, sensibilidad del cuidador, exploración facilitada y apoyo al lenguaje temprano. En ese sentido, para evaluar la calidad de las interacciones se toman en consideración aspectos como los intercambios emocionales, la expresión de afecto positivo, la identificación de las señales de los bebés, el apoyo al deseo del niño por la exploración, la profundidad de los intercambios verbales, entre otros aspectos.
N° total de ítems	El instrumento no se compone por ítems de manera tradicional, sino por 4 dimensiones de observación, cada una con indicadores conductuales.
Dimensiones	Se compone por un único dominio general “Soporte relacional”, que se divide en 4 dimensiones: ● Clima relacional ● Sensibilidad del maestro/cuidador

	● Exploración facilitada ● Apoyo al desarrollo del lenguaje temprano
Forma de aplicación	Observación directa en el aula. Se realizan ciclos de observación de 20 minutos. Luego de cada observación, se anotan las evidencias y se puntúan las dimensiones observadas (10 minutos aproximadamente). El observador debe ser una persona debidamente entrenada y certificada.
Tiempo de aplicación	Se estima entre 2 y 3 horas, compuestas por ciclos de observación (aproximadamente 15-20 minutos de observación + 10 minutos aproximadamente de codificación). Se consideran entre 3 a 4 ciclos.
Materiales	Manual del CLASS - Infant, guía de las dimensiones, hoja para el registro de las puntuaciones, lápiz, cronómetro.
Opciones de respuesta	Escala tipo Likert de 7 puntos por cada dimensión: ● 1 - 2 = Bajo ● 3 - 5 = Medio ● 6 - 7 = Alto
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Se asigna un puntaje del 1 al 7 a cada una de las 4 dimensiones de acuerdo a los indicadores de conducta observados. El puntaje final se calcula obteniendo el promedio de los ciclos observados para cada dimensión. No se establece un puntaje total único, solo por dimensiones.
Validez y confiabilidad de la versión original (Jamison et al., 2014)	**Confiabilidad:** ● Confiabilidad interevaluador: 88% en relación al promedio de las dimensiones. ● Consistencia interna: α = .89 **Validez:** ● Validez concurrente: se realizó un análisis de correlaciones bivariadas con la puntuación global del ITERS-R. Así, las cuatro dimensiones del CLASS-Infant se correlacionaron positiva y fuertemente con la puntuación global del ITERS-R (*r* = .54 - .65). Adicionalmente, se obtuvo que las dimensiones del CLASS-Infant correlacionaron de manera fuerte con las características de proceso del ITERS-R (*r* = .58 - .73), y una correlación moderada entre el *Apoyo al desarrollo del lenguaje temprano* y la *Interacción* (*r* = .43). ● Validez divergente: Se compararon las características estructurales del ITERS-R (Espacio y mobiliario y Estructura del programa) con el CLASS-Infant, obteniendo pocas correlaciones significativas (positivas y moderadas): el Clima relacional y el Apoyo al lenguaje temprano se correlacionaron significativamente con Espacio y Mobiliario; y la Exploración facilitada se correlacionó significativamente con Estructura del programa.

Proceso de autorización	Se requiere la compra del manual oficial para su uso.
Validez y confiabilidad de la versión en español	El instrumento cuenta con su versión en español. Sin embargo, no se halló la validación de esta versión.
Referencias	Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C., & LoCasale-Crouch, J. (2011). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual: Infant. Charlottesville, VA: Teachstone. Jamison, K. R., Cabell, S. Q., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2014). CLASS–Infant: An observational measure for assessing teacher–infant interactions in center-based child care. *Early Education and Development*, *25*(4), 553-572. https://doi.org/10.1080/10409289.2013.822239 Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher–child interactions in infant/toddler childcare and socioemotional development. *Early education and development*, *26*(2), 209-229. https://doi.org/10.1080/10409289.2015.985878

Classroom Assessment Scoring System - Toddler (CLASS - Toddler)
Ficha técnica

Nombre completo	Classroom Assessment Scoring System - Toddler Sistema de Observación y Calificación en el Aula, versión para niños pequeños
Acrónimo	CLASS - Toddler
Autor(es) versión original	Karen La Paro, Bridget Hamre y Robert Pianta
Año de publicación	2008
País de procedencia	Estados Unidos
Población objetivo original	Docente/Cuidador y niños/as de entre 15 y 36 meses.
Objetivo de evaluación	Evaluar la calidad de las interacciones entre educador/cuidador y niño.
Definición del constructo de evaluación	**Interacción educador-niño:** Conjunto de procesos relacionales y pedagógicos que se establecen entre el docente y los niños en el contexto educativo, caracterizados por la sensibilidad a sus necesidades, el apoyo conductual y la promoción del desarrollo cognitivo y del lenguaje, favoreciendo así su aprendizaje y desarrollo.
Nº total de ítems	8
Dimensiones	Compuesto por dos dominios: a) Apoyo emocional y conductual y b) Apoyo para el aprendizaje. El primer dominio comprende cinco dimensiones, mientras que el segundo incluye tres dimensiones. ● **Dominio de *apoyo emocional y conductual*** ○ Dimensión de *clima positivo*: Se refiere al nivel de cercanía entre el educador y los niños, evidenciado en interacciones caracterizadas por calidez, respeto y disfrute, tanto a nivel verbal como no verbal. ○ Dimensión de *clima negativo*: Hace referencia a la presencia de expresiones de negatividad en el aula, tales como enojo, hostilidad o conductas agresivas, manifestadas por el educador o los niños. ○ Dimensión de *sensibilidad del educador*: Implica la capacidad del docente para reconocer y responder de manera oportuna a las necesidades emocionales e individuales de los niños, brindando apoyo, contención y estímulo. ○ Dimensión de *consideración por la perspectiva de los niños*: Se relaciona con el grado en que las actividades e interacciones consideran los intereses, ideas y puntos de vista de los niños, promoviendo su autonomía e iniciativa. ○ Dimensión de *orientación de la conducta*: Hace referencia a la habilidad del educador para promover la autorregulación conductual mediante

	estrategias preventivas, establecimiento de normas claras y manejo adecuado de comportamientos problemáticos. ● **Dominio de *apoyo motivador del aprendizaje*** ○ Dimensión de *facilitación de la conducta*: Se refiere a la capacidad del docente para promover activamente el aprendizaje, estimulando la exploración, el pensamiento y la participación de los niños en las actividades. ○ Dimensión de *calidad de retroalimentación*: Evalúa en qué medida las respuestas del educador amplían la comprensión de los niños, proporcionando apoyo, orientación y motivación durante las actividades. ○ Dimensión de *modelaje lingüístico*: Se relaciona con el uso del lenguaje por parte del docente para fomentar la comunicación, ampliar el vocabulario y estimular el desarrollo lingüístico de los niños. Altas puntuaciones reflejan una excelente calidad del entorno del aula y puntuaciones bajas una baja calidad del entorno.
Forma de aplicación	Se da a través de un tercero que evalúa el entorno en aulas de centros de cuidado infantil. Observacional Nota: Se requiere de entrenamiento oficial
Tiempo de aplicación	Mínimo 2 horas: 4 ciclos de 20 minutos observación y 10 minutos de codificación
Materiales	● Manual ● Escala impresa Lápiz y borrador
Opciones de respuesta	Escala Likert de 7 puntos 1 - 2 = Bajo 3 - 5 = Medio 6 - 7 = Alto Nota: Los puntajes se asignan para cada dimensión inmediatamente después de cada ciclo de observación
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Se asignan puntajes por ciclos de observación, calificando cada dimensión en una escala de 1 a 7 puntos. Posteriormente, se obtiene un puntaje promedio por dimensión a partir de las puntuaciones registradas en todos los ciclos observados. En el caso de la dimensión Clima Negativo, su puntaje es invertido, por lo cual se debe de restar 8 al promedio obtenido antes del cálculo de los dominios. ● Finalmente, los puntajes de las dimensiones se promedian para obtener los puntajes por dominio: Apoyo Emocional y Conductual (promedio de cinco dimensiones) y Apoyo Comprometido para el Aprendizaje (promedio de tres dimensiones).

Validez y confiabilidad de la versión original	● **Confiabilidad del evaluador:** ○ Concordancia entre evaluadores en un intervalo de 1 punto con un 80% en seis dimensiones (Thomason & La Paro, 2009). ● **Consistencia interna:** ○ Coeficiente de Alfa (α): 4 dimensiones (Clima positivo, Clima negativo, Sensibilidad del educador y Consideración por la perspectiva de los niños) (α = .88) (Thomason & La Paro, 2009). ● **Validez de constructo**: ○ Establecida mediante revisión de literatura especializada, análisis de instrumentos previos e integración de indicadores provenientes de escalas reconocidas como ITERS, ECERS y el sistema ORCE del NICHD, lo que respalda la pertinencia teórica del instrumento. Además, fue revisada por expertos en desarrollo infantil temprano (Thomason & La Paro, 2009.
Proceso de autorización	Se debe comprar el manual y los evaluadores deben capacitarse para estar certificados.
Validez y confiabilidad de la versión en español	No se ha identificado una versión al español del instrumento.
Referencias	La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Toddler manual.* Paul H. Brookes. Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development, 20*(2), 285–304

Early Childhood Care and Education In-Service Carer-Educators Instrument (ECCEICEI)
Ficha técnica

Nombre completo	Early Childhood Care and Education In-Service Carer-Educators Instrument
Acrónimo	ECCEICEI
Autor(es) versión original	Shazlyn Milleana Shaharudin, Noorazrin Abd Rajak, Nor Azah Samat, Noor Wahida Md. Junus, Nur Syarafina Mohamed y Nurul Ainina Filza Sulaiman
Año de publicación	2021
País de procedencia	Malasia
Población objetivo original	Docentes de pre-escolar en servicio
Objetivo de evaluación	Evaluar el nivel de competencias vinculadas a la calidad del profesionalismo en educadores de la primera infancia
Definición del constructo de evaluación	No se especifica
Nº total de ítems	84
Dimensiones	Compuesto por seis dimensiones (Shaharudin et al., 2021): ● **Dimensión de Disposición** (8 ítems) ● **Dimensión de Conocimiento** (16 ítems) ● **Dimensión de Habilidades** (20 ítems) ● **Dimensión de Prácticas** (10 ítems) ● **Dimensión de Desarrollo de carrera** (14 ítems) ● **Dimensión de Trayectoria profesional** (16 ítems) Nota: No se específica la definición de cada dimensión
Forma de aplicación	Autoreporte
Tiempo de aplicación	No se especifica
Materiales	Escala impresa Lápiz y borrador.
Opciones de respuesta	No se especifica
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	No se especifica

Validez y confiabilidad de la versión original (Shaharudin et al., 2021)	**Análisis de Componentes Principales (ACP):** ○ Dimensión de Disposición: Se identificó un único componente con autovalor > 1 que explicó el 67.45% de la varianza total (Shaharudin et al., 2021). ○ Dimensión de Conocimiento: Se obtuvo un único componente que explicó el 61.66% de la varianza (Shaharudin et al., 2021). ○ Dimensión de Habilidades: Se identificó un único componente que explicó el 59.71% de la varianza total (Shaharudin et al., 2021). ○ Dimensión de Prácticas: Se identificó un único componente que explicó el 70.15% de la varianza total (Shaharudin et al., 2021). ○ Dimensión de Desarrollo de carrera: Se obtuvo un único componente que explicó el 62.87% de la varianza (Shaharudin et al., 2021). ○ Dimensión de Trayectoria profesional: Se identificó un único componente que explicó el 64.76% de la varianza total (Shaharudin et al., 2021). Solo se eliminó 1 ítem de la Dimensión de Prácticas, por tener una carga factorial menor a .50. **Confiabilidad**: ○ Coeficiente de Alfa (α): Disposición (α = .93), Conocimiento (α = .96), Habilidades (α = .96), Prácticas (α = .91), Desarrollo de carrera (α = .95) y Trayectoria profesional (α = .96) (Shaharudin et al., 2021).
Proceso de autorización	El instrumento no es de acceso libre. Se requiere adquirir los protocolos oficiales por medio de la institución correspondiente.
Validez y confiabilidad de la versión en español	No existe una versión del instrumento validada al español
Referencias	Shaharudin, S. M., Abd Rajak, N., Samat, N. A., Md. Junus, N. W., Mohamed, N. S., & Sulaiman, N. A. F. (2021). A validation study of the Early Childhood Care and Education In-Service Carer-Educators Instrument. *Review of International Geographical Education (RIGEO), 11*(4), 748–753. https://doi.org/10.33403/rigeo.8006788

Early Childhood Enviroment Rating Scale – Revised (ECERS)
Ficha técnica

Nombre completo	Early Childhood Environment Rating Scale Escala de calificación del ambiente de la infancia temprana, edición revisada
Acrónimo	ECERS
Autor(es) versión original	Thelma Harms, Richard M. Clifford y Debby Cryer
Año de publicación	Versión revisada (ECERS-R): 1998 Versión última (ECERS-3): 2015
País de procedencia	Estados Unidos
Autor(es) y año de versión validada	María Elena Mathiesen, José Manuel Merino, María Olivia Herrera, Ginette Castro y Claudia Rodríguez (2011)
País(es) de validación en español	Chile (validación de ECERS-R)
Población objetivo original	Ambiente del aula de niños de entre 2½ y 5 años.
Objetivo de evaluación	Evaluar la calidad del entorno organizado en aulas de pre-escolar, guarderías y centros de cuidados infantil dirigidas a niños y niñas de entre 2½ y 5 años.
Definición del constructo de evaluación	**Calidad del entorno del aula:** Se define en términos de las fortalezas y debilidades presentes en los contextos de educación inicial y se conceptualiza como un constructo que permite evaluar, mediante un enfoque estandarizado, los distintos componentes que conforman la calidad de los programas dirigidos a la primera infancia.
Nº total de ítems	43
Dimensiones	Compuesto por siete subescalas: 1) Espacio y muebles, 2) Rutinas de cuidado personal, 3) Lenguaje y Razonamiento, 4) Actividades, 5) Interacción, 6) Estructura del programa y 7) Padres y Personal (Mathiesen et al., 2011) ● **Dimensión de *espacio y muebles*** (8 ítems) ● **Dimensión de *rutinas de cuidado personal*** (6 ítems) ● **Dimensión de *lenguaje y razonamiento*** (4 ítems) ● **Dimensión de *actividades*** (10 ítems) ● **Dimensión de *interacción*** (5 ítems) ● **Dimensión de *estructura del programa*** (4 ítems) ● **Dimensión de *padres y personal*** (6 ítems) Altas puntuaciones reflejan una excelente calidad del entorno del aula y puntuaciones bajas una baja calidad del entorno.

Forma de aplicación	Se da a través de un tercero que evalúa el entorno en aulas de preescolar, guarderías y centros de cuidado infantil, como pueden ser directores, docentes o personal de supervisión y monitoreo de programas. ● Observacional
Tiempo de aplicación	Mínimo 3 horas: observación y codificación; 20 minutos adicionales: formulación de preguntas al docente en caso de ítems no observados.
Materiales	● Manual ● Escala impresa ● Lápiz y borrador
Opciones de respuesta	Escala Likert de 8 puntos 1 = Baja calidad 3 = Calidad mínima 5 = Buena calidad 7 = Excelente calidad NA = No aplica (Su redacción depende del contenido específico de cada ítem) Los valores intermedios (2, 4 y 6) se asignan cuando se cumplen todos los criterios del nivel inferior y más de la mitad del nivel inmediatamente superior.
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Se obtienen puntajes para cada dimensión al promediar las puntuaciones de los ítems correspondientes a cada una. Del mismo modo, el puntaje global se calcula al promediar las puntuaciones de todos los ítems. Si el evaluador marcó la opción "No aplica" para un ítem, ese ítem luego debe imputarse para calcular el promedio de la sub-escala y escala total. **Espacio y muebles**: 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08 **Rutinas de cuidado personal**: 09, 10, 11, 12, 13, 14 **Lenguaje y razonamiento**: 15, 16, 17, 18 **Actividades**: 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 **Interacción**: 29, 30, 31, 32, 33 **Estructura del programa**: 34, 35, 36, 37 **Padres y personal**: 38, 39, 40, 41, 42, 43
Validez y confiabilidad de la versión original (Harms et al., 2002)	● **Confiabilidad del indicador:** ○ Concordancia entre evaluadores del 86.1%, sin ítems con niveles de acuerdo inferiores al 70%. ● **Confiabilidad del ítem:** ○ Concordancia exacta entre evaluadores fue del 48%, mientras que el acuerdo dentro de un intervalo de 1 punto alcanzó el 71%. Asimismo, las correlaciones entre observadores fueron altas: r = .921 (Pearson) y ρ = .865 (Spearman). ● **Confiabilidad general:** ○ Coeficiente de Correlación Intraclase: .915

	• **Consistencia Interna**: Coeficiente de Alfa (α): Global (α = .92). Sub-escalas: Espacio y muebles (α = .76), Rutinas de cuidado personal (α = .72), Lenguaje y razonamiento (α = .83), Actividades (α = .88), Interacción (α = .86), Estructura del programa (α = .77) y Padres y Personal (α = .71).
Proceso de autorización	Se debe comprar el manual que se encuentra publicado por la editorial Teachers College Press
Validez y confiabilidad de la versión en español	**Confiabilidad:** • En cuanto a confiabilidad, la consistencia interna de la escala total alcanzó un coeficiente Alpha de Cronbach de .94, mientras que las subescalas obtuvieron valores entre .70 y .88. • Las correlaciones ítem-escala total resultaron altamente significativas en 39 de los ítems utilizados, con valores r entre .30 y .70. **Validez:** • Respecto a la validez de constructo, se obtuvo validez convergente mediante correlaciones positivas y significativas con el Caregiver Interaction Scale (CIS) y con las actividades pedagógicas que favorecen el desarrollo cognitivo y socioemocional medidas por la Pauta CEDEP. • Se confirmó validez divergente o discriminante a través de correlaciones negativas con las actividades de la Pauta CEDEP que perjudican el desarrollo cognitivo y socioemocional. • La validez de criterio quedó respaldada por la correlación negativa entre los puntajes ECERS y el Coeficiente adulto-niño, resultado coherente con la evidencia internacional sobre el efecto del tamaño del grupo en la calidad del proceso educativo. **Observación adicional** • Los autores concluyen que la escala es un instrumento confiable y válido para ser utilizado en la realidad chilena, con la recomendación de excluir dos ítems —el 27, referido al uso de tecnologías, y el 37, sobre atención a niños con necesidades educativas especiales— por su escasa aplicabilidad en el contexto nacional.
Referencias	Harms, T., Clifford, R. y Cryer, D. (2002). *Early Childhood Environment Rating Scale - Revised*. New York and London:Teachers College, Columbia University. Mathiesen, M. E., Merino, J., Herrera, M. O., Castro, G., & Rodríguez, C. (2011). Validación del funcionamiento de la escala ecers-r en algunas regiones de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *37*(2), 147–160. https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200009

Family and Provider Teacher Relationship Quality (FPTRQ)
Ficha técnica

Nombre completo	Family and Provider Teacher Relationship Quality
Acrónimo	FPTRQ
Autor(es) versión original	Kwang Kim, Toni Porter, Valerie Atkinson, Eliza Brown, Nicole Forry, Lina Guzman, Christine Nord y Manica Ramos
Año de publicación	2015
País de procedencia	Estados Unidos
Autor(es) y año de versión validada	2015
País(es) de validación en español	Adaptación lingüística por parte de los mismos autores de la versión original. Estados Unidos. 2015
Población objetivo original	Contextos de cuidado y educación inicial (centros, hogares), padres/cuidadores de niños de 0 a 5 años, maestros de educación inicial, personal de los servicios de educación o cuidado.
Objetivo de evaluación	Este instrumento evalúa la calidad de la relación entre las familias de los niños y los maestros. Considera la perspectiva de las familias y de los profesionales.
Definición del constructo de evaluación	**Calidad de las relaciones familia-maestro/docente:** La calidad de estas relaciones se caracteriza por actitudes de respeto, sensibilidad, compromiso, apertura, prácticas de comunicación bidireccional, conocimiento acerca del niño y las familias, además de un entorno de apoyo propicio. En particular, el modelo que proponen los autores (Kim et al., 2015) se centra en los resultados del desarrollo de los niños y el fortalecimiento de las capacidades y participación de las familias, además de promover la capacidad de respuesta y sensibilidad de los docentes con las familias.
N° total de ítems	La cantidad de ítems varía de acuerdo con cada versión: ● Versión para padres (Parent Measure): ○ Versión completa: 19 ítems (se consideran los 9 ítems sociodemográficos) ○ Versión corta: Padres: 14 ítems ● Versión para docentes/maestros/proveedores (Provider/Teacher Measure): ○ Versión completa: 16 ítems (incluye 4 ítems sociodemográficos) ○ Versión corta: 12 ítems ● Directores: 23 ítems ● Personal de servicios familiares: 19 (incluye 9 ítems sociodemográficos).

Dimensiones	Se compone por las siguientes tres grandes dimensiones o constructos, que contienen 10 subescalas en total: ● Conocimiento: ○ Conocimiento específico sobre la familia ● Prácticas: ○ Colaboración ○ Responsividad ○ Conexión a los servicios ○ Comunicación ○ Preocupación centrada en la familia ● Actitudes ○ Compromiso ○ Entendimiento del contexto ○ Apertura al cambio ○ Respeto
Forma de aplicación	La aplicación es de tipo autorreporte, de manera física o digital.
Tiempo de aplicación	10 - 15 minutos aproximadamente
Materiales	Cuestionario (impreso o digital), manual del usuario, plantilla de puntuación (hoja de cálculo de Excel), lápiz o dispositivo electrónico.
Opciones de respuesta	Las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo Likert, que puede variar de acuerdo a la sección. Las alternativas van desde “Nunca” hasta “Muy frecuente”, o grados de acuerdo que van desde “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”, o “Ninguno” a “Todos”, o de “Muy incómodo” hasta “Muy cómodo”.
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Se calculan los puntajes por dimensiones. Luego se calcula el puntaje total. El proceso de puntuación se puede automatizar por medio de un Excel para el cálculo de los resultados. A mayor puntaje, mayor calidad de la relación familia-docente. Se debe considerar que cada participante debe responder a todos los ítems para tener un puntaje por subescala, ya que las puntuaciones de cada subescala solo pueden calcularse con la totalidad de ítems respondidos en cada una de estas.
Validez y confiabilidad de la versión original (Kim et al., 2015)	**Confiabilidad:** ● Coeficientes de consistencia interna (α de Cronbach) ● Confiabilidad general de la versión para proveedores/docentes según constructo: ○ Conocimiento (α = .90) ○ Prácticas (α = .91) ○ Actitudes (α = .77)

	● Confiabilidad general de la versión para padres según constructo: ○ Conocimientos (α = .94) ○ Prácticas (α = .96) ○ Actitudes (α = .88)
Proceso de autorización	Se cuenta con acceso libre a la guía y los materiales. Se puede descargar de manera gratuita el manual del usuario y las hojas de puntuación.
Validez y confiabilidad de la versión en español	Se obtuvieron altos niveles de consistencia interna de la versión al español para padres: ● Conocimientos (α = .91) ● Prácticas (α = .96) ● Actitudes (α = .86) No se cuenta con datos de consistencia interna para la versión de proveedores/docentes, pero los autores señalan que esperarían resultados similares a lo obtenido en la versión para padres (Kim et al., 2015).
Referencias	Office of Planning, Research & Evaluation [OPRE]. (2015). *Development of a Measure of Family and Provider/Teacher Relationship Quality (FPTRQ).* https://acf.gov/opre/project/development-measure-family-and-provider/teacher-relationship-quality-fptrq-2010-2015 Kim, K., Porter, T., Atkinson, V., Rui, N., Ramos, M., Brown, E., Guzman, L., Forry, N., & Nord, C. (2015). *Family and Provider/Teacher Relationship Quality Measures: Updated User's Manual.* OPRE Report 2014-65. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. https://acf.gov/sites/default/files/documents/opre/fptrq_updated_user_manual_april_2015_508_0.pdf

Graz Interaction Scale (GrazIAS)
Ficha técnica

Nombre completo	Graz Interaction Scale
Acrónimo	GrazIAS
Autor(es) versión original	Catherine Walter-Laager, Manja Flöter, Claudia Geißler, Mailina Petritsch y Eva Pölzl-Stefanec
Año de publicación	2020
País de procedencia	Austria (Universidad de Graz)
Autor(es) y año de versión validada	Flöter y colaboradores se encuentran en preparación de la validación oficial del instrumento (Pölzl-Stefanec et al., 2025)
País(es) de validación en español	No hay registro de validaciones al español
Población objetivo original	Niños de centros de educación o cuidado infantil. Cuenta con subescala para niños de 0 a 3 años y otra subescala para niños de 3 a 6 años.
Objetivo de evaluación	Evalúa la calidad de las interacciones entre el personal de los centros de cuidado y los niños, con énfasis en el apoyo pedagógico y bienestar emocional
Definición del constructo de evaluación	**Calidad de las interacciones:** Las interacciones son los intercambios y vínculos que ocurren en las aulas y centros de cuidados entre los adultos (educadores, cuidadores) y los niños, y que definen la calidad de la educación temprana. La calidad de las interacciones ocurre cuando el adulto o cuidador, además de estar presente, responde de manera sensible y consistente a las señales de los niños, facilitando de esa manera activamente su aprendizaje y bienestar.
N° total de ítems	Se compone por 10 dimensiones de observación (Pölzl-Stefanec et al., 2025). Al momento existen versiones preliminares de los mismos autores.
Dimensiones	Se compone por 2 grandes dimensiones: “Garantizar Relaciones y Bienestar” y “Apoyo al aprendizaje” que contienen 10 características o aspectos de la calidad. **Características de la calidad en las interacciones:** ● Estar presente ● Ofrecer y permitir experiencias sensoriales ● Experimentar relaciones ● Introducción y cumplimiento de las normas ● Acompañar durante los conflictos

	● Considerar las necesidades individuales ● Apoyar la regulación de las emociones ● Fomentar la participación ● Brindar estímulos (verbales y no verbales) ● Comunicarse de manera estimulante
Forma de aplicación	La aplicación es por medio de la observación externa no participante en las aulas o áreas de cuidado.
Tiempo de aplicación	4 -5 horas
Materiales	Manual de la escala, hojas de registro para la puntuación, cronómetro para tomar en cuenta los tiempos de cada observación, lápiz. También existe un sistema de registro por medio de una aplicación.
Opciones de respuesta	Las opciones de respuesta para cada ítem se presentan en 4 niveles cualitativos consecutivos: ● nivel 1: “insuficiente” ● nivel 3: “mínimo”, ● nivel 5: “bueno” ● nivel 7: “excelente”.
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Cada característica de la calidad cuenta con cierta cantidad de elementos, y a estos se les asigna su propia puntuación. Se otorga una puntuación alta (7 o cercano a este) cuando el educador o cuidador demuestra las conductas de calidad de manera consistente durante toda la jornada y en diversas actividades. Por el contrario, las puntuaciones en el nivel 1 o cercanas a este número se otorgan en situaciones donde, por ejemplo, los niños son restringidos sin justificación o el educador no logra estimular adecuadamente el juego y la autonomía.
Validez y confiabilidad de la versión original	**Confiabilidad**: ● Coeficiente de Alfa (α): Dimensión “Garantizar las relaciones y el Bienestar” se obtuvo alfa de Cronbach entre .850 y .929. Dimensión “Apoyo al aprendizaje” obtuvo alfa de Cronbach entre .849 y .869 (Flöter et al., 2024). ● Consistencia interna: α = .85 (Flöter et al., 2024). **Validez:** ● Validez convergente: se hallaron correlaciones significativas entre el GrazIAS y el CLASS-Toddler de acuerdo a estudios como el de Xia (2025, como se citó en Pölzl-Stefanec et al., 2025) (*r* = .68 en Stuttgart y *r* = 0,74 en Shanghái).
Proceso de	Se requieren permisos para el uso y entrenamiento para la aplicación

autorización	
Validez y confiabilidad de la versión en español	No hay registros de validaciones al español
Referencias	Flöter, M., Barta, M., Geißler, C., Pölzl-Stefanec, E., & Walter-Laager, C. (2024). Interaktionsqualität in kinderkrippen: Ein ländervergleich Zwischen Deutschland und Österreich. Frühe Bildung, *14*(1), 28–34. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000654 Gebauer Greve, M. A., & Narea, M. (2021). Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en Santiago. *Psykhe (Santiago)*, *30*(2), 0-0. Pölzl-Stefanec, E., Flöter, M., Barta, M., Pirchegger, L. R., & Walter-Laager, C. (2025). Analyzing of Educator-Child-Interaction in Austrian Early Childhood Education: Insights from a Meta-Study. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *19*(1), 21. https://doi.org/10.1186/s40723-025-00162-1 Walter-Laager, C., Flöter, M., Geißler, C., Petritsch, M., Pölzl-Stefanec, E., Erweitert:, Pölzl-Stefanec, E., Petritsch, M., Sonnleitner, T., Putz, L., Bachner, C., & Walter-Laager, C. (2020). *Grazer Interaktionsskala für kinder in Den Ersten sechs Jahren (GrazIAS 0–6); Gute Qualität in der bildung und betreuung von kindern feststellen und weiterentwickeln—Messinstrument für Interaktionsqualität in außerhäuslichen bildungs- und betreuungseinrichtungen.* Universität Graz.

Individualized Childcare Quality Rating Scale (ICQRS)
Ficha técnica

Nombre completo	Individualized Childcare Quality Rating Scale
Acrónimo	(ICQRS)
Autor(es) versión original	M. Xu.
Año de publicación	2022
País de procedencia	China
Autor(es) y año de versión validada	2022
País(es) de validación en español	No existe una versión del instrumento validada al español
Población objetivo original	Niños y sus maestros de aulas preescolares
Objetivo de evaluación	Permite evaluar la experiencia del niño en su entorno de cuidado, además de las interacciones que establece con sus maestros, compañeros y los materiales del lugar.
Definición del constructo de evaluación	**Calidad del cuidado del niño:** La calidad del cuidado abarca características estructurales, de proceso y las prácticas dentro de los entornos educativos. Por un lado, la calidad estructural se compone por las características objetivas del entorno de cuidado. Son aspectos necesarios pero por sí solos insuficientes para lograr interacciones de calidad entre los niños y sus maestros, como la organización de los grupos, las características del personal, los espacios físicos y administrativos, entre otros. Por otra parte, la calidad de los procesos considera las formas de interacción entre los adultos y los niños y se evalúa a partir de características como el apoyo emocional, apoyo instruccional, las rutinas, entre otras.
N° total de ítems	22 ítems
Dimensiones	Los 22 ítems se dividen en 6 subescalas: ● Espacio y mobiliario ● Rutinas de cuidado personal ● Idioma/libros ● Actividades

	● Interacción ● Estructura del programa Adicionalmente, se identificó que las subescalas pueden organizarse en dos dimensiones: calidad general del proceso (que incluye rutinas de cuidado, supervisión), y la calidad del proceso específica (por ejemplo, lenguaje, matemáticas)
Forma de aplicación	Evaluación por parte de profesionales entrenados
Tiempo de aplicación	Menos de 20 minutos
Materiales	Protocolo, hoja de registro, lápiz.
Opciones de respuesta	Se evalúa a partir de una escala tipo Likert de 7 puntos (1 = inadecuado, 7 = excelente).
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Cada subescala se calcula a partir del promedio de los ítems. La puntuación total se establece al promediar los resultados de las subescalas.
Validez y confiabilidad de la versión original (Xu, 2022, como se citó en Zhao & Fu 2025)	El instrumento cuenta con propiedades psicométricas aceptables. Confiabilidad: ● Consistencia interna: α = .849. Se obtuvieron correlaciones subescala-puntuación total que van desde .55 – .81 Validez: ● Se realizó una validez convergente con el ITERS-3 (r = .15 – .73, $p < 0.05$). *Nota: No se ha encontrado el artículo de validación original de este instrumento. El instrumento fue creado a partir de una tesis doctoral.*
Proceso de autorización	Se debe realizar contacto con los autores por correo para solicitar su autorización.
Validez y confiabilidad de la versión en español	No existe una versión del instrumento validada al español
Referencias	Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child development perspectives*, *12*(1), 3-9. https://doi.org/10.1111/cdep.12260 Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *Plos one*, *18*(5).

	https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0285985 Zhao, F., & Fu, Q. (2025). Child-level ECE quality and toddler language development: a bidirectional perspective. *Early Child Development and Care*, *195*(13-14), 1517-1536. https://doi.org/10.1080/03004430.2025.2591208

Indicadores de Evaluación de Calidad de Centros de Educación y Cuidados (IEC 0-3)
Ficha técnica

Nombre completo	Indicadores de Evaluación de Calidad de Centros de Educación y Cuidados para niñas y niños de 0 a 3 años
Acrónimo	IEC 0-3
Autor(es) versión original	Equipo intersectorial de Uruguay (ANEP, INAU, MEC y Sistema Nacional Integrado de Cuidados)
Año de publicación	Desarrollo inicial: 2017–2018 Primera validación: 2019
País de procedencia	Uruguay
Población objetivo original	Centros de educación y cuidados para niños y niñas de 0 a 3 años, incluyendo distintas modalidades institucionales (centros públicos y privados)
Objetivo de evaluación	Evaluar la calidad integral de los centros de educación y cuidado infantil, considerando tanto aspectos estructurales como procesos, gestión institucional y vinculación con familias y comunidad.
Definición del constructo de evaluación	**Calidad de centros de educación y cuidados:** La calidad se entiende como un conjunto de condiciones, procesos y acciones que realizan actores públicos y privados en centros de atención a la primera infancia para promover y proteger el desarrollo infantil. Se fundamenta en dos grandes pilares: la calidad de estructura (condiciones físicas y recursos) y la calidad de procesos interactivos (frecuencia, forma y contenido de las relaciones cotidianas).
N° total de ítems	59 indicadores
Dimensiones	El instrumento evalúa 4 dimensiones principales, que incluyen 12 subdimensiones: 1. ***Calidad de estructura*** (17 ítems): Evalúa los recursos materiales y las condiciones físicas de los entornos donde ocurren las interacciones diarias entre los niños y los referentes educativos. Contempla aspectos como el tamaño y seguridad de las salas, el equipamiento, la variedad y estado de los materiales de juego, la ventilación e iluminación, así como la formación del personal y la cantidad de educadores en relación con el número de niños. • Infraestructura • Equipamiento • Materiales disponibles 2. ***Calidad de procesos interactivos*** (16 ítems): Se centra en las relaciones directas entre los niños y los educadores. Evalúa la frecuencia, el contenido y la forma de las interacciones cotidianas, incluyendo el tono de voz, el uso de gestos, la empatía y la afectividad que los referentes transmiten. También analiza cómo se fomenta la exploración, el juego compartido, el clima emocional y la forma en que se organizan las rutinas diarias y las transiciones (como la llegada, la separación o los momentos de alimentación)

	• Interacciones entre actores (adulto-niño, niño-niño, equipo educativo) 3. ***Calidad de la atención integral involucrando a familias y comunidades*** (11 ítems): Evalúa cómo la propuesta del centro atiende el bienestar biológico, psicológico, social y educativo de los niños involucrando activamente a sus familias como agentes primarios de socialización. Contempla el intercambio de información con las familias, el fortalecimiento de la crianza y la integración con redes de la comunidad. Además, evalúa si la propuesta pedagógica incluye enfoques de derechos, igualdad de género, inclusión, diversidad, acceso a la cultura y cuidado del medio ambiente • Inclusión • Igualdad de género • Participación de familias • Vinculación con comunidad 4. ***Calidad de la gestión*** (15 ítems): Tiene en cuenta la capacidad organizativa del centro, tanto a nivel interno como externo. Evalúa la calidad del proyecto socioeducativo y sus diagnósticos, el trabajo en equipo del personal, la resolución de conflictos, la prevención de riesgos (accidentes y enfermedades), el seguimiento de inasistencias e información de salud de los niños, y el nivel de participación del centro en redes de la comunidad para la promoción de derechos. • Gestión interna • Coordinación institucional • Capacidad de funcionamiento eficiente
Forma de aplicación	Se realiza mediante la observación directa de las dinámicas de sala, acompañada de revisión documental (como el proyecto socioeducativo o planificaciones) y entrevistas breves a referentes educativos y coordinadores. Puede aplicarse de manera completa (todas las dimensiones) o parcial (solo algunas dimensiones de interés) y requiere evaluadores capacitados.
Tiempo de aplicación	La aplicación completa requiere aproximadamente entre 3 y 4 horas. Se exige un mínimo de 2 horas ininterrumpidas de observación directa dentro de la sala.
Materiales	• Instrumento IEC (indicadores) • Sistema de registro y evaluación • Protocolos de aplicación • Lápiz y borrador
Opciones de respuesta	Escala de calificación numérica de cinco opciones (del 0 al 4) agrupadas en tres niveles: ● Inadecuado (0) ● Calidad Aceptable (1 y 2) Calidad Alta (3 y 4)
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Las puntuaciones se evalúan como un acumulado continuo. El evaluador debe leer los criterios desde el nivel más bajo (0) hacia el más alto (4) y detenerse cuando encuentre una descripción que no se cumple, otorgando la puntuación inmediatamente anterior en la que se cumplan todas las condiciones. La condición 0 (inadecuada) se evalúa siempre primero; si se observa, la

	calificación se detiene y se puntúa un 0, reflejando un riesgo para el desarrollo.
Validez y confiabilidad de la versión original	No se reportan evidencias psicométricas formales. En lugar de estudios formales de validez y confiabilidad, los autores reportan que el instrumento pasó por una fase de "testeo" preliminar. Sobre esto, el documento detalla lo siguiente: ● Evaluación de pertinencia, claridad y aplicabilidad: El testeo se realizó en una muestra teórica de 30 centros infantiles (públicos y privados) con el objetivo de evaluar la pertinencia, aplicabilidad y claridad de los indicadores. ● Resultados del testeo: Los evaluadores calificaron cualitativamente estas características y, a partir de los resultados, se eliminaron 10 ítems y una subescala que obtuvieron puntajes bajos en dichos criterios. ● Confiabilidad interobservador: No se reporta un coeficiente estadístico de confiabilidad general del instrumento. Sin embargo, para efectos prácticos de su aplicación futura, se estableció como norma que los nuevos evaluadores en formación deben alcanzar un acuerdo interobservador superior al 80% al compararse con un evaluador experto para poder ser certificados Los autores reconocen esta limitación y señalan como un paso a futuro la necesidad de estudiar las propiedades psicométricas de la escala.
Proceso de autorización	Es una obra publicada bajo licencia Creative Commons. Puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros siempre y cuando se muestren los créditos, no se obtenga beneficio comercial, y las posibles obras derivadas mantengan la misma licencia.
Validez y confiabilidad de la versión en español	El instrumento fue diseñado y validado originalmente en idioma español para el contexto uruguayo.
Referencias	Sistema de Cuidados. (2019). *Indicadores de Evaluación de Calidad de Centros de Educación y Cuidados para Niñas y Niños de 0 a 3 Años (IEC 0-3).* Berlinski, S., Ceni, R., & Pérez, A. (2023). *Servicios de cuidados para la primera infancia en Uruguay: diagnóstico, desafíos y recomendaciones para su fortalecimiento*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Infant and Toddlers Environment Rating Scale, revised edition (ITERS-R)
Ficha técnica

Nombre completo	Infant and Toddlers Environment Rating Scale, revised edition Escala de calificación del ambiente para bebés y niños pequeños, edición revisada
Acrónimo	ITERS-R
Autor(es) versión original	Thelma Harms, Debby Cryer y Richard M. Clifford
Año de publicación	2006
País de procedencia	Estados Unidos
Población objetivo original	Ambiente del aula de bebés y niños pequeños hasta los 30 meses.
Objetivo de evaluación	Evaluar la calidad del entorno de programas de cuidado infantil en centros para bebés y niños pequeños.
Definición del constructo de evaluación	**Calidad del entorno del aula:** Se define en términos de la organización del espacio, las interacciones, las actividades, la estructura del programa y las disposiciones dirigidas a familias y personal, considerando aspectos vinculados a la protección de la salud y seguridad, la estimulación adecuada mediante el lenguaje y las actividades, así como la calidad de las interacciones de apoyo.
Nº total de ítems	39
Dimensiones	Compuesto por siete subescalas: 1) Espacio y muebles, 2) Rutinas de cuidado personal, 3) Escuchar y Hablar, 4) Actividades, 5) Interacción, 6) Estructura del programa y 7) Padres y Personal (Harms et al., 2006) ● **Dimensión de *espacio y muebles*** (5 ítems) ● **Dimensión de *rutinas de cuidado personal*** (6 ítems) ● **Dimensión de *escuchar y hablar*** (3 ítems) ● **Dimensión de *actividades*** (10 ítems) ● **Dimensión de *interacción*** (4 ítems) ● **Dimensión de *estructura del programa*** (4 ítems) ● **Dimensión de *padres y personal*** (7 ítems) Altas puntuaciones reflejan una excelente calidad del entorno del aula y puntuaciones bajas una baja calidad del entorno.
Forma de aplicación	Se da a través de un tercero que evalúa el entorno en aulas de centros de cuidado infantil, como pueden ser directores, docentes o personal de supervisión y monitoreo de programas. Observacional
Tiempo de aplicación	Mínimo 3 horas: observación y codificación; 20 a 30 minutos adicionales: realización del reporte.

Materiales	● Manual ● Escala impresa ● Lápiz y borrador
Opciones de respuesta	Escala Likert de 8 puntos 1 = Baja calidad 3 = Calidad mínima 5 = Buena calidad 7 = Excelente calidad NA = No aplica (Su redacción depende del contenido específico de cada ítem) Los valores intermedios (2, 4 y 6) se asignan cuando se cumplen todos los criterios del nivel inferior y más de la mitad del nivel inmediatamente superior.
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Se obtienen puntajes para cada dimensión al promediar las puntuaciones de los ítems correspondientes a cada una. Del mismo modo, el puntaje global se calcula al promediar las puntuaciones de todos los ítems. Si el evaluador marcó la opción "No aplica" para un ítem, ese ítem luego debe imputarse para calcular el promedio de la sub-escala y escala total. **Espacio y muebles:** 01, 02, 03, 04, 05 **Rutinas de cuidado personal:** 06, 07, 08, 09, 10, 11 **Escuchar y hablar:** 12, 13, 14 **Actividades:** 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 **Interacción:** 25, 26, 27, 28 **Estructura del programa:** 29, 30, 31, 32 **Padres y personal:** 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 Nota: Los autores recomiendan tener cuidado al usar las subescalas de Espacio y muebles y Rutinas de cuidado personal. Además, sugieren usar la subescala Estructura del programa sin incluir el ítem 32, a menos que la mayoría de los programas que se evalúen incluyan niños con discapacidades.
Validez y confiabilidad de la versión original (Harms et al., 2006)	● **Confiabilidad del observador:** ○ Confiabilidad del indicador: Concordancia entre evaluadores, con un 91.65% en los 39 ítems y 90.27% en los 32 ítems correspondientes a las primeras seis sub-escalas. Solo el ítem 11 (Prácticas de seguridad) presentó concordancia menor al 80% (79.11%). ○ Confiabilidad del ítem: Concordancia entre evaluadores en un intervalo de 1 punto, con un 83% (32 ítems) y 85% (39 ítems). El Kappa Cohen ponderada promedio fue de .55 (32 ítems) y .58 (39 ítems). Dos ítems presentaron Kappa < .40: el ítem 9 (Cambio de pañales y uso del baño; κ = .14) y el ítem 11 (Prácticas de seguridad; κ = .20), realizándose ajustes menores en estos. ● **Confiabilidad general:** ○ Coeficiente de Correlación Intraclase: Global: 32 ítems (.92) y 39 ítems (.92). Sub-escalas: Espacio y muebles (.73), Rutinas de cuidado personal (.67),

	Escuchar y Hablar (.77), Actividades (.91), Interacción (.78), Estructura del programa (.87) y Padres y Personal (.92) ● **Consistencia Interna**: ○ Coeficiente de Alfa (α): Global: 32 ítems (α = .92) y 39 ítems (α = .93). Sub-escalas: Espacio y muebles (α = .47), Rutinas de cuidado personal (α = .56), Escuchar y Hablar (α = .79), Actividades (α = .79), Interacción (α = .80), Estructura del programa (α = .70) y Padres y Personal (α = .68).
Proceso de autorización	Se requiere comprar el manual publicado en la editorial Teachers College Press
Validez y confiabilidad de la versión en español	No se ha identificado una versión al español del instrumento.
Referencias	Harms, T., Cryer, T. y Clifford, R. (2006). Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition — ITERS-R, Teachers College Press.

Infant Toddler Home Observation for Measurement of the Environment Inventory (IT-HOME)
Ficha técnica

Nombre completo	Infant Toddler Home Observation for Measurement of the Environment Inventory HOME para bebés y niños pequeños
Acrónimo	IT-HOME
Autor(es) versión original	Robert Bradley, Bettye Caldwell y Robert Corwyn
Año de publicación	2003
País de procedencia	Estados Unidos
Población objetivo original	Docente/Cuidador y niños/as de hasta 3 años.
Objetivo de evaluación	Evaluar cuantitativa y cualitativamente la adecuación del entorno de un contexto de cuidado no materno (centro, hogar) en términos de apoyo social, físico y estimulación para el desarrollo infantil.
Definición del constructo de evaluación	**Calidad del entorno:** Calidad entendida en términos del nivel de estimulación, apoyo emocional y organización del ambiente físico y social que el entorno ofrece al niño o niña para su desarrollo.
Nº total de ítems	45
Dimensiones	Compuesto por seis dimensiones ● **Dimensión de *responsividad*** (11 ítems): evalúan la calidez y afecto parental, así como la aprobación y la interacción verbal que la persona cuidadora establece con el niño. ● **Dimensión de *aceptación*** (8 ítems): evalúan el grado de restricción y castigo que experimenta el niño pequeño dentro de su entorno de crianza. ● **Dimensión de *organización*** (6 ítems): evalúan en qué medida el entorno familiar se caracteriza por la regularidad y la previsibilidad, sin caer en la monotonía, así como el uso de servicios comunitarios como parte del sistema de apoyo familiar. ● **Dimensión de *materiales de aprendizaje*** (9 ítems): evalúan la disponibilidad de diversos materiales que favorecen y responden a las necesidades del desarrollo del niño. ● **Dimensión de *participación*** (6 ítems): evalúan en qué medida la persona cuidadora se involucra activamente en el aprendizaje del niño y le brinda estimulación para promover conductas cada vez más maduras. ● **Dimensión de *variedad*** (5 ítems): evalúan la presencia, en la vida diaria del niño, de personas y acontecimientos que aportan diversidad y variedad a sus experiencias, sin generar desorganización.
Forma de aplicación	Se da a través de un tercero que evalúa el entorno del hogar. Observacional y Entrevista
Tiempo de aplicación	60 minutos aproximadamente

Materiales	Manual Escala impresa Lápiz y borrador.
Opciones de respuesta	Formato dicotómico: 1 = Sí 0 = No
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Los puntajes se obtienen tanto a nivel de cada dimensión como de forma global mediante la sumatoria de las respuestas afirmativas ("Sí") en los ítems correspondientes. En este sentido, puntuaciones más altas reflejan un entorno familiar más enriquecedor (positivo/acogedor). **Responsividad:** 01 (I), 02 (O), 03 (O), 04 (O), 05 (O), 06 (O), 07 (O), 08 (O), 09 (O), 10 (O), 11 (O**)** **Aceptación:** 12 (I), 13 (E), 14 (O), 15 (O), 16 (O), 17 (O), 18 (O), 19 (E) **Organización:** 20 (I), 21 (I), 22 (I), 23 (I), 24 (E), 25 (O) **Materiales de aprendizaje:**26 (E), 27 (E), 28 (E), 29 (E), 30 (E), 31 (E), 32 (E), 33 (E), 34 (O) **Participación:** 35 (I), 36 (I), 37 (I), 38 (I), 39 (I), 40 (O) **Variedad:** 41 (I), 42 (I), 43 (I), 44 (I), 45 (E) Nota: (I) indica que el ítem debe ser evaluado mediante entrevista, (O) mediante observación directa y (E) puede ser evaluado a través de cualquiera de los dos métodos. Cada ítem debe completarse siguiendo la forma de evaluación designada.
Validez y confiabilidad de la versión original	● **Validez de contenido y criterio:** ○ Validez de contenido: Basada en revisión teórica y empírica del desarrollo infantil, así como en la adaptación del instrumento HOME original. El contenido se fundamenta en evidencia sobre factores asociados al bienestar infantil (Bradley et al., 2003). ○ Validez de criterio: Se encuentra respaldada indirectamente por la evidencia acumulada del HOME, cuyos puntajes se asocian con resultados cognitivos, motores, sociales, de crecimiento y salud en niños (Bradley et al., 2003). ● **Validez por asociación con otras variables:** ○ Validez convergente con ORCE (Observational Record of the Caregiving Environment): Correlaciones significativas entre subescalas del IT-CC-HOME y variables de sensibilidad del cuidador y estimulación cognitiva (r = .15 a .61). Responsividad del cuidador e involucramiento muestran correlaciones altas con sensibilidad (r = .61 y .59, respectivamente). Involucramiento del cuidador presenta correlación moderada con estimulación (r = .44). ○ Validez convergente con PROFILE: Correlaciones significativas entre IT-CC-HOME y PROFILE (r = .21 a .69). Correlaciones más altas en: Estimulación del aprendizaje (r = .51) e Involucramiento del cuidador (r = .62)

	○ Validez concurrente general (CC-HOME): Correlaciones moderadas con ORCE (r = .46 a .58) y PROFILE (r = .57 a .69), evidenciando consistencia con otras medidas del entorno de cuidado. ● **Validez de constructo:** ○ El CC-HOME fue diseñado a partir de modelos teóricos del desarrollo infantil y del entorno familiar, integrando evidencia empírica sobre condiciones, interacciones y eventos que favorecen el bienestar del niño. ● **Confiabilidad**: ○ Confiabilidad interevaluador (CC-HOME): A los 24 meses: Correlación de Pearson: r = .94 y Correlación de Winer: r = .97. A los 54 meses: Correlación de Pearson: r = .98 y Correlación de Winer: r = .99. Además, los niveles de acuerdo entre evaluadores suelen ubicarse entre 90% y 95% (Bradley et al., 2003). ● **Consistencia interna (IT-CC-HOME):** ○ Coeficiente Alfa de Cronbach: α = .81 (NICHD Early Child Care Research Network, 1996).
Proceso de autorización	Se debe enviar correo a los autores para que brinden la autorización.
Validez y confiabilidad de la versión en español	No se ha identificado una versión al español del instrumento, regularmente cada investigación adapta su versión al español.
Referencias	Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Corwyn, R. F. (2003). The Child Care HOME Inventories: Assessing the quality of family child care homes. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 294-309. NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care: NICHD early child care research network. *Early Childhood Research Quarterly, 11*(3), 269-306.

Missouri Infant-Toddler Responsive Caregiving Checklist (MITRCC)
Ficha técnica

Nombre completo	Missouri Infant-Toddler Responsive Caregiving Checklist Lista de verificación Missouri para el cuidado sensible de los niños menores de tres años
Acrónimo	MITRCC
Autor(es) versión original	MU Center for Family Policy & Research
Año de publicación	2003
País de procedencia	Estados Unidos
Autor(es) y año de versión validada	Florencia López Boo, Marta Dormal y Ann Weber (2019)
País(es) de validación en español	Ecuador
Población objetivo original	Ambiente del aula de bebés y niños pequeños hasta los 36 meses.
Objetivo de evaluación	Evaluar la calidad del entorno de programas de cuidado infantil en centros para bebés y niños pequeños hasta los 36 meses.
Definición del constructo de evaluación	**Calidad del entorno del aula:** Capacidad del cuidador para responder a las señales del niño, promover interacciones positivas y favorecer su desarrollo, considerando tanto las prácticas de interacción como las condiciones del entorno (e.g. organización del aula y disponibilidad de materiales).
Nº total de ítems	20
Dimensiones	Unifactorial
Forma de aplicación	Se da a través de un tercero que evalúa el entorno en aulas de centros de cuidado infantil Observacional
Tiempo de aplicación	Mínimo 3 horas y 30 minutos
Materiales	● Escala impresa ● Lápiz y borrador
Opciones de respuesta	Formato dicotómico: Sí No Nota: Se marca “Sí”, si el atributo se observa en el 75% de los niños del grupo y “No” si no se lo observa.

Criterios de puntuación escala total	Se obtiene un puntaje global a partir de la suma de las respuestas afirmativas (“Sí”), con un rango total de 0 a 20. Posteriormente, este puntaje se divide entre dos para obtener una puntuación final entre 0 y 10. La interpretación de los puntajes es la siguiente: 6 o menos indica calidad mínima; 7, calidad promedio; 8, calidad por encima del promedio; y 9 o más, alta calidad.
Validez y confiabilidad de la versión original	No se encontró
Validez y confiabilidad de la versión adaptada al español (López Boo et al., 2019)	**Confiabilidad:** ● **Consistencia Interna**: Coeficiente de Alfa de Cronbach (α = .85). ● **Confiabilidad interevaluador (IRR):** Promedio de 56%, evidenciando baja concordancia entre evaluadores, atribuida a la naturaleza abstracta y difícil de observar de los ítems **Validez:** ● **Análisis Factorial Confirmatorio (CFA):** ○ Cargas factoriales (λ): Cuatro cargas muy altas (λ = .80–.88), nueve altas (λ = .62–.76) y tres en rangos moderados a bajos (λ = .50–.59; λ = .21–.35). ○ Bondad de ajuste (RMSEA): Inferior a .08 ● **Validez concurrente:** ○ Correlación con ITERS-R: r = .54 (moderada). ○ Correlación con CC-IT-HOME: r = .57 (moderada). ○ Correlación con CLASS: r = .34 (baja, pero significativa). ● **Validez de constructo**: ○ Correlaciones con variables socioeconómicas y características del cuidador: dirección esperada, con magnitudes bajas o muy bajas. Diferencias significativas: mayores puntajes en centros urbanos y en contextos donde el cuidador recibió capacitación en el puesto de trabajo.
Proceso de autorización	Versión original: El instrumento no es de acceso libre. Se requiere adquirir los protocolos oficiales por medio de los autores. Versión en español: El instrumento no es de acceso libre. Se requiere adquirir los protocolos por medio de los autores (mcaraujo@iadb.org o florencial@iadb.org).
Referencias	López Boo F, Dormal M, Weber A (2019) Validity of four measures of child care quality in a national sample of centers in Ecuador. PLoS ONE 14(2): e0209987. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209987

Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE)
Ficha técnica

Nombre completo	Observational Record of the Caregiving Environment Registro de Observaciones de los Entornos de Prestación de Cuidado
Acrónimo	ORCE
Autor(es) versión original	NICHD Early Child Care Research Network
Año de publicación	1996
País de procedencia	Estados Unidos
Población objetivo original	Docente/Cuidador y niños/as entre 6 a 54 meses.
Objetivo de evaluación	Evaluar la calidad de la interacción entre el docente/cuidador y el niño en un contexto de cuidado no materno (centro, hogar).
Definición del constructo de evaluación	**Calidad del entorno:** La calidad en términos de las experiencias proximales del niño en contextos de cuidado no materno, centrándose en las interacciones directas entre el docente/cuidador y un niño específico ("target child"), así como en la conducta del propio niño. Asimismo, incorpora indicadores estructurales del entorno de cuidado (e.g. tamaño del grupo, proporción niño-adulto).
Nº total de ítems	41 (6 meses) 79 (15 meses) 92 (24 y 36 meses)
Dimensiones	**Versión 6 meses:** **Escala de comportamiento** ● **Dimensión de *afecto positivo y negativo*** (3 ítems): Responde al afecto negativo, afecto positivo compartido, contacto físico positivo. ● **Dimensión de *interacción focalizada en el lenguaje*** (3 ítems): Responde a vocalizaciones del niño, lee en voz alta, habla con el niño. ● **Dimensión de *estimulación*** (2 ítems): Estimula el desarrollo cognitivo, estimula el desarrollo social. ● **Dimensión de *orientación del comportamiento*** (5 ítems): Facilita la conducta del niño, restringe actividades, restringe físicamente, habla negativamente, usa acciones físicas negativas. ● **Dimensión de *actividades*** (6 ítems): Cuidado físico, actividad con el adulto, actividad con otros niños, actividad solitaria, transición/inactividad, ver televisión. ● **Dimensión de *interacción entre los niños*** (2 ítems): Interacción positiva o neutra, interacción negativa. **Calificaciones cualitativas:**

	● **Dimensión de *calificaciones de los educadores*** (8 ítems): Sensibilidad ante malestar, sensibilidad ante no malestar, intrusividad, desapego, estimulación del desarrollo, afecto positivo, afecto negativo, afecto plano. ● **Dimensión de *calificaciones de los niños*** (5 ítems): Estado de ánimo positivo, estado de ánimo negativo, nivel de actividad, sociabilidad, atención sostenida. **Variables estructurales observadas:** ● Coeficiente de atención ● Tamaño de los grupos ● Número de niños ● Número de educadores ● Proporción de la observación que se realiza al aire libre ● Tiempo que el educador comparte con el niño ● Edades de los niños en el grupo
	Versión 15 meses: **Escala de comportamiento:** Los ítems de esta escala son los mismos que los incluidos en la de los 6 meses, con las siguientes excepciones: ● **Dimensión de *lenguaje del adulto*** (sustituye a "interacción focalizada en el lenguaje" e incluye ítems adicionales): Habla de manera positiva a los niños, habla de manera negativa a los niños, hace preguntas a los niños, da instrucciones a los niños, otras conversaciones con el grupo ● **Dimensión de *entorno de la actividad*** (añadido): Con un adulto (y un niño o niños), solo con un niño o niños, solo. ● **Dimensión de *autoafirmación del niño*** (añadido): Dice "no"/se niega, actúa de forma desafiante. **Calificaciones cualitativas:** Todos los ítems son los mismos que los incluidos en la evaluación de 6 meses, con la adición del siguiente ítem: ● **Dimensión de *calificaciones de los niños:*** Interacción positiva con el cuidador **Variables estructurales observadas:** ● Coeficiente de atención ● Tamaño de los grupos ● Número de niños ● Número de educadores ● Proporción de la observación que se realiza al aire libre ● Tiempo que el educador comparte con el niño ● Edades de los niños en el grupo
	Versión 24 y 36 meses:

	Escala de comportamiento: Los ítems de esta escala son los mismos que los incluidos en la de los 15 meses, con las siguientes excepciones: ● **Dimensión de *estimulación*** (añadido): Enseña habilidades académicas, enseña normas sociales, contacto físico positivo, intercambio mutuo. ● **Dimensión de *control físico*** (añadido): Acciones negativas/restrictivas ● **Dimensión de *interacción del niño con otros niños*** (misma dimensión, ítem añadido): Juego de simulación mutuo ● **Dimensión de *comportamiento del niño*** (añadido): Acto prosocial, acto negativo (no agresivo), agresión verbal, agresión física, obedece a los adultos, dice "no"/se niega a los adultos, actúa de manera desafiante con los adultos **Calificaciones cualitativas:** Todos los ítems son los mismos que los incluidos en la evaluación de 6 meses, con la adición del siguiente ítem: ● **Dimensión de *calificaciones de los niños:*** Interacción positiva con el cuidador **Variables estructurales observadas:** ● Coeficiente de atención ● Tamaño de los grupos ● Número de niños ● Número de educadores ● Proporción de la observación que se realiza al aire libre ● Tiempo que el educador comparte con el niño ● Edades de los niños en el grupo
Forma de aplicación	Se da a través de un tercero que reporta sobre el entorno de un contexto de cuidado no materno (centro, hogar) Observacional
Tiempo de aplicación	Mínimo de 90 minutos, distribuidos en 2 a 4 ciclos de observación. Cada ciclo dura aproximadamente 44 minutos e incluye tres periodos de observación de 10 minutos, intercalados con intervalos de 2 minutos para registro de notas, finalizando con 10 minutos de observación y anotaciones focalizadas en características globales de comportamiento. Notas: Vandell y Wolfe (2000) recomiendan un mínimo de 4 ciclos distribuidos en un período de 2 días.
Materiales	Manual Escala impresa Lápiz y borrador.
Opciones de respuesta	Escala Likert de 4 puntos 1 = Nada característico 4 = Muy característico

Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	La calificación total surge del promedio entre los tres dominios para todos los ciclos de observación. Las puntuaciones más altas indican que los cuidadores son más sensibles y receptivos a las necesidades del niño, que son afectuosos y positivos, que estimulan cognitivamente al niño y que no se muestran distantes ni hostiles.
Validez y confiabilidad de la versión original	● **Validez de constructo:** ○ Las medidas de "calidad" del ORCE se relacionaron con variaciones estructurales esperables del contexto de cuidado, como el nivel educativo del cuidador y la razón adulto-niño. **Validez por asociación con otras variables:** ● **Validez concurrente:** ○ Las medidas de "calidad" del ORCE se relacionaron con medidas infantiles esperables, tales como el rendimiento cognitivo, el lenguaje y el funcionamiento social. ● **Validez predictiva:** ○ Las medidas de "calidad" del ORCE se asociaron con resultados posteriores del niño en las áreas de rendimiento cognitivo, lenguaje y funcionamiento social. **Confiabilidad (6 meses)** ● **Escalas de comportamiento:** ○ Las correlaciones de Pearson medianas por variable oscilaron entre r = .41 y r = .99, con la mayoría de los coeficientes por encima de .80. Los valores más bajos correspondieron a estimulación del desarrollo social (r = .41) e interacción negativa (r = .49). ● **Calificaciones cualitativas del adulto:** ○ Las correlaciones de Pearson medianas oscilaron entre r = .55 y r = .94. Todos los coeficientes estuvieron por encima de .80, excepto intrusividad (r = .55). ● **Calificaciones cualitativas del niño:** ○ Las variables estado de ánimo positivo, estado de ánimo negativo e interacción positiva con pares mostraron confiabilidad aceptable, con valores entre r = .69 y r = .89. En contraste, sociabilidad (r = .45), atención sostenida (r = .51) e interacción negativa con pares (r = .49) presentaron confiabilidad baja o relativamente baja. **Confiabilidad (15 meses)** ● **Calificaciones cualitativas del adulto:** ○ Las correlaciones de Pearson medianas oscilaron entre r = .20 y r = .85. Los coeficientes más bajos correspondieron a afecto negativo hacia el niño (r = .20) e intrusividad en las actividades del niño (r = .47). ● **Calificaciones cualitativas del niño:** ○ Las estimaciones oscilaron entre r = .34 y r = .77. Solo compromiso positivo con el cuidador (r = .77) y sociabilidad (r = .77) mostraron niveles aceptables de confiabilidad.

	Confiabilidad (24 meses) ● **Escalas de comportamiento:** ○ De un total de 49 variables conductuales, casi todas presentaron niveles aceptables de confiabilidad, excepto las siguientes, que mostraron baja confiabilidad y/o baja frecuencia: habla negativamente al niño, enseña norma social, contacto físico positivo, acciones negativas/restrictivas, juego simbólico mutuo, conducta prosocial, conducta negativa no agresiva, agresión verbal, agresión física, dice "no"/rechaza al adulto, conducta desafiante y conducta negativa hacia el niño. ● **Calificaciones cualitativas del adulto:** ○ Afecto negativo, intrusión y afecto plano mostraron baja confiabilidad, mientras que las variables restantes y dos compuestos presentaron confiabilidad adecuada. ● **Calificaciones cualitativas del niño:** ○ Las estimaciones oscilaron entre r = .47 y r = .76. Solo compromiso positivo con el cuidador y estado de ánimo positivo mostraron niveles aceptables de confiabilidad. **Confiabilidad (36 meses)** ● **Escalas de comportamiento:** ○ Aunque la versión de 24 y 36 meses es la misma, la confiabilidad fue calculada por separado en cada momento de evaluación. Las correlaciones de Pearson medianas por variable oscilaron entre r = .08 y r = .99. Todas las variables presentaron niveles aceptables de confiabilidad, excepto: habla positivamente a los niños, habla negativamente a los niños, enseña norma social, acciones restrictivas negativas, actividad del niño solo, actividad sin objetos, agresión verbal y dice "no"/rechaza. ● **Calificaciones cualitativas del adulto:** ○ Se creó un compuesto que incluyó las ocho variables individuales y mostró confiabilidad adecuada (r = .80). Sin embargo, afecto plano, promoción de la exploración e intrusión presentaron confiabilidad relativamente baja (r = .32 a .57). ● **Calificaciones cualitativas del niño:** ○ Las correlaciones de Pearson oscilaron entre r = .57 y r = .93. El valor más bajo correspondió al nivel de estado de ánimo negativo del niño (r = .57). Solo nivel de actividad y nivel de estado de ánimo positivo mostraron confiabilidad aceptable.
Proceso de autorización	No es un instrumento de libre acceso como escala independiente.

Validez y confiabilidad de la versión en español	No se ha identificado una versión al español del instrumento.
Referencias	Vandell, D. y Wolfe, B. (2000). "Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?" Reported prepared for the US Department of Health and Human Services, Office for Planning and Evaluation. *Child Development. 63*: 938–949.

Quality Early Childhood Care and Education Scale (QECCE Scale)
Ficha técnica

Nombre completo	Quality Early Childhood Care and Education Scale
Acrónimo	(QECCE Scale)
Autor(es) versión original	Kung-Teck Wong, Jamilah Omar, Sopia Md Yassin, Mazlina Che Mustafa, Norazilawati Abdullah, Bahbibi Rahmatullah y Suzani Mohamad Samuri
Año de publicación	2019
País de procedencia	Malasia
Autor(es) y año de versión validada	2019 Kung-Teck Wong, Jamilah Omar, Sopia Md Yassin, Mazlina Che Mustafa, Norazilawati Abdullah, Bahbibi Rahmatullah y Suzani Mohamad Samuri
País(es) de validación en español	No se encontró versiones validadas al español.
Población objetivo original	Cuidadores y personal de centros de cuidado y educación preescolar.
Objetivo de evaluación	Evaluar la calidad de los servicios de educación y cuidado en la primera infancia, mediante la experiencia del personal que labora en la institución.
Definición del constructo de evaluación	**Calidad de servicios de educación y cuidado en la primera infancia:** La calidad de los servicios es considerada por los autores como un constructo multidimensional, que se compone por características de la estructura, los procesos y las prácticas dentro de los espacios (Kung-Teck et al., 2019). Algunos aspectos importantes para la mejora de la calidad serían: el establecimiento de objetivos y regulaciones claras, el diseño de un currículo efectivo, fortalecer la formación de los docentes, involucrar a las familias y fortalecer la monitorización del sistema. En contextos como el de Malasia, se procura priorizar en la calidad de los servicios con la finalidad de incidir en el aprendizaje temprano y poder garantizar igualdad de oportunidades en el ámbito escolar.
N° total de ítems	22 ítems
Dimensiones	Se generó un modelo de 4 factores: ● Gestión del centro (6 ítems) ● Gestión de la seguridad, salud y nutrición (6 ítems) ● Liderazgo y desarrollo profesional (3 ítems) ● Participación de padres y comunidad (7 ítems)

Forma de aplicación	Auto administración del instrumento
Tiempo de aplicación	No se indica un tiempo estimado
Materiales	Cuestionario en formato físico o digital, lápiz si se requiere
Opciones de respuesta	Escala tipo Likert con opciones desde (1) "Nunca" hasta (4) Con frecuencia.
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	Los puntajes se obtienen a partir del promedio en cada dimensión. Luego, se establece un puntaje total de la calidad del cuidado y educación. A mayor puntaje, mejor calidad en los servicios.
Validez y confiabilidad de la versión original (Kung-Teck et al., 2019)	**AFE:** ● Se obtuvo un modelo de 4 factores para los 22 ítems. Los factores explicaron el 63.25% de la varianza total. KMO = 0.915. **CFA:** ● GFI = 0.909; CFI = 0.920; TLI = 0.908 y RMSEA = 0.068. Los autores indican que todos los ítems alcanzaron los umbrales mínimos para el ajuste del modelo **Confiabilidad:** ● Coeficiente de Alfa (α) = .89 - .90 de todos los ítems
Proceso de autorización	El instrumento no es de acceso público
Validez y confiabilidad de la versión en español	No se encontró versiones validadas al español.
Referencias	Kung-Teck, W., Omar, J., Yassin, S. M., Mustafa, M. C., Abdullah, N., Rahmatullah, B., & Samuri, S. M. (2019). Development of quality early childhood care and education (QECCE) scale: Factor structural and psychometric properties. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *18*(11), 385-396. Ridza, N. S. M., Ahmad, Y., & Vadeveloo, T. (2024). EARLY CHILDHOOD CARE AND EDUCATION (ECCE) IN MALAYSIA: THE TALENT GAP. *International Journal for Studies on Children, Women, Elderly and Disabled*, *22*. https://ijcwed.com/wp-content/uploads/2024/12/PICCWED19-27.pdf Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *Plos one*, *18*(5). https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0285985

Whole Child International Quality Childcare Universal Assessment for Limited Resource Settings (WCI-QCUALS)
Ficha técnica

Nombre completo	Whole Child International Quality Childcare Universal Assessment for Limited Resource Settings
Acrónimo	WCI-QCUALS
Autor(es) versión original	Whole Child International
Año de publicación	2013
País de procedencia	El Salvador
Población objetivo original	Centros de cuidado infantil en contextos de bajos recursos.
Objetivo de evaluación	Evaluar la calidad del cuidado infantil en centros, especialmente en contextos de bajos recursos
Definición del constructo de evaluación	**Calidad de cuidado infantil:** Se entiende como el conjunto de características del entorno de cuidado que favorecen el desarrollo adecuado del niño, considerando indicadores relacionados con las interacciones cuidador-niño, la seguridad, la nutrición, los materiales y espacios disponibles, rutinas y prácticas institucionales, especialmente adaptadas a contextos de recursos limitados.
Nº total de ítems	No se específica
Dimensiones	Compuesto por 10 dominios: ● **Dimensión de *administración*** (6 indicadores): horarios de los cuidadores, comunicación entre el personal en todos los niveles, efectividad en la implementación, gestión de recursos, gestión conceptual, gestión del personal. ● **Dimensión de *ambiente*** (6 indicadores): materiales en interiores y exteriores, motricidad gruesa, motricidad fina, tipos de espacios, diseño y distribución, accesibilidad. ● **Dimensión de *grupos pequeños*** (6 indicadores): número de niños, edad mixta, género y habilidades, presencia de hermanos, temperamento, inclusión. ● **Dimensión de *continuidad del cuidado*** (5 indicadores): consistencia del cuidador con el niño, actividades diarias, programación del cuidador, transiciones diarias, transiciones mayores. ● **Dimensión de *cuidado primario*** (4 indicadores): asignación del cuidador, registros documentados, celebraciones de cumpleaños, citas. ● **Dimensión de *libertad de movimiento*** (6 indicadores): diseño y flujo del centro, espacios disponibles, actividades disponibles, opciones de motricidad gruesa, uso de materiales restrictivos, tiempo fuera de la cuna, horario diario. ● **Dimensión de *interacción cuidador-niño*** (8 indicadores): disciplina, contacto visual, aproximación física, diálogo, volumen/tono/entonación, durante rutinas, durante el juego libre.

	● **Dimensión de apego** (4 indicadores): reacción a los cuidadores, reacción al personal no cuidador, reacción a extraños, involucramiento del niño con el cuidador. ● **Dimensión de *salud e higiene*** (7 indicadores): agua, preparación de alimentos, limpieza del ambiente interior y exterior, capacitación del personal, políticas de salud e higiene, atención preventiva de salud, manejo de enfermedades. **Dimensión de *seguridad*** (7 indicadores): preparación ante desastres, políticas de seguridad, capacitación del personal, juguetes, ambiente, confidencialidad, seguridad.
Forma de aplicación	Se da a través de un tercero que reporta sobre el niño/a y cuidadores Observacional
Tiempo de aplicación	No se especifica
Materiales	Escala impresa Lápiz y borrador.
Opciones de respuesta	Escala Likert de 7 puntos 1 = Más negativo 7 = Más positivo
Criterios de puntuación escala total o sub-escalas	● Se obtienen puntajes para cada dominio y global al promediar las puntuaciones de los ítems correspondientes.
Proceso de autorización	**El instrumento no es de acceso libre. Se requiere solicitar los protocolos oficiales por medio de los autores.**
Validez y confiabilidad de la versión original	No existe una versión del instrumento validada al español.
Referencias	Huynh, H. V., Puffer, E., Ostermann, J., Weinhold, A. K., Lopez, M. E., McGovern, M., & Whetten, K. (2024). A comparison of assessment tools for childcare centers in high vs. low resource settings. *Frontiers in Public Health, 12*. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1331423 Shabazian A., Lopez M., Spencer K. (2013). *Whole Child International Quality Childcare Universal Assessment for Limited Resource settings (WCI-QCUALS)*. Los Angeles, California: Whole Child International.

Anexo 8. Información adicional solicitada
Modelos de provisión del servicio e información sobre permanencia del personal

1. Presentación

El presente anexo complementa el estudio de revisión de alcance con dos análisis adicionales. El primero sistematiza, para cada uno de los 27 registros del corpus de análisis final, el modelo de provisión del servicio de cuidado infantil —distinguiendo entre prestación profesional, mixta o comunitaria—, con el fin de identificar qué experiencias son más comparables a los dos modelos de prestación del PPoR DIT: el Servicio de Cuidado Diurno del Programa Nacional Cuna Más (PNCM), de carácter comunitario, y el servicio operado bajo la rectoría del Ministerio de Educación (MINEDU), de carácter profesional-institucional. El segundo analiza la evidencia disponible sobre permanencia y rotación del personal a cargo del cuidado, a la luz de su impacto documentado en la calidad del servicio.

2. Modelos de provisión del servicio

Criterios de clasificación

Para la clasificación se adoptó la siguiente tipología:

- Profesional: servicio prestado predominantemente por personal con titulación técnica o universitaria en educación o cuidado, en instituciones formales reguladas. Modelo análogo al MINEDU en el PPoR DIT.
- Mixto (profesional + comunitario): servicio que combina personal titulado con actores comunitarios sin titulación formal, o que abarca simultáneamente modalidades institucionales y comunitarias en un mismo estudio o programa.
- Comunitario / Mixto: servicio prestado predominantemente por actores de la propia comunidad sin titulación técnica formal, en modalidades no escolarizadas o de base comunitaria. Modelo análogo al PNCM, cuyos Actores Comunales (Madres Cuidadoras, Guías de Familia) son miembros de la comunidad capacitados, no profesionales.

La clasificación se realizó a partir de la información disponible en los propios registros del corpus. Cuando el documento no especificaba explícitamente el perfil del personal, se consultaron fuentes secundarias sobre los programas identificados (ver referencias de este anexo).

Tabla A1. Modelo de provisión del servicio por documento del corpus

Leyenda de colores: texto en verde = Profesional; texto en marrón = Mixto; texto en rojo oscuro = Comunitario / Mixto.

N°	Referencia	País	Programa / servicio	Perfil del proveedor	Notas sobre el perfil del personal
1	Ahmad et al. (2021)	Malasia	Centros ECCE en general (TADIKA/TASKA)	**Profesional**	Educadores en servicio con certificación técnica o universitaria. Instrumento ECCEICEI diseñado para personal formado.
2	Amissah-Essel et al. (2020)	Ghana	Guarderías y centros de cuidado (Cape Coast)	**Mixto**	Centros con distinto grado de formalización; incluye gestores comunitarios e instructores con y sin titulación.
3	Balsa & Zak (2024)	Uruguay	Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC)	**Profesional**	Maestros de primera infancia y auxiliares titulados. Sistema formal con múltiples modalidades reguladas.
4	BID (2021)	México	Estancias infantiles y programas en general	**Mixto**	Mezcla de agentes educativos con y sin titulación. Incluye centros públicos con personal técnico y centros

N°	Referencia	País	Programa / servicio	Perfil del proveedor	Notas sobre el perfil del personal
					informales con cuidadores comunitarios.
5	Bedregal et al. (2016)	Bolivia	Programa 'Crecer Bien para Vivir Bien' (BID)	**Mixto**	Personal con distintos niveles de formación. Programa estatal con componente comunitario en municipios rurales.
6	Biersteker et al. (2016)	Sudáfrica	Centros de ECCE en general	**Mixto**	Mezcla de practitioners formales e informales; muchos centros operados por agentes comunitarios sin titulación técnica.
7	Buøen et al. (2021)	Noruega	Centros de cuidado formal (barnehager)	**Profesional**	Personal con titulación universitaria pedagógica reglada. Intervención de desarrollo profesional en servicio.
8	Corsi et al. (2016)	Brasil	CEMEIs y guarderías municipales	**Profesional**	Personal pedagógico municipal con perfil técnico. Uso del ITERS-R en contexto formal regulado.

N°	Referencia	País	Programa / servicio	Perfil del proveedor	Notas sobre el perfil del personal
9	Gebauer Greve & Narea (2021)	Chile	Jardines infantiles públicos (JUNJI/Integra)	**Profesional**	Educadoras de párvulos con titulación universitaria y auxiliares. Servicio estatal con ratios regulados.
10	Godoy et al. (2025)	Chile	Guarderías (salas cuna)	**Profesional**	Personal con formación en educación de la primera infancia. Analiza calidad estructural (títulos, salarios) y de proceso.
11	Grace (2022)	EE. UU.	Head Start Program	**Mixto**	Combina docentes titulados con family workers/assistants sin grado completo; programa federal para comunidades vulnerables.
12	Gregoriadis et al. (2016)	Grecia	Centros de cuidado y kindergartens	**Profesional**	Educadores con formación universitaria. Compara centros de cuidado (0-2 años) y kindergartens (3-6 años).
13	Huynh et al. (2024)	El Salvador	CDI y Centros de Bienestar Infantil (CBI)	**Mixto**	CDI: personal técnico. CBI: cuidadores comunitarios. El estudio

N°	Referencia	País	Programa / servicio	Perfil del proveedor	Notas sobre el perfil del personal
					compara herramientas en contextos de alto vs. bajo recursos evidenciando distintos perfiles.
14	Kung-Teck et al. (2019)	Malasia	Programas ECCE en general (TADIKA/TASKA)	**Profesional**	Educadores y cuidadores con certificación. QECCE Scale diseñada para personal formado.
15	Lemay et al. (2024)	Canadá	Centros de cuidado y guarderías (Quebec)	**Profesional**	Educadores con formación específica en primera infancia. Validación del CLASS-Infant en contexto regulado.
16	López Boo & Ferro (2019)	Argentina	Espacios de Primera Infancia (EPI, Gran Bs. As.)	**Comunitario / Mixto**	EPIs operados por organizaciones de la sociedad civil con trabajadoras sociocomunitarias de la economía popular; no se requiere titulación técnica. Alta similitud con el modelo PNCM.

N°	Referencia	País	Programa / servicio	Perfil del proveedor	Notas sobre el perfil del personal
17	López Boo et al. (2016)	Latinoamérica	Revisión de programas en general (BID)	**Mixto**	Revisión regional que abarca centros con personal profesional y programas comunitarios con agentes no titulados. Incluye explícitamente contextos similares al PNCM.
18	Lovison et al. (2021)	Brasil	Centros Municipales de Educación Infantil (CMEI)	**Profesional**	Personal pedagógico municipal con formación técnica. ITERS-R en centros formales regulados.
19	Matthews & Lippman (2020)	Global	Centros de aprendizaje temprano (revisión)	**Profesional**	Revisión en contextos formales con personal especializado. Foco en diseño arquitectónico y entorno físico.
20	Müller et al. (2017)	Brasil	Guarderías (berçários)	**Profesional**	Personal de guarderías municipales. AHEMD-IS adaptado de entorno familiar al institucional formal.

N°	Referencia	País	Programa / servicio	Perfil del proveedor	Notas sobre el perfil del personal
21	Pölzl-Stefanec et al. (2025)	Austria	Guarderías (Krippen)	**Profesional**	Educadores con formación pedagógica reglada. Metaestudio de interacciones en contextos formales.
22	Raikes et al. (2024)	EE. UU. / Colombia / Liberia	Family childcare (EE.UU.); CDI y HCB (Colombia); Jardines (Liberia)	**Mixto**	EE.UU.: cuidadoras familiares licenciadas. Colombia CDI: docentes titulados. Colombia HCB: madres comunitarias (perfil PNCM). Liberia: personal sin titulación. Estudio más próximo al PNCM por incluir agentes comunitarios formalmente.
23	Reijman et al. (2024)	Dinamarca	Copenhagen Daycare Project	**Profesional**	Pedagogues con formación universitaria (pedagogy degree). Entrenamiento CIP en proveedores formales.
24	Shaharudin et al. (2021)	Malasia	Centros ECCE en general	**Profesional**	Cuidadores-educadores en servicio con certificación (ECCEICEI);

N°	Referencia	País	Programa / servicio	Perfil del proveedor	Notas sobre el perfil del personal
					autorreporte para personal formado.
25	Shaharudin et al. (2019)	Malasia	TADIKA y TASKA	**Profesional**	Instrumento (ECCEPTI) para docentes en formación pre-servicio en programas de titulación.
26	Zhao & Fu (2025)	China	Centros de cuidado infantil	**Profesional**	Maestros con titulación universitaria o técnica. Contexto regulado con requisitos de credenciales formales.
27	Zhong et al. (2025)	China	Centros de cuidado infantil	**Profesional**	Docentes con formación certificada. Análisis de interacciones maestro-niño en aulas formales.

Fuente: Elaboración propia a partir de los 27 registros del corpus y fuentes secundarias.

Síntesis: distribución de modelos de provisión

Del análisis de los 27 registros se desprende que el corpus está compuesto mayoritariamente por estudios en contextos de prestación profesional (19 de 27 documentos; 70%). Los estudios en contextos mixtos suman 7 (26%), y un único estudio —López Boo & Ferro (2019) sobre los Espacios de Primera Infancia del Gran Buenos Aires— describe un modelo de prestación predominantemente comunitario comparable al PNCM. La revisión de López Boo et al. (2016) abarca explícitamente contextos similares al PNCM como parte de su revisión regional latinoamericana, y el estudio de Raikes et al. (2024) incluye los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) de Colombia —madres comunitarias sin titulación formal—, lo que lo convierte en el registro del corpus con mayor similitud operacional al PNCM.

Esta distribución evidencia que la vasta mayoría de la evidencia sobre instrumentos de medición de calidad proviene de sistemas con personal profesionalizado, lo que puede afectar la pertinencia directa de los instrumentos para el contexto del PNCM y subraya la importancia de priorizar aquellos diseñados para contextos vulnerables o validados en contextos similares.

Tabla A2. Instrumentos del corpus con evidencia de aplicación en contextos no profesionales

La siguiente tabla identifica los instrumentos del corpus con evidencia —directa o parcial— de uso en contextos de prestación comunitaria o en contextos de vulnerabilidad, y su relevancia para el PNCM. Aquellos instrumentos que no se han consignado no cuentan con evidencia de haberse usado en los contextos mencionados.

Acrónimo	Instrumento	País / contexto	Estudio del corpus	Evidencia de uso con personal no profesional	Relevancia PNCM
BEQI	Brief Early Childhood Quality Inventory	EE.UU. / Colombia / Liberia	Raikes et al. (2024)	Diseñado explícitamente para contextos de vulnerabilidad. Aplicado con madres comunitarias (Colombia) y personal no titulado en Liberia.	**Alta**
WCI-QCUALS	Whole Child Intl. Quality Childcare Universal Assessment	El Salvador	Huynh et al. (2024)	Diseñado para entornos de recursos limitados; incluye subescala de continuidad del cuidado. Aplicado por cuidadores comunitarios.	**Alta**
MITRCC	Missouri Infant-Toddler Responsive Caregiving Checklist	Ecuador (validación)	López Boo & Ferro (2019)	Validado en Ecuador en espacios con perfil mixto. Diseñado como herramienta de bajo costo aplicable por técnicos de campo.	**Alta**
IEC 0-3	Indicadores de Evaluación de Calidad de Centros	Uruguay	Balsa & Zak (2024)	Desarrollado para múltiples modalidades de programas, incluyendo centros de gestión comunitaria. Único	**Alta**

Acrónimo	Instrumento	País / contexto	Estudio del corpus	Evidencia de uso con personal no profesional	Relevancia PNCM
				instrumento originado en América Latina.	
ITERS-R	Infant/Toddler Environment Rating Scale-R	Brasil / Bolivia	Corsi et al. (2016); Bedregal et al. (2016)	En Bolivia aplicado en centros con personal comunitario. Requiere evaluador entrenado; costo de implementación moderado-alto.	**Media**
ECERS	Early Childhood Environment Rating Scale	Sudáfrica / Chile	Biersteker et al. (2016)	En Sudáfrica muchos centros evaluados son operados por agentes comunitarios. Validación en Chile (Mathiesen et al., 2011).	**Media**
COFAS	Child Observation Form and Scale	Bolivia	Bedregal et al. (2016)	Reportado su uso en Bolivia en programa estatal con componente comunitario. Sin validación formal en español.	**Baja**

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis del corpus. Relevancia Alta = instrumento diseñado o validado explícitamente para contextos comunitarios/bajos recursos; Media = aplicado en contextos mixtos con componente comunitario; Baja = uso puntual sin validación específica.

3. Permanencia del personal: evidencia sobre rotación e impacto en la calidad

La literatura sobre calidad en servicios de cuidado infantil identifica de manera consistente la rotación del personal como uno de los principales factores que compromete la calidad del servicio. Esta relación opera a través de dos mecanismos principales: (1) la interrupción de vínculos estables de apego entre el cuidador y el niño, y (2) la pérdida del capital humano acumulado a través de la capacitación y la experiencia. Whitebook & Sakai (2003) documentaron que la inestabilidad ocupacional se retroalimenta: los centros con mayor rotación inicial mantienen tasas altas de forma sostenida. Whitebook et al. (2014) estimaron que en EE.UU. la tasa de rotación anual en el sector de cuidado infantil supera el 30%, con impactos directos en la calidad de las interacciones.

La revisión de alcance realizada no tuvo como objeto explícito la rotación del personal; sin embargo, este factor es tratado de manera transversal bajo la dimensión de calidad estructural (características del personal) y como determinante de la calidad de proceso e interacciones.

3.1. Hallazgos del corpus

a) La estabilidad del cuidador como indicador de calidad estructural

Algunos estudios del corpus operacionalizan la continuidad del personal como un indicador explícito de calidad estructural. Huynh et al. (2024) incluyen la continuidad del cuidado (consistency of the caregiver) como subescala específica en el WCI-QCUALS, definida por la consistencia del cuidador asignado a un mismo niño, la estabilidad de las rutinas diarias y la gestión de las transiciones. Biersteker et al. (2016) incorporan la estabilidad laboral del personal como variable de calidad estructural junto con la proporción adulto-niño y el nivel de formación, señalando que la inestabilidad del equipo afecta tanto las rutinas como el clima emocional del centro. Raikes et al. (2024) incluyen los niveles de educación y la compensación laboral del personal como componentes del desarrollo profesional del cuidador dentro del BEQI, reconociendo que una mayor compensación se asocia a mayor retención y menor rotación.

b) El impacto de la rotación sobre la calidad de proceso e interacciones

La calidad de proceso e interacciones —identificada en el corpus como el núcleo de la calidad del servicio— es la dimensión más directamente afectada por la rotación del personal. Buøen et al. (2021) demuestran, mediante un ensayo aleatorizado en 187 aulas en Noruega, que las intervenciones de desarrollo profesional en servicio mejoran sosteniblemente la calidad de las interacciones cuidador-niño, pero subrayan que ese efecto se pierde cuando el personal no permanece en el puesto. Reijman et al. (2024) enfatizan en el diseño del Copenhagen Daycare Project que el entrenamiento en el CIP produce mejoras duraderas solo en presencia de estabilidad del equipo, dado que las interacciones sensibles y receptivas requieren tiempo para desarrollarse como competencias relacionales. La evidencia de Howes & Hamilton (1993), referenciada en estudios del campo, muestra que los niños que experimentaron más cambios de cuidador entre los 1 y 4 años presentaron mayores niveles de agresividad con pares y menor competencia social.

c) La rotación y la calidad relacional y familiar

Grace (2022), en el contexto del Head Start (Estados Unidos), señala que la calidad de las relaciones entre el personal y las familias —calidad relacional y familiar— se construye sobre la continuidad del cuidador. El cambio frecuente de personal interrumpe la confianza mutua y la comunicación bidireccional que caracteriza a un servicio de calidad. Esta dimensión es particularmente relevante para el PNCM, dado que la consejería a familias y el fortalecimiento de las prácticas de crianza son componentes centrales del Servicio de Cuidado Diurno.

3.2. Evidencia complementaria en contextos comunitarios

Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB, Colombia): Los HCB del ICBF —estudiados en Raikes et al. (2024) mediante el BEQI— son operados por madres comunitarias que históricamente han tenido una vinculación precaria, sin contrato laboral ni salario formal. Recientemente (Ley 2466, 2025), Colombia regularizó su situación reconociéndolas como empleadas públicas de nivel asistencial con contrato indefinido y salario igual o superior al mínimo (Infobae, 2026). Esta medida busca reducir la alta rotación derivada de las condiciones precarias, en línea con la evidencia sobre el impacto de la compensación en la retención del personal de cuidado.

Espacios de Primera Infancia (EPI, Argentina): López Boo & Ferro (2019) documentan los EPI del Gran Buenos Aires, operados por trabajadoras sociocomunitarias de la economía popular. La literatura complementaria (Zibecchi, 2013; Guelman et al., 2021) señala que estas trabajadoras enfrentan condiciones de alta precarización laboral —ausencia de contrato, bajos ingresos o contraprestaciones—, lo que genera inestabilidad en el equipo y discontinuidad en la atención a los niños.

Centros de Bienestar Infantil (CBI, El Salvador): Huynh et al. (2024) documentan que en los CBI —operados con personal comunitario— la continuidad del cuidado es significativamente menor que en los CDI formales, y que esta diferencia se refleja en puntajes más bajos en la subescala de continuidad del WCI-QCUALS. Este estudio ofrece la evidencia más directamente comparable al PNCM dentro del corpus en materia de rotación en contextos comunitarios.

3.3. Factores asociados a la rotación: síntesis de la evidencia

La evidencia del corpus y la literatura de referencia converge en identificar los siguientes factores como determinantes de la rotación del personal de cuidado:

- Bajas remuneraciones y condiciones precarias de empleo: principal factor identificado en la literatura. Raikes et al. (2024) y Biersteker et al. (2016) lo operacionalizan como indicador de calidad estructural. Whitebook et al. (2014) estiman que los cuidadores de niños menores de 3 años tienen los salarios más bajos del sector educativo.
- Ausencia de oportunidades de desarrollo profesional y retroalimentación: Buøen et al. (2021) y Reijman et al. (2024) subrayan que la inversión en formación en servicio aumenta la permanencia al dotar al personal de herramientas y sentido de competencia profesional.

- Alta carga laboral y condiciones de trabajo difíciles: documentado en el campo como factor de agotamiento profesional, especialmente en modalidades de atención a menores de 3 años (Whitebook & Sakai, 2003).
- Falta de reconocimiento del rol del cuidador: particularmente relevante en contextos comunitarios, donde el trabajo de cuidado suele ser invisibilizado o subvalorado (Zibecchi, 2013; Guelman et al., 2021).
- Baja continuidad del personal directivo: Biersteker et al. (2016) y estudios referenciados en el campo señalan que la rotación de directores es también un factor de inestabilidad, pues son quienes articulan los procesos de formación y supervisión del equipo.

Para el caso del PNCM, la alta rotación de Actores Comunales (Madres Cuidadoras y Guías de Familia) podría constituir un desafío estructural. La evidencia disponible —especialmente Huynh et al. (2024), Raikes et al. (2024), Buøen et al. (2021) y Reijman et al. (2024)— sugiere que las inversiones en formalización del vínculo laboral, compensación adecuada y acompañamiento profesional sostenido son las palancas más efectivas para mejorar la permanencia y, con ella, la calidad de las interacciones cuidador-niño.

4. Referencias del anexo

Balsa, A., & Zak, D. (2024). *Servicios de cuidados para la primera infancia en Uruguay: diagnóstico, desafíos, y recomendaciones para su fortalecimiento.* Departamento de Economía, Universidad de Montevideo / Sistema Nacional Integrado de Cuidados.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2021*). Una fotografía sobre la calidad de los centros de atención infantil y el estado del desarrollo infantil en México en niñas y niños menores de tres años*. BID.

Bedregal, P., Gertner, G., Johannsen, J., & Martinez, S. (2016). *Centros infantiles en Bolivia: Atención, infraestructura y calidad de servicios de desarrollo infantil.* Banco Interamericano de Desarrollo.

Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L., & Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 334–344. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.002

Buøen, E. S., Lekhal, R., Lydersen, S., Berg-Nielsen, T. S., & Drugli, M. B. (2021). Promoting the quality of teacher-toddler interactions: A randomized controlled trial of 'Thrive by Three' in-service professional development in 187 Norwegian toddler classrooms. *Frontiers in Psychology, 12*, 778777. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778777

Grace, K. (2022). Preschool parents' ratings of parent-teacher relationships: A look at the impact of family demographics. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 16*(2).

Huynh, H. V., Puffer, E., Ostermann, J., Weinhold, A. K., Lopez, M. E., McGovern, M., & Whetten, K. (2024). A comparison of assessment tools for childcare centers in high vs. low resource settings. *Frontiers in Public Health, 12,* 1331423. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1331423

López Boo, F., Araujo, M. C., & Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?* Banco Interamericano de Desarrollo.

López Boo, F., & Ferro Venegas, M. d. l. P. (2019). *Calidad de procesos y desarrollo infantil en los Espacios de Primera Infancia del Gran Buenos Aires: Validación de una lista corta de monitoreo de centros infantiles.* Banco Interamericano de Desarrollo.

Raikes, A., Sayre Mojgani, R., Heinzel-Nelson Alvarenga Lima, J., Davis, D., Cassell, C., Waldman, M., & Escalante, E. (2024). Profiles of quality in three distinct early childhood programs using the brief early childhood quality inventory (BEQI). *International Journal of Early Childhood, 56*(2), 211–236. https://doi.org/10.1007/s13158-023-00378-x

Reijman, S., Christensen Vieira, C., Wahl Haase, T., Helmerhorst, K. O. W., Pontoppidan, M., Grosen, S. A., Egmose, I., Røhder, K., & Skovgaard Vaever, M. (2024). A randomized trial of the Caregiver Interaction Profile (CIP) training with childcare providers: The Copenhagen Daycare Project study protocol. *BMC Psychology, 12*(1), 127. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01619-7

Guelman, A., Palumbo, M. M., & Lezcano, M. L. (2021). Contextos y ámbitos del trabajo comunitario de cuidados. *Estudios del Trabajo. Revista de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET),* 62.

Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly, 8*(1), 15–32. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80095-9

Infobae Colombia. (2026, 9 de mayo). *Madres comunitarias pasaron a ser trabajadoras públicas: ahora son empleadas del ICBF*. Infobae.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (s.f.). *Madres comunitarias. ICBF.* https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primera-infancia/acerca-de/madres-comunitarias

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (s.f.). Centro de Desarrollo Infantil. ICBF. https://www.icbf.gov.co/centro-de-desarrollo-infantil

Mathiesen, M. E., Herrera, M. O., Merino, J. M., & Domínguez, P. (2011). Evaluación de la calidad en educación infantil en algunas regiones de Chile. *Estudios Pedagógicos, 37*(1), 161–172. https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100009

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science,* 4(3), 116–135. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_2

Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. A. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Final report: National child care staffing study.* Child Care Employee Project.

Whitebook, M., Phillips, D., & Howes, C. (2014). *Worthy work, STILL unlivable wages: The early childhood workforce 25 years after the National Child Care Staffing Study.* Center for the Study of Child Care Employment, University of California. https://cscce.berkeley.edu/worthy-work-still-unlivable-wages/

Whitebook, M., & Sakai, L. (2003). Turnover begets turnover: An examination of job and occupational instability among child care center staff. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(3), 273–293. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00040-1

Zibecchi, C. (2013). Organizaciones comunitarias y cuidado en la primera infancia: Un análisis en torno a las trayectorias, prácticas y saberes de las cuidadoras. *Trabajo y Sociedad, 20*, 563–583. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712013000100028&script=sci_arttext

Anexo 9. Procedimientos para el cálculo de la confiabilidad interevaluador en la fase de screening

1. Objetivo del procedimiento

El presente anexo describe de manera detallada el procedimiento seguido para estimar la confiabilidad interevaluador en la fase de screening del estudio de revisión de alcance. Su propósito es documentar los pasos operativos que condujeron a la obtención del porcentaje de acuerdo observado (Po = 99.5%) y del coeficiente Kappa de Cohen (κ = 0.955), reportados en la sección 2.2 del informe principal, con el fin de garantizar la trazabilidad y transparencia metodológica del proceso de selección de registros.

2. Justificación de los estadísticos de confiabilidad utilizados

La confiabilidad interevaluador es un criterio esencial de calidad metodológica en los estudios de revisión de alcance y revisiones sistemáticas, ya que permite verificar que los criterios de inclusión y exclusión están siendo interpretados y aplicados de manera consistente por los diferentes evaluadores (Landis & Koch, 1977; McHugh, 2012).

En el presente estudio se reportan dos estadísticos de manera complementaria:

- El porcentaje de acuerdo observado (Po) expresa la proporción de registros en que ambos evaluadores tomaron la misma decisión. Es un indicador directo e intuitivo de la concordancia, pero no corrige por el acuerdo que podría ocurrir al azar.
- El coeficiente Kappa de Cohen (κ) corrige el acuerdo observado por el acuerdo esperado por azar, lo que lo convierte en un estadístico más conservador y riguroso (Cohen, 1960). Es el estándar recomendado en guías metodológicas de revisiones sistemáticas y de alcance, incluyendo el manual Cochrane y las directrices PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018; Higgins et al., 2022).

El reporte conjunto de ambos estadísticos es una práctica recomendada cuando las categorías de clasificación están marcadamente desbalanceadas —es decir, cuando la frecuencia de casos en una categoría es mucho mayor que en la otra—, como ocurre típicamente en la fase de screening de revisiones de alcance, donde la gran mayoría de los registros es excluida. En estos contextos, el Kappa tiende a ser más bajo que el Po porque el acuerdo esperado por azar en la categoría mayoritaria (excluidos) es ya de por sí muy elevado. Reportar ambos estadísticos permite al lector valorar la concordancia desde dos perspectivas complementarias (Viera & Garrett, 2005).

3. Diseño del proceso de evaluación paralela

Con el objetivo de estimar la confiabilidad interevaluador, el 50% de los registros disponibles tras la fase de depuración fue asignado para evaluación paralela e independiente. Esto equivalió a 658 registros sobre un total de 1315 (n = 658). Los 657 registros restantes fueron evaluados posteriormente por un único codificador, una vez validado el nivel de acuerdo.

Dos codificadores realizaron la revisión de manera simultánea e independiente, bajo las siguientes condiciones de cegamiento:

- Cada evaluador accedió a la misma base de datos depurada (n = 658), presentada en orden idéntico.

- Las decisiones de cada codificador se registraron en hojas separadas del mismo archivo de matriz de screening.
- Los evaluadores no tuvieron acceso a las decisiones del otro durante la fase de evaluación individual.
- Se aplico la estrategia de semáforo: registro marcado en verde (incluido) o rojo (excluido), sobre la base del título y resumen de cada registro, sin acceder al texto completo.

4. Criterios de inclusión y exclusión aplicados

Ambos evaluadores aplicaron los mismos criterios de inclusión y exclusión, definidos previamente y validados por el equipo del MIDIS (véase sección 2.2 del informe principal).

5. Resultados de la evaluación paralela: tabla de contingencia

Finalizada la evaluación independiente de los 658 registros por ambos codificadores, se construyó la tabla de contingencia para comparar las decisiones. La Tabla B.1 presenta los resultados.

Tabla B.1. Tabla de contingencia de decisiones de los dos evaluadores (n = 658)

		Evaluador 2	
		Incluido (verde)	Excluido (rojo)
Evaluador 1	Incluido (verde)	34	2
	Excluido (rojo)	1	621
Total		35	623

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Las celdas con fondo verde corresponden a los casos de acuerdo entre evaluadores; las celdas con fondo anaranjado corresponden a los casos de desacuerdo. El número total de registros evaluados de forma paralela es n = 658.

6. Cálculo de los estadísticos de confiabilidad

6.1. Porcentaje de acuerdo observado (Po)

El porcentaje de acuerdo observado se calcula dividiendo el número de registros en que ambos evaluadores coincidieron entre el total de registros evaluados en paralelo:

Casos de acuerdo:

- Ambos evaluadores marcaron el registro como incluido (verde): 34 registros
- Ambos evaluadores marcaron el registro como excluido (rojo): 621 registros
- Total de acuerdos = 34 + 621 = 655 registros

Po = 655 / 658 = 0.9954 = 99.5%

6.2. Coeficiente Kappa de Cohen (κ)

A partir de la tabla de contingencia, el cálculo del coeficiente Kappa de Cohen se realizó siguiendo la formula estándar propuesta por Cohen (1960):

$$\kappa = (Po - Pe) / (1 - Pe)$$

Donde Po es la proporción de acuerdo observado y Pe es la proporción de acuerdo esperado por azar, calculada a partir de los totales marginales de la tabla de contingencia.

Paso 1. Totales marginales

Tabla B.2. Total de casos codificados por evaluador

Evaluador	Incluidos	Excluidos	Total
Evaluador 1	36	622	**658**
Evaluador 2	35	623	**658**

Fuente: Elaboración propia.

Paso 2. Acuerdo esperado por azar (Pe)

El acuerdo esperado por azar para cada categoría se calcula como el producto de las frecuencias marginales dividido entre el total al cuadrado:

Para la categoría "incluido":

P(incluido, E1) x P(incluido, E2) = (36/658) x (35/658) = 0.0547 x 0.0532 = 0.0029

Para la categoría "excluido":

P(excluido, E1) x P(excluido, E2) = (622/658) x (623/658) = 0.9453 x 0.9468 = 0.8950

$$\mathbf{Pe = 0.0029 + 0.8950 = 0.8979}$$

Paso 3. Cálculo de Kappa

Sustituyendo los valores obtenidos en la formula:

$$\kappa = (Po - Pe) / (1 - Pe)$$

$$\kappa = (0.9954 - 0.8979) / (1 - 0.8979)$$

$$\kappa = 0.0975 / 0.1021$$

$$\mathbf{\kappa = 0.955}$$

7. Interpretación de los resultados

La Tabla B.3 presenta los dos estadísticos obtenidos junto con su interpretación según las escalas de referencia correspondientes: Viera y Garrett (2005) para el porcentaje de acuerdo observado y Landis y Koch (1977) para el coeficiente Kappa de Cohen.

Tabla B.3. Resultados de confiabilidad interevaluador

Estadistico	Valor obtenido	Nivel de acuerdo	Referencia
Porcentaje de acuerdo (Po)	99.5%	Casi perfecto	Viera & Garrett (2005)
Kappa de Cohen (κ)	κ = 0.955	Casi perfecto (≥ 0.81)	Landis & Koch (1977)

Fuente: Elaboración propia.

Ambos estadísticos evidencian un nivel de acuerdo casi perfecto entre los evaluadores. El valor de Po = 99.5% indica que en 655 de los 658 registros evaluados en paralelo ambos codificadores tomaron la misma decisión. El coeficiente Kappa de Cohen (κ = 0.955), al descontar el acuerdo que cabría esperar por azar dada la marcada asimetría entre registros incluidos (n = 35) y excluidos (n = 623), ofrece una estimación más conservadora pero igualmente sólida de la concordancia. Ambos resultados validan que los criterios de inclusión y exclusión fueron aplicados de manera consistente, lo que permitió que el 50% restante de los registros (n = 657) fuera evaluado por un único codificador con garantías metodológicas suficientes.

8. Resolución de los casos de desacuerdo

Los 3 registros en los que se detectó discrepancia entre los evaluadores (2 casos en los que el Evaluador 1 marcó como incluido y el Evaluador 2 como excluido; y 1 caso en el que el Evaluador 2 marcó como incluido y el Evaluador 1 como excluido) fueron revisados mediante un proceso de consenso. En dicho proceso, ambos evaluadores discutieron los criterios aplicados a cada registro y acordaron la decisión final de manera conjunta.

9. Referencias

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 37–46. https://doi.org/10.1177/001316446002000104

Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (Eds.). (2022). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions (versión 6.3).* The Cochrane Collaboration.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica, 22*(3), 276–282. https://doi.org/10.11613/BM.2012.031

Revelle, W. (2023). *Psych: Procedures for personality and psychological research*. Northwestern University.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., Lewin, S., … Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, *169*(7), 467–473. https://doi.org/10.7326/M18-0850

Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine, 37*(5), 360-363.