



Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación
Escuela de Formación Docente
Sección de Educación Preescolar

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia
División de Educación Básica

Universidad Estatal a Distancia
Escuela Ciencias de la Educación
Carrera de Educación Preescolar

Informe final

Proyecto 724-B3-338

"Calidad de las interacciones pedagógicas que promueven docentes de Educación Preescolar en grupos de niños y niñas de edades entre 5 y 7 años en centros públicos y privados del Gran Área Metropolitana: estudio interuniversitario a partir del instrumento CLASS (Classroom Assessment Scoring System)"

Elaborado por:

Jeannette Cerdas Núñez, UCR
Rocío Castillo Cedeño, UNA
Marianella Castro Pérez, UNA
Nohemí Hernández Herrera, UNED
Rosa María Hidalgo Chinchilla, UNED

Fecha de presentación: octubre 2016

Índice general

I. Información general

Índice general	2
Índice de anexos.....	4
Índice de figuras	5
Índice de tablas	5
Información administrativa del proyecto	6
Resumen del proyecto.....	7
Descriptorios (los que planteó en la propuesta)	8

II. Antecedentes

Introducción	8
Antecedentes del proceso investigativo.....	10
Planteamiento del problema.....	12
Objetivos General y específicos.....	13

III. Referente Teórico

Marco teórico o marco referencial que sustenta el trabajo.....	13
Supuestos teóricos.....	28

IV. Procedimiento metodológico

Tipo de investigación.....	28
Descripción y sustento del método utilizado	28
Descripción y sustento de las técnicas utilizadas	29
Población a la que va dirigida la investigación	30
Selección de la muestra o participantes.....	30
Descripción del procedimiento seguido para recolectar y analizar los datos.....	32
Forma de análisis de la información.....	32

V. Análisis y discusión de los resultados

¿Qué se hizo?	35
Análisis de datos y resultados obtenidos.....	35

VI. Conclusiones y recomendaciones	
Conclusiones	51
Recomendaciones	53
Limitaciones encontradas al realizar el estudio	54
VII. Logros obtenidos.....	5
VIII. Informe financiero.....	56
IX. Bibliografía	
Bibliografía.....	56
X. Anexos	
Anexos.....	CD ¹

3. Índice de anexos

ANEXOS	DESCRIPCIÓN
1	Oficios vigencia del proyecto
2	Certificación CLASS
3	Guías de observación
4	Bitácora de observación
5	Instrumento de autoevaluación
6	Documentos de acceso: institución, docente y familias
7	Base de datos CLASS
8	Base de datos instrumento de autoevaluación
9	Propuesta de formación
10	Encuentro académico
11	Reunión ProLEER
12	Ponencia Estado de la Educación
13	Artículos científicos
14	Informe financiero

4. Índice de figuras

Figura	Título
1	Dominios y dimensiones de CLASS
2	Promedio general por cada dominio (escala 1 a 7)

3	Promedio de las dimensiones del dominio soporte emocional
4	Promedio de las dimensiones del dominio organización de la clase
5	Promedio de las dimensiones del dominio soporte instruccional
6	Porcentaje general en cada dimensión CLASS
7	Valoraciones que prevalecen por dimensión
8	Promedio general por dominio CLASS
9	Promedio general por tipo de institución y dimensión
10	Promedio por dominios según el instrumento de autoevaluación
11	Promedio general por dimensión según el instrumento de autoevaluación
12	Comparación datos instrumento CLASS vrs. Autoevaluación, según porcentajes

5. Índice de tablas

Tabla	Título
1	Unidades de análisis del sistema CLASS
2	Valoración general de las docentes por nivel de desempeño según el promedio de calificación obtenido de acuerdo a la escala del CLASS

5. Información administrativa del proyecto

- a) Número del proyecto: 724-B3-338
- b) Nombre del proyecto: **"Calidad de las interacciones pedagógicas que promueven docentes de Educación Preescolar en grupos de niños y niñas de edades entre 5 y 7 años en centros públicos y privados del Gran Área Metropolitana: estudio interuniversitario a partir del instrumento CLASS (Classroom Assessment Scoring System)"**

- c) Unidad base del investigador: Formación Docente
- d) Unidad de adscripción: no hay.
- e) Programa al que pertenece el proyecto: Mejoramiento de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.
- f) Nombre de investigadores y carga académica asignada y quien asigna la misma.

Universidad de Costa Rica

Investigadora	Carga asignada	Unidad que asigna	Periodo de tiempo
Jeannette Cerdas Núñez	1/4	Escuela de Formación Docente	Del 23 de mayo de 2013 al 31 de julio de 2015.

Nota: La Doctora Marielos Murillo Rojas, sólo durante el año 2013 participó como colaboradora

Universidad Nacional

Investigadora	Carga asignada	Unidad que asigna	Periodo de tiempo
Marianella Castro Pérez	1/4	Instituto de Estudios Interdisciplinarios de Niñez y Adolescencia	01 de enero 2013 al 31 de diciembre de 2015
Rocío Castillo Cedeño	Sin carga	División Educación Básica	01 de enero 2013 al 31 de diciembre de 2015

Universidad Estatal a Distancia

Investigadora	Carga asignada	Unidad que asigna	Periodo de tiempo
Nohemí Hernández Herrera	1/4	Escuela Ciencias de la Educación	01 de enero 2013 al 31 de diciembre de 2015

Rosa Ma. Hidalgo Chinchilla	1/4	Escuela Ciencias de la Educación	01 de enero 2013 al 31 de diciembre de 2015
--------------------------------	-----	-------------------------------------	--

g) Vigencia del proyecto:

Original: del 23 de mayo de 2013 al 23 de marzo de 2015
Ampliación: del 23 de marzo 2015 hasta el 31 de julio 2015
Prórroga para presentar informe: 31 de diciembre de 2015
Ver documentos respectivos en anexo N.1.

6. Resumen de 200 palabras sobre el proyecto.

Este proyecto de investigación constituyó un estudio exploratorio-descriptivo de la calidad de las interacciones pedagógicas que favorecen docentes de Educación Preescolar en grupos de niños y niñas con edades entre 5 y 7 años. Fue realizado por investigadoras de las tres universidades públicas que imparten esta carrera: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA) y Universidad Estatal a Distancia (UNED).

La muestra estuvo compuesta por 45 docentes graduadas de dichas universidades, quienes laboraban como titulares en los grupos denominados transición o preparatoria del nivel preescolar, en centros educativos públicos o privados, ubicados en la Gran Área Metropolitana.

El proceso investigativo se realizó a partir del sistema de observación Classroom Assessment Scoring System (CLASS) desarrollado por el Centro Nacional de Desarrollo Temprano y Aprendizaje de la Universidad de Virginia. Adicionalmente se utilizó una escala adaptada a partir del instrumento integrado en el “Manual de autoevaluación docente y estrategias de apoyo para su labor en el aula” (INEINA-CECC, 2010).

De acuerdo con los dominios establecidos por CLASS y considerando también los datos obtenidos a partir de la autoevaluación, esta investigación reveló que las interacciones pedagógicas que mejor establecen las docentes participantes son las de soporte emocional, seguidas por las de organización de la clase. Las interacciones relacionadas con el soporte instruccional son las que resultan limitadas.

7. Descriptores (los que planteó en la propuesta)

Educación Preescolar, CLASS, calidad del aprendizaje, interacciones pedagógicas, ambiente de aula y formación docente.

II. Antecedentes

1. Introducción

En Costa Rica la Educación Preescolar tiene importantes logros, tanto en lo normativo como en cobertura y oferta curricular, no obstante, estos logros más la confluencia de nuevas tendencias sociales y hallazgos científicos, así como la transición demográfica que vive el país, plantean nuevos desafíos tal y como lo señala el Informe Estado de la Educación 2011 y se reafirma en los informes del 2013 y del 2015.

Uno de los aspectos que según este informe debe investigarse, es la práctica docente que se realiza y los logros alcanzados por los niños y las niñas, respecto de los objetivos de aprendizaje planteados en los programas de estudio, tanto a nivel público como privado. En esta línea, es oportuno revisar las interacciones que se dan entre docente-estudiante, pues según lo afirman diversos autores, constituyen el mecanismo primario para el desarrollo y el aprendizaje (Greenberg, Domitrovich, Bumbarger, 2001; Hamre y Pianta, 2007; Morrison y Connor, 2002; Pianta, 2006; Rutter y Maughan, 2002, citados por Pianta, La Paro y Hamre, 2008).

Las investigaciones realizadas en este campo, de acuerdo con la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños de los Estados Unidos (NAEYC, 2009), señalan que las influencias más poderosas para el aprendizaje tienen lugar en las interacciones docente-estudiante y en las decisiones en tiempo real que toma el maestro o la maestra durante todo el día. Es decir, los planes y la organización de clase que realiza, su sensibilidad y capacidad de respuesta a cada estudiante y las interacciones que establece en todo momento ejercen la mayor influencia sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas. Por lo tanto, el modo en que las y los docentes diseñan las experiencias pedagógicas, cómo cautivan a sus estudiantes y responden a ellos, cómo adaptan su enseñanza e interacciones a sus antecedentes, las devoluciones que realizan; son factores que inciden en el aprendizaje (NAEYC, 2009, p. 13).

En este sentido, una buena enseñanza requiere de la toma de decisiones fundamentada en un adecuado manejo conceptual y técnico del proceso educativo, lo cual significa que el personal docente demanda una preparación inicial sólida y un desarrollo profesional permanente. De ahí la necesidad de dirigir la mirada hacia el espacio educativo para conocer qué sucede, en términos de interacción pedagógica y obtener insumos que permitan proponer procesos formativos y de actualización coherentes y pertinentes con la realidad.

Con ese fin surgió esta investigación, en el contexto del Informe Estado de la Educación, que pertenece al Programa Estado de la Nación, el cual opera bajo el marco

institucional del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y la Defensoría de los Habitantes de la República (DHR) con el apoyo de varios auspiciadores. A partir de este informe, en el mes de agosto de 2012, CONARE por medio del Estado de la Educación junto con la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC-SICA patrocinaron un proceso de capacitación para certificar personal académico de las tres universidades públicas en el uso del sistema de observación CLASS con el manual K3 que abarca desde Preescolar (5-6 años) hasta tercer grado, visualizando la posibilidad de que se desarrollara un proceso investigativo con dicho recurso, con el fin que los resultados tuviesen comparabilidad internacional.

Fue así como académicas de las tres universidades públicas que imparten la carrera de Educación Preescolar se unieron e investigaron la calidad de las interacciones pedagógicas que estaban promoviendo docentes graduadas de sus carreras en grupos de niños con edad entre 5 y 7 años; esto con el propósito de retroalimentar tanto los programas de formación inicial como los procesos de desarrollo profesional que se venían implementando. Asimismo, iniciar de manera sistemática en el país la cultura de investigar la práctica docente, focalizándose en las interacciones que se suscitan entre docente-estudiante, y entre estos, con el propósito de tener información que permita coadyuvar en el fortalecimiento de la mediación pedagógica y en la toma de decisiones para la política educativa.

El proceso investigativo inició en el segundo semestre del año 2013 y se extendió hasta el año 2015. Para tal efecto las investigadoras, además de haber obtenido en el 2012 la certificación inicial para trabajar con CLASS, se recertificaron en los años 2014 y 2015, según la norma establecida por Teachstone Organization, entidad que administra dicho recurso.

En este documento se presentan los resultados obtenidos en esta investigación. Se inicia con los antecedentes y la presentación del problema y de los objetivos. Posteriormente se desarrolla el marco teórico que sustenta el trabajo y se describe la metodología empleada para la recolección y análisis de la información. Por último se realiza la discusión de dicha información y se plantean las conclusiones y recomendaciones respectivas. Además se indica la bibliografía consultada y se adjuntan los anexos correspondientes.

2. Antecedentes del proceso investigativo

Las interacciones entre docentes y estudiantes se han estudiado en diferentes zonas de los Estados Unidos y en algunos países de Latinoamérica a partir del instrumento de observación CLASS el cual representa una de las medidas más

ampliamente utilizadas para evaluar este aspecto considerando tres dominios: soporte emocional, organización del aula y soporte instruccional.

De acuerdo con Treviño, Toledo y Gempp (2013) CLASS es el principal instrumento usado alrededor del mundo para medir las condiciones del aula, en términos de si son favorables o adversas al aprendizaje. Las dimensiones de CLASS están construidas a partir de la teoría del desarrollo y la investigación, sugiriendo las interacciones entre docentes y alumnos como el mecanismo primario en el desarrollo y aprendizaje del estudiante.

Algunos de los países donde se ha utilizado este instrumento, además de Estados Unidos son: Chile, Ecuador, Alemania, Colombia, Nicaragua y Noruega (Diario El Tiempo, 23 de noviembre, 2011).

Entre las investigaciones realizadas haciendo uso del CLASS está la desarrollada por Beneke (2012) acerca del “Método de Enseñanza por Proyectos y la herramienta de observación CLASS” en la Universidad de Illinois, misma que a su vez menciona el estudio implementado por el Center for Advanced Study of Teaching and Learning en el año 2010, donde los principales hallazgos remiten a que «entre varios miles de salones de clases (de pre-kindergarten al 5º grado) que se observaron en todas partes del país, los estudiantes tienden a experimentar niveles moderados a altos de interacciones eficaces en cuanto al apoyo emocional y la organización del aula» (p. 2). Sin embargo, la mayoría de los salones de clase se caracterizan por niveles muy bajos de apoyo instruccional, «interacciones que enseñan a los estudiantes a pensar, que proporcionan consejos y apoyo continuos y que facilitan el lenguaje y el vocabulario» (p. 1).

En Costa Rica, el CLASS se utilizó en el año 2003 en una investigación realizada por Arias, Rollas y Villers de la Organización Amigos del Aprendizaje (ADA) denominada: “Calidad de la educación en la primera infancia en Costa Rica política, prácticas, resultados y desafíos”, la cual estuvo dirigida a proporcionar información sistemática acerca de las habilidades de alfabetización emergentes y principios logrados en el kínder y los subsiguientes grados escolares por niños costarricenses de familias de bajos ingresos, así como sobre la práctica docente en las aulas que atendían a estos niños. Este estudio se realizó en nueve aulas de preescolar en seis instituciones de dos diferentes distritos escolares.

Entre los principales resultados obtenidos, se evidenció que la actividad principal del Jardín de Niños era el desarrollo social y el juego abierto; el apoyo instruccional era bajo, dado que prácticamente no había conceptos de orden superior ni realimentación de calidad para ayudar a los niños y a las niñas a pensar de manera crítica, esto provocaba que el desarrollo cognitivo y lingüístico quedara minimizado.

El Informe Estado de la Educación (2011) señala que esta investigación llama la atención sobre estos hallazgos, para destacar la relevancia de que la práctica docente diaria no induzca a desequilibrios entre lo socioemocional y lo cognitivo lingüístico, áreas de igual importancia para el desarrollo de los niños y las niñas.

Es oportuno señalar que desde las universidades públicas se han desarrollado investigaciones en torno a las interacciones pedagógicas, utilizando instrumentos diferentes al CLASS. Las mismas se han enfocado en distintos niveles educativos y en aspectos particulares.

Cabe mencionar el trabajo realizado por la especialista Natalia Campos Saborío (2005) quien con un equipo interdisciplinario, desarrolló desde la Universidad de Costa Rica el proceso investigativo “Caracterización de los procesos de enseñanza – aprendizaje, a partir del análisis de interacción verbal en el aula costarricense”. Además la tesis doctoral de Zulay Pereira Pérez (2010), quien desarrolló el tema “La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula”.

Por su parte las investigadoras Ana Teresa León, Ana Guadalupe Arguedas y María Ester Morales (2010) realizaron el estudio “La mirada de los niños y las niñas de Iº y IIº Ciclos de la Educación General Básica acerca de las características profesionales y humanas de los y las docentes exitosas: implicaciones para la selección, formación, capacitación y evaluación docentes” del cual se deriva el “Manual de autoevaluación docente y estrategias de apoyo para su labor en el aula”, mismo del que se realizó una adaptación para utilizarlo como instrumento de consulta en la presente investigación.

En el nivel preescolar, también se han desarrollado gran variedad de estudios, algunos como trabajos finales de graduación y otros como proyectos de investigación, no obstante, hasta la fecha o al menos recientemente no se ha realizado algún estudio específico sobre calidad de las interacciones pedagógicas utilizando instrumentos estandarizados como el CLASS.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Pública (MEP) tampoco ha realizado estudios de esta naturaleza en este nivel. En el año 2010 en el marco del proyecto “*Mejora de la Calidad de la Educación de los Centros Educativos Públicos en Costa Rica*”, auspiciado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID, bajo la coordinación de la Dirección de Desarrollo Curricular y el Departamento de Educación Preescolar se realizó una evaluación externa en 30 Jardines de Niños de las Regiones Educativas de Alajuela, Cartago, Desamparados, Heredia, Puriscal, San José Central, San José Norte, San José Oeste y Turrialba. Esta valoración tuvo por objetivo identificar los puntos fuertes y débiles de los jardines infantiles, lo que derivó en procesos

de reflexión y análisis para la mejora de la calidad educativa, así como la consolidación y validación de instrumentos para realizar evaluación externa de centros educativos a nivel nacional.

Como parte del proceso investigativo, además de la valoración de aspectos como infraestructura y funcionamiento de los jardines de niños, se aplicó una guía de observación de la práctica pedagógica, con el fin de conocer lo que realizaba cada docente en el aula, incluyendo aspectos relacionados con el currículo y los principios metodológicos que lo componen, así como elementos relacionados con el espacio, el tiempo, los materiales, el rol docente y el rol de los niños.

A partir del análisis de la información obtenida se preparó un informe de evaluación externa, el cual se entregó al personal docente y administrativo de cada uno de los Jardines de Niños participantes, comunicándoles los resultados obtenidos y brindándoles insumos para la implementación de un plan de mejoramiento institucional.

Sin embargo, tal y como lo señaló V. Madrigal (comunicación personal, 10 de febrero, 2013), esta investigación fue a nivel general, sin profundizar en el análisis de la calidad de las interacciones pedagógicas.

Así las cosas, el presente estudio constituye una oportunidad para iniciar el análisis de las prácticas de aula en el nivel preescolar, con el propósito de valorar la calidad de las interacciones pedagógicas que se suscitan. A partir de esta experiencia podrían generarse otras iniciativas en esta línea, que permitan tener mayores insumos para respaldar la toma de decisiones en relación con la educación inicial que se ofrece a la niñez del país.

3. Planteamiento del problema

¿Qué calidad tienen las interacciones pedagógicas que promueven docentes de Educación Preescolar en el Ciclo de Transición del Nivel Preescolar?

4. Objetivos:

Objetivo General:

- Analizar a partir del instrumento CLASS (Classroom Assessment Scoring System) la calidad de las interacciones pedagógicas que promueven docentes de Educación Preescolar en el Ciclo de Transición.

Objetivos Específicos:

- Identificar las interacciones docente-estudiante que se suscitan en los ambientes pedagógicos considerando los tres dominios establecidos en el instrumento CLASS: apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional.
- Determinar la calidad de las interacciones docente-estudiante valorando las dimensiones, indicadores y criterios de cada uno de los dominios establecidos en el instrumento CLASS.
- Formular estrategias que enriquezcan los procesos de formación de docentes de educación preescolar.

III. Referente Teórico

2.1 Marco teórico o marco referencial que sustenta el trabajo.

Este capítulo contempla los componentes claves de esta investigación a saber, interacción pedagógica y sistema para evaluar la dinámica de las aulas CLASS.

Interacción pedagógica

Según Bruner, 1997; Mercer, 2001; y Correa, 2006; citados por Duque y Ovalle, (2011) la interacción pedagógica ocurre en la medida en que se establece una acción conjunta entre el maestro y el sujeto que aprende y entre ellos y un objeto de conocimiento particular (p. 59). Por lo tanto, para que se dé esta posibilidad de intercambio, se requieren valores como respeto, empatía, solidaridad, pero sobre todo es necesario que exista una intención claramente establecida por parte del docente para favorecer un aprendizaje. Contreras (1995) señala que

la tarea del docente está definida por los propósitos que se persiguen con la interacción profesor-alumnos y por las características particulares que dicha interacción adquiere en términos del papel que se asigna a los participantes – profesor-alumnos-, en el logro de la meta u objetivo, así como de los contenidos e instrumentos que intervienen en dicha interacción (p. 5).

Desde esta perspectiva la interacción pedagógica está determinada por la posición paradigmática que se asume respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es desde esta óptica que se hará la mediación. Al respecto Sánchez y Zúñiga (2015) plantean

En la interacción docente-estudiante entra en juego un concepto relevante, que es el de mediación pedagógica, ya que a través de este no solo se estudia los contenidos de enseñanza sino que además se evalúa la forma o el proceso que se debe ejecutar para llegar a la misma. Ante esto, el docente toma un rol de mediador pedagógico, regulando o controlando la información que se ofrece y el aprendizaje de los menores. El docente se transforma en uno de los factores más importantes en el proceso de aprendizaje, pues es el organizador, el encargado de presentar y organizar los diferentes tipos de saberes, y en últimas es quien resalta lo que se considera primordial (p. 31).

Es decir, la persona docente tiene una responsabilidad fundamental, pues de alguna manera es quien “prepara el escenario para la acción”, lo cual es relevante en el nivel inicial, pues aunque el niño o la niña deben tener un rol protagónico en la construcción del conocimiento, el o la docente es quien orienta las interacciones pedagógicas que prevalecen.

Según la NAEYC (2009), las investigaciones indican que las influencias más poderosas para el desarrollo y el aprendizaje tienen lugar en las interacciones docente-estudiante y en las decisiones en tiempo real que toma este profesional durante todo el día, lo cual incluye los planes y la organización de clase que hace, la sensibilidad y capacidad de respuesta a todos sus estudiantes y sus interacciones con ellos en todo momento. Sostiene esta asociación que en el caso de docentes que han sido formados en el cómo aprenden y cómo se desarrollan los niños y las niñas y las maneras eficaces de enseñarles, tienen más probabilidades de poseer este conocimiento especializado y por lo tanto, de evaluar sus propias prácticas pedagógicas.

Para la NAEYC (2009) es la persona docente (no los administradores o los especialistas en planes de estudios) quien está en la mejor posición para conocer el estudiantado de su clase: sus intereses, experiencias, en que sobresalen y por lo que se esfuerzan, aquello que desean aprender y para lo que están listos. Sin este conocimiento particular, resulta imposible determinar qué es mejor para el aprendizaje de esos niños y niñas, como grupo e individualmente.

Por lo tanto, este profesional debe favorecer interacciones pedagógicas que promuevan no solo la participación de los infantes, sino que resulten apropiadas en cuanto a nivel, cantidad y calidad, de tal manera que no solo “más niños sean exitosos,

sino que también propicien que los aprendizajes sean duraderos, menos amenazantes e irrelevantes de lo que son hoy en día” (León, 2004, p. 45).

Generalidades de Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

Classroom Assessment Scoring System o CLASS por sus siglas en inglés es un sistema de evaluación validado internacionalmente que posibilita observar los procesos fundamentales que caracterizan las interacciones en el aula, su enfoque está en las interacciones entre maestros y niños y entre los mismos niños por medio de diez dimensiones organizadas en tres dominios: soporte emocional, organización del aula y soporte instruccional.

El CLASS es uno de los principales instrumentos para estudiar las actividades del personal docente, el ambiente de aula y las interacciones pedagógicas que tienen con sus estudiantes, se deriva del trabajo de Robert Pianta y sus colegas; cuya versión previa se difundió con el nombre de Classroom Observation System, COS, el cual posteriormente se convirtió en Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta y Hamre, 2010; MET Project, 2010, citado por Pianta, La Paro, Hamre, 2008).

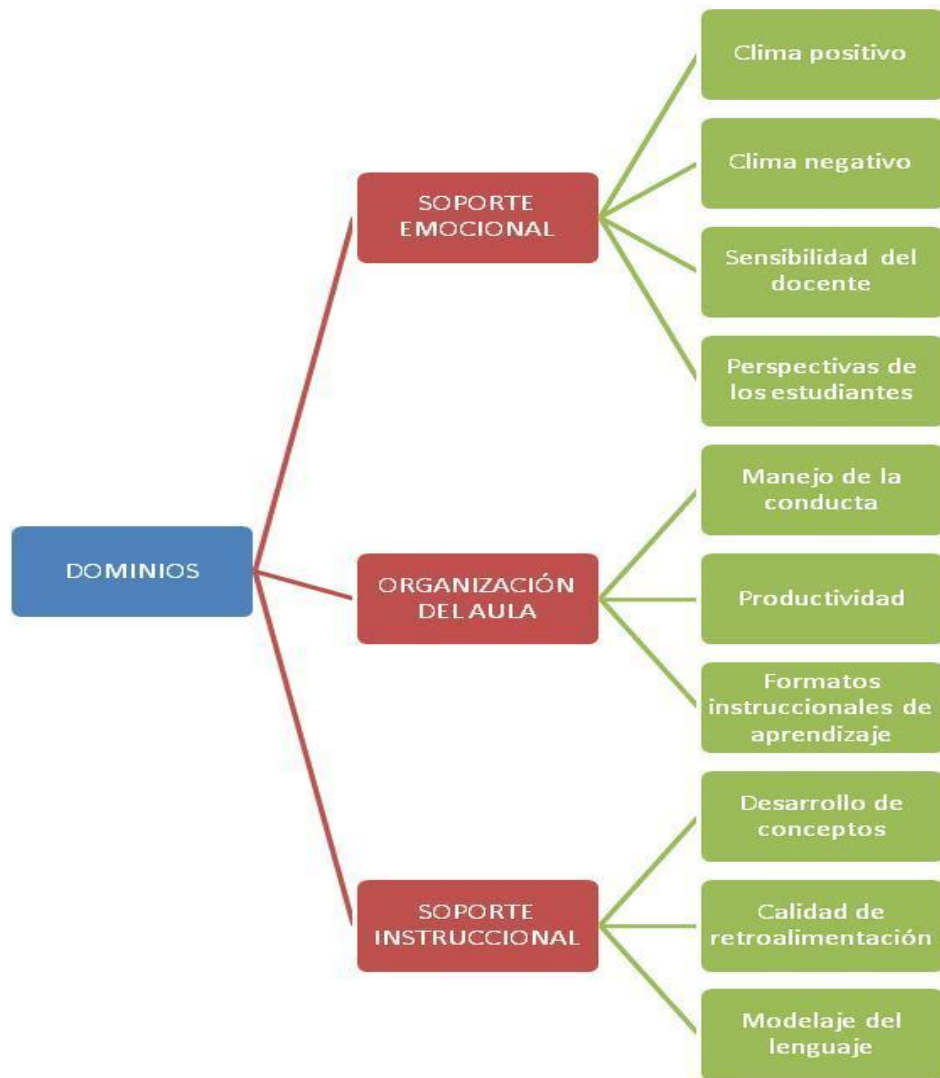
Basado en una investigación de la Universidad de Virginia y las aplicaciones en aulas de Estados Unidos, la herramienta CLASS se centra en la valoración de la eficacia en la enseñanza, a fin de orientar a los maestros para reconocer y entender el poder de sus interacciones con los estudiantes.

Este instrumento es una herramienta de observación que ofrece un lente y un lenguaje común centrado en lo importante -las interacciones en el aula que estimulan el aprendizaje del estudiante-. En Estados Unidos los datos de CLASS se utilizan para apoyar las necesidades de desarrollo profesional de los maestros y establecer metas para las escuelas, con el propósito de orientar las reformas de todo el sistema a nivel local, estatal y nacional.

Como ya se anotó está organizado en tres dominios, cada uno de los cuales incluye de tres a cuatro dimensiones, las cuales a su vez tienen una serie de indicadores que son los que deben valorarse al realizar procesos de observación con este instrumento. La figura que se expone a continuación ilustra la conformación base de la prueba:

Figura 1

Dominios y dimensiones de CLASS



Fuente: Elaboración propia a partir de Pianta, La Paro y Hamre, (2011).

Definición de los dominios y dimensiones de CLASS

Soporte emocional

Este primer dominio que plantea el instrumento CLASS, involucra ciertas condiciones que pueden generarse en el ambiente del aula a partir de la postura que asume el o la docente para interactuar con sus estudiantes. En este sentido, la capacidad que posea para apoyar el desarrollo del comportamiento social y emocional dentro del aula es imprescindible para conceptualizar lo que son prácticas eficaces (Pianta, La Paro y Hamre, 2008). Las dimensiones que componen este dominio son:

Clima positivo

Según Pianta, La Paro y Hamre (2008) el clima positivo refleja las conexiones emocionales entre docente y estudiantes y viceversa. Para efectos de ser evaluado se consideran los siguientes indicadores:

-*Interrelaciones*, el cual incluye como puntos conductuales proximidad física, actividades compartidas, asistencia entre pares, afecto compartido y conversación social.

-*Afecto positivo*, se refleja en sonrisas, risas y entusiasmo.

-*Comunicación positiva*, se manifiesta por afecto verbal, afecto físico y expectativas positivas por medio de frases alentadoras.

-*Respeto*: se evidencia cuando hay contacto visual, voz calmada y cálida, lenguaje respetuoso y cooperación.

De acuerdo con los autores se dice que hay un clima positivo alto en un aula cuando hay muchas evidencias de que el docente y los estudiantes disfrutan de relaciones cálidas y de apoyo entre sí y hay muestras frecuentes de afecto positivo entre ellos. Además hay con frecuencia comunicaciones positivas, verbales o físicas y ambos actores demuestran respeto el uno por el otro de manera consistente.

Clima negativo

Según Pianta, La Paro y Hamre (2008) el clima negativo refleja un nivel general de negatividad en el aula; expresada en la frecuencia, la calidad y la intensidad del maestro y sus estudiantes. Se evalúa a partir de los siguientes indicadores.

-*Afecto negativo*, manifestado por irritabilidad, enfado, voz dura, agresión entre pares y negatividad escalada.

-*Control punitivo*, se refleja en gritos, amenazas, control físico y castigo fuerte.

-*Sarcasmo / irrespeto*, se evidencia cuando hay frases sarcásticas, burlas y humillaciones.

-*Negatividad severa*, presencia de victimización, bullying y castigo físico.

Los autores señalan que hay un clima negativo alto cuando el aula se caracteriza por la irritabilidad constante, la ira, o afecto negativo por parte de la figura docente y el estudiantado. La persona adulta en repetidas ocasiones grita o utiliza amenazas para establecer el control. Tanto docentes como estudiantes son frecuentemente sarcásticos o irrespetuosos y hay casos de negatividad severa entre ellos.

Refiriéndose a esta dualidad que puede encontrarse en el clima de aula, Molina y Pérez (2006) citados por Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo (2011) señalan

numerosos autores han propuesto diferentes clasificaciones para tipificar el clima escolar y del aula; sin embargo, todos los autores coinciden en que tanto el clima escolar como el de aula se desarrollan entre dos extremos: uno favorable que representa un clima abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual existiría mayor posibilidad para la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que existirían más oportunidades para la convivencia armónica. El otro extremo sería desfavorable y estaría representado por el clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, por lo cual, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje. (p. 73)

Es claro, por lo tanto, que un clima de aula positivo favorece el proceso de aprendizaje del estudiante mientras que un clima negativo lo entorpece. En el nivel inicial, tener esto presente y procurar ambientes de aula positivos es fundamental, puesto que los niños y niñas de edades tempranas de alguna manera son más susceptibles y su disposición ante la experiencia educativa institucionalizada depende en gran medida de este factor.

Según Triana y Velázquez (2014) “se sabe de la importancia de un clima emocional positivo en el aula, sin embargo, diseñarlo es un arte y una ciencia” (p. 25). Para Roskos y Neuman (2011), citados por estas autoras, “son necesarias nuevas competencias sociales de los docentes para lograrlo” (p. 25). En esta línea las autoras sugieren como una competencia importante la asertividad, entendiendo la misma como “la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones”.

Al respecto, en un estudio de caso realizado por estas autoras en una institución preescolar de Colombia, se pudo evidenciar una relación positiva entre las conductas asertivas del docente y el clima de aula positivo, observando que las conductas no asertivas se relacionaban con climas de aula menos favorables.

Ahora bien, la asertividad, según Estrella (2011) “es susceptible de aprenderse, mejorarse y entrenarse” (p. 63), por tanto, el docente puede y debe trabajar para fortalecer esta habilidad, pues como también lo señala esta autora “un buen profesor puede ser el promotor del aprendizaje y de las conductas deseables” (p. 65), y esto definitivamente se logra siendo un modelo para los estudiantes.

En este sentido es oportuno considerar los planteamientos de Pianta (1999) citado por Moreno (2010), quien coincidiendo con Howes y sus colaboradores, encuentra un cierto grado de continuidad en la calidad de las relaciones que establecen los niños con sus madres y con sus profesores, destacando al maestro como una figura importante en el desarrollo de la cercanía y las relaciones íntimas, facilitando la autorregulación emocional y conductual del niño, razón por la cual según este mismo autor y otros investigadores, citados por Moreno (2010), se reconoce cada vez más que la calidad de las relaciones que los niños tienen con sus profesores en los primeros años contribuye de manera importante a la adaptación a la escuela, destacando que las relaciones profesor-alumno pueden tener una función reguladora con respecto al desarrollo social y emocional de los niños y por tanto pueden ejercer una importante influencia, positiva o negativa, sobre las habilidades necesarias para tener éxito en la escuela.

Sensibilidad del maestro

La sensibilidad del maestro en el aula desde la visión de Pianta, La Paro y Hamre (2008) es relevante para generar interacciones pedagógicas de calidad, mismas que preparan el camino hacia el aprendizaje de los niños y niñas.

Ser un docente sensible implica desde la perspectiva del sistema CLASS (Pianta, La Paro y Hamre, 2008) puntuar alto en los siguientes indicadores:

-*Atención al entorno*, es decir un adulto que logra anticipar problemas que se pueden presentar en la dinámica de aula, a la vez se da cuenta de la falta de comprensión o de dificultades en sus estudiantes para atenderlas de manera oportuna, ofreciendo su ayuda, prestando atención y asistencia.

-*Capacidad para dar respuesta*, reconocer emociones, proveer apoyo y comprensión y apoyo individualizado.

-*Aborda problemas*, esto es, ayudar en forma oportuna y efectiva en la resolución de los mismos.

-*Apoyo al estudiante*, busca apoyar y orientar a los niños y niñas, propicia un ambiente de confianza en el que el estudiantado es capaz de “tomar riesgos” es decir, se ven cómodos buscando ayuda, participando, compartiendo ideas o respondiéndole libremente.

Reeve (2010), considera que “las emociones tienen un inicio muy rápido, duraciones breves y pueden ocurrir de forma automática e involuntaria” (p. 226), partiendo de lo anterior, se requiere de la sensibilidad del docente para detectar y dar respuesta a las necesidades y emociones de los niños y niñas, principalmente, en edades donde algunas veces ni ellos logran reconocer qué les aqueja y partiendo del hecho de que

pueden ser breves. Este reconocimiento de emociones debe trascender a la provisión de apoyo individualizado o grupal según corresponda.

Artavia (2005), reafirma lo señalado por el sistema de evaluación CLASS, en cuanto a que el ambiente emocional “que se genera en las aulas, producto de las interacciones personales, puede marcar pautas positivas en pro de la participación más fluida del estudiantado, así como la demostración de una amplia gama de sentimientos” (p. 4). En este sentido, Reeve (2010) señala que el estudiantado pueden sentir temor a causa de “la anticipación de un daño físico o psicológico, la vulnerabilidad ante el peligro, una expectativa de que las propias capacidades de afrontamiento no pudieran estar a la altura de las circunstancias que se avecina” (p. 232), de ahí la necesidad de generar interacciones pedagógicas sensibles en las que puedan sentirse en capacidad de “tomar riesgo” de participación y externar sus pensamientos, ideas y otros a raíz de los “lazos se van fortaleciendo diariamente, con la guía del docente y la seguridad emocional que les pueda dar” (Artavia, 2005, p.3).

Asimismo, es importante partir del hecho de que “... nada que no pase por la emoción nos sirve en nuestro aprendizaje” (Mora, 2013, párr. 6), a fin de proveer interacciones conscientes y sensibles que deriven en ambientes que inviten al aprendizaje y que propicien el desarrollo integral.

Cabe resaltar que la sensibilidad del maestro “no se refiere solo a ser agradable o cariñoso o cuidadoso, más bien se trata de cómo los maestros demuestran consistentemente la conciencia y capacidad de dar respuesta a las capacidades, necesidades académicas y emocionales de los niños” (Morrow, 2016).

Lo anterior hace pensar en que las interacciones sensibles remiten a un afecto positivo, que “refleja una interacción placentera” que logra el “actuar con placer, entusiasmo y progreso hacia metas en una persona” en el caso del niño y la niña, pueden impactar el aprendizaje, por lo que el autor señala que, en el caso contrario, “quienes presentan un afecto positivo bajo típicamente se sienten letárgicos, apáticos y aburridos” (Reeve, 2010, p. 240).

Al tenor de lo anterior, Morrow (2016) menciona que “La investigación nos dice que los maestros que están conscientes y responden a cada niño, facilitan el apoyo moral de la capacidad de todos los niños en el aula para explorar la actividad y aprender”. Por lo tanto, el personal docente debe cumplir con su función de “lograr que el niño aprenda y se desarrolle” facilitando la realización de actividades y mediando las experiencias significativas que, vinculadas con las necesidades, intereses y motivaciones de los niños y las niñas, le ayudan a aprender y desarrollarse (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, p. 430).

Perspectivas del estudiante

Según Pianta, La Paro y Hamre (2008) considerar las perspectivas del estudiante implica que el o la docente, en sus interacciones y en las actividades que promueve en el aula, pone énfasis en los intereses, motivaciones y punto de vista de este. Para evaluar esta dimensión se consideran los siguientes indicadores:

-Flexibilidad y enfoque hacia el estudiante, se evidencia si el docente es flexible e incorpora y sigue ideas de los estudiantes.

-Apoyo a la autonomía y liderazgo, el docente permite escoger, da oportunidad para que los estudiantes guíen la lección y les asigna responsabilidades.

-Expresión del estudiante, el docente promueve que los estudiantes hablen y logra que den ideas o perspectivas propias.

-Restricción del movimiento, el docente no es rígido y permite que los estudiantes se muevan.

Los autores del CLASS establecen que esta dimensión se puede valorar en un rango alto cuando el maestro es flexible en sus planes, va junto con las ideas del estudiantado y organiza la enseñanza en torno a los intereses de estos. Asimismo, ofrece un apoyo constante a la autonomía y al liderazgo, les da oportunidad para hablar y expresarse, y libertad de movimiento.

Visualizando los indicadores planteados, se puede apreciar que esta dimensión del CLASS tiene una estrecha relación con el estilo de enseñanza que asume el o la docente. Un docente autoritario y controlador, difícilmente tendrá la posibilidad de considerar las perspectivas de sus estudiantes, mientras que un docente democrático y flexible, facilita las condiciones señaladas, de tal manera que el o la estudiante pueda tener un rol activo y participativo.

En Costa Rica, eso es lo que se espera que promueva el personal que atiende el nivel preescolar. Según MEP, (2014) el “enfoque curricular que sustenta la práctica pedagógica es el constructivismo, destacando como uno de sus principios que “el educando es el centro del proceso, construye sus propios saberes, expresa sus ideas, sentimientos, experiencias, investiga, experimenta, hace preguntas y socializa” (pp. 13-14).

Organización de la clase

Este segundo dominio del instrumento CLASS comprende aquellos aspectos que se relacionan con el manejo que tiene el docente del estudiantado, del tiempo de clase y

de las estrategias de mediación para favorecer el aprendizaje. Comprende las siguientes dimensiones:

Manejo del comportamiento

Pianta, La Paro y Hamre (2008), plantean que el manejo del comportamiento abarca la capacidad del maestro para proporcionar medidas claras y utilizar métodos eficaces para prevenir y redirigir la mala conducta. Para efectos de evaluar esta dimensión se consideran los siguientes criterios:

-Expectativas claras respecto de la conducta, el estudiante sabe que se espera de él o ella, hay consistencia y claridad en las reglas.

-Proactividad, el o la docente anticipa las conductas problema, tiene baja reactividad y monitorea.

-Redirección de la conducta inapropiada, el o la docente enfatiza lo positivo y utiliza señales sutiles para redireccionar cuando es necesario.

-Conducta del estudiante, casi siempre hacen caso y hay pocas conductas retadoras.

De acuerdo con los autores esta dimensión puede valorarse en un rango alto cuando las reglas y expectativas para el comportamiento son claras y se cumplen de manera consistente. El o la docente controla el salón de clases con eficacia y redirige la mala conducta, centrándose en aspectos positivos y haciendo uso de las señales sutiles, de tal manera que el manejo de la conducta no resta tiempo de aprendizaje. Hay pocos casos de mal comportamiento del estudiante en el aula.

El manejo del comportamiento en el aula constituye uno de los aspectos al que se le ha prestado especial atención a lo largo del tiempo, particularmente desde la óptica del estudiantado, es decir, se ha asumido que es el niño o la niña quien tiene dificultades para comportarse adecuadamente. No obstante, tal y como lo plantea Cubero (2011) “hay otros factores, entre ellos, las conductas de los y las docentes que influyen en el clima del aula o del centro educativo y provocan comportamientos perturbadores o inadecuados en los alumnos y alumnas” (p. 1). Por lo tanto, señala la misma autora, “es necesaria la sensibilización para asumir la cuota de responsabilidad en este campo que corresponde a los profesionales en educación” (p. 2).

Desde esta perspectiva se requiere entonces cambiar la óptica desde la cual se valora la conducta del estudiantado, no se trata sólo de esperar un buen comportamiento por parte de este, sino que el personal docente debe crear condiciones y aplicar estrategias para generar esa respuesta.

Productividad

La productividad es la dimensión relacionada con la eficacia y eficiencia por parte del docente como administrador de los recursos con que cuenta para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas. Esta dimensión considera aspectos relacionados con la maximización u optimización del tiempo de aprendizaje, las rutinas, las transiciones de un período a otro y la preparación y disposición de los diferentes materiales o recursos que el profesional de preescolar utiliza en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Pianta, La Paro y Hamre (2008), *la productividad* “considera lo bien que el maestro gestiona el tiempo de instrucción y las rutinas y proporciona actividades para que los estudiantes tengan la oportunidad de participar en actividades de aprendizaje” (p. 51). Por lo tanto, esta dimensión, conforme a sus niveles bajo, medio y alto pretende valorar las actividades que el o la docente ofrece a los niños y niñas en un periodo de tiempo, la cantidad de tiempo que utiliza para atender las interrupciones y la realización de tareas administrativas, la claridad de las rutinas y las indicaciones que brinda, lo cual beneficia a al estudiantado en cuanto a lo que se espera que hagan.

También compete a esta dimensión valorar las transiciones de una actividad a otra, la frecuencia con que éstas suceden y si son rápidas y eficaces; además de observar la disponibilidad de los materiales para todas las actividades que desarrollan en el ambiente de aula.

Según estos autores, si el o la docente facilita, de forma proactiva, actividades y clases que promuevan el interés e involucramiento, si logra enfocar la atención conforme a los objetivos propuestos y si los niños y niñas muestran interés por lo que hacen, puede decirse que se encuentra en un nivel alto de acuerdo con la valoración del instrumento CLASS.

Formatos instruccionales

Los formatos instruccionales implican la calidad de las explicaciones e instrucciones que brinda el o la docente a sus estudiantes, la variedad de materiales y modalidades que fomenten el interés en los niños y niñas por aprender, el involucramiento de estos y estas en las actividades propuestas y la claridad en los objetivos propuestos para guiar el aprendizaje. Pianta, La Paro y Hamre (2008) refieren que los formatos instruccionales se enfocan en las formas que utiliza la persona docente para maximizar el interés de los niños y niñas en las actividades propuestas, su involucramiento en las actividades de enseñanza y aprendizaje y la capacidad de hacer que aprendan.

Para valorar esta dimensión deben observarse aspectos en relación a cómo facilita el docente, guiado por los objetivos propuestos, las actividades de aprendizaje, qué tanto interés despierta en sus estudiantes para participar de las mismas, las modalidades y materiales utilizados para facilitar o mediar las acciones relacionadas con la enseñanza.

Soporte instruccional

Al igual que en el primer dominio del instrumento CLASS, cuando se habla de soporte, se piensa en ayuda, sostén, guía y orientación, en este caso dirigida hacia aspectos fundamentales de la mediación pedagógica brindada al estudiantado.

Desde este tercer dominio el apoyo guarda una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y del lenguaje, mediados por la retroalimentación que brinda el o la docente; los cuales son aspectos claves en el desarrollo integral de la primera infancia, etapa sensible en la construcción de conceptos y la potenciación del pensamiento. Las dimensiones de este dominio son:

Desarrollo de conceptos

Para Pianta, La Paro, y Hamre, (2008) la valoración del *desarrollo de conceptos en el instrumento CLASS* implica determinar las estrategias empleadas por la persona docente para promover el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. Incluye las discusiones didácticas y las interacciones pedagógicas que propician el desarrollo de conceptos. También, los materiales disponibles, las oportunidades y las experiencias que motivan al niño y la niña a pensar de forma crítica y creativa.

Por lo tanto, en esta dimensión se valoran aspectos claves como lo son, la posibilidad que brinda la persona docente para el análisis y el razonamiento por medio de preguntas acerca del cómo y el por qué. Las experiencias de aprendizaje que propicien la resolución de problemas a través de la experimentación, la predicción, la clasificación, la comparación y la evaluación.

También, es fundamental la creación, producción y la potenciación de la creatividad por medio de una mediación pedagógica que brinde las posibilidades para participar en lluvias de ideas, planificación y producción activa. Todo lo anterior centrado en un proceso que tiene su énfasis en el aprendizaje.

En esta dimensión del apoyo pedagógico, es clave que el estudiantado tenga la posibilidad de conectar conceptos e integrarlos con sus conocimientos previos a través de experiencias de aprendizaje que los vincule con el mundo real y la cotidianidad.

Todos estos aspectos están estrechamente relacionados con una propuesta pedagógica fundamentada en los principios de la mediación pedagógica propuestos por Feurstein como lo son el significado y la trascendencia: que una experiencia de aprendizaje tenga significado consiste en dar sentido a los contenidos y a las alternativas pedagógicas, representa la energía, afecto o poder emocional y la trascendencia, es ir más allá de la situación o necesidad inmediata que motivó la intervención. No se refiere sólo a una generalización en otras áreas. Sino, que cada situación producida en una intervención sirva para otras situaciones (Martínez, Brunet y Farrés, 1991).

Según la herramienta CLASS (Pianta, La Paro y Hamre, citados por Beneke, 2012), los maestros que reciben las mayores tasaciones por sus interacciones con niños en la dimensión de desarrollo de conceptos son aquellos que:

- Hacen participar a los niños en el análisis y el razonamiento.
- Hacen a los niños muchas preguntas que se contestan con más que un sí o un no.
- Apoyan la resolución de problemas, predicciones, experimentos, clasificación, comparación y evaluación realizados por los niños.
- Hacen participar a los niños en la creación de maneras de representar lo que aprenden mediante lluvias de ideas, planeamiento y producción de representaciones de su conocimiento.
- Animar a los niños a integrar el conocimiento al ayudarlos a ver las conexiones entre conceptos.
- Ayudan a hacer conexiones con el mundo real a través de actividades relacionadas a las vidas de los niños (párr.8)

Calidad de la retroalimentación

Con respecto a la dimensión de la calidad de la retroalimentación Pianta, La Paro, y Hamre, (2008) indican que se brinda "énfasis a la calidad de la evaluación verbal que se le ofrece al niño y a la niña acerca de su trabajo, comentarios e ideas. El grado al cual el o la docente destaca ideas acerca del trabajo que realizan y ofrece información y preguntas adicionales. La calidad de la retroalimentación se enfoca en los procesos de aprendizaje y comprensión, no en la perfección y el producto terminado" (p. 5).

Los aspectos claves de esta dimensión se enfocan en una mediación pedagógica orientada por principios de la teoría de Vigostky (1979), en la que es fundamental los andamiajes brindados a través de pistas y ayudas ajustadas, para intervenir en la zona de desarrollo próximo que

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 71).

Al considerar estas ideas, también son muy importantes los círculos de realimentación que incluyan preguntas generadoras, las posibilidades de interactuar con las cuestionantes en una relación horizontal de múltiples interacciones, donde la persona mediadora brinde constante seguimiento a las respuestas y ofrezca contantes intervenciones para favorecer la participación del estudiantado a través del reto cognitivo.

Esta dimensión busca la promoción del proceso de pensamiento, brindando posibilidades a los niños y las niñas para que expliquen su pensamiento, amplíen sus respuestas, provean información de sus conflictos cognitivos.

Un docente mediador de esta dimensión promueve que se expanda y amplíe las respuestas brindadas por los niños y las niñas. También, clarifica y retroalimenta constantemente, sin olvidar el aspecto emocional, por ello, el reconocimiento y la valoración de los aportes del estudiantado son necesarios en la búsqueda de su persistencia.

Modelaje del lenguaje

El lenguaje es un componente fundamental en el desarrollo de la persona este permite la apropiación del conocimiento para lo cual el adulto, en este caso el o la docente, cumple un rol importante, es en la interacción niño-niña-adulto que se construyen, reconstruyen ideas, nociones y a su vez, se adquiere el lenguaje como medio para que la persona exprese o comunique su pensamiento.

El lenguaje es considerado como el mejor medio para la interacción entre las personas. La dimensión de modelaje del lenguaje pretende por medio de la observación captar la calidad y la cantidad del lenguaje utilizado por el o la docente para estimular su desarrollo “captura la calidad y cantidad de las técnicas de facilitación del lenguaje y simulación del lenguaje utilizado por el profesor” (Pianta, La Paro y Hamre, 2008, p. 79), Además de las técnicas que utiliza para facilitar durante la interacción con los educandos en las actividades realizadas de forma individual o grupal.

Para estos autores el lenguaje de alta calidad que sirva de modelaje para niños y niñas debe incluir preguntas abiertas y cerradas, repeticiones, expansiones y un uso avanzado por parte de la docente que de apertura a los niños y niñas a utilizar un lenguaje más elaborado para expresar sus opiniones o comentarios. También comprende la repetición y extensión, es decir, qué tanto retoma el o la docente las respuestas que brindan los niños y niñas para retroalimentarlas o ampliarlas, situación que beneficia el desarrollo del lenguaje en especial con los infantes de preescolar, etapa fundamental para su adquisición.

Por lo anterior, debe procurarse que la persona docente incentive la comunicación y que por medio de la técnica de expansión complemente y enriquezca las ideas que poseen los niños y las niñas. Asimismo, debe procurar un ambiente que propicie las conversaciones interesantes, de manera que invite a los niños y las niñas a participar, además, debe utilizar un lenguaje avanzado en diferentes momentos con el fin de modelarles a los niños las diversas posibilidades que posee. Otros criterios que comprende esta dimensión son: habla personal y paralela y el lenguaje avanzado como medios para ampliar el lenguaje de los infantes.

Como puede observarse las dimensiones del **soporte instruccional** están claramente enmarcadas en una propuesta pedagógica constructivista, donde el aprendizaje significativo cobra vital importancia, la necesidad de partir del conocimiento previo para avanzar en el nuevo, a través de interacciones de calidad donde la pregunta generadora y el conflicto cognitivo son la base de todas las experiencias de aprendizaje.

Un aprendizaje es significativo cuando resuena en todo el ser, a través del establecimiento de vínculos relevantes entre la vida del niño y la niña y el encuentro con los conceptos, las preguntas y un entorno enriquecido con múltiples posibilidades de exploración.

El aprendizaje significativo va más allá de la adquisición de conocimientos, implica la interacción con el medio, el afecto, la sensibilidad y la capacidad mediadora de la persona docente. Para el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2009)

Un espacio educativo significativo es un escenario de aprendizaje estructurado, retador y generador de múltiples experiencias para los niños que participan en él. Se trata de una situación o conjunto de situaciones relacionadas entre sí, que facilitan la construcción de un nuevo conocimiento y permiten desarrollar formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción con el mundo (p. 86).

Tanto el desarrollo de conceptos como la calidad de la retroalimentación, están determinados por una mediación pedagógica que potencia la comunicación y el diálogo, según Castillo y Castillo (2015) "el diálogo refiere a la integración de diversos tiempos y escenarios educativos a múltiples formas de establecer vínculos que permitan compartir experiencias provocadoras de pensamientos y sentimientos" (p. 61).

También, es medular la pedagogía de la pregunta, aquella no sólo formulada por la persona docente, sino también, la creada por los niños y las niñas y motivada por interacciones pedagógicas respetuosas.

Sin embargo, es importante aclarar que la pregunta formulada por la persona mediadora no puede ser cualquiera, debe ser aquella que genere inquietud cognitiva y la necesidad de explorar e investigar.

Para Castillo y Castillo (2015) "Un proceso pedagógico auténtico ofrece la oportunidad de una comunicación argumentada en intercambios y negociaciones. El disentir, igualmente, es parte importante de una pedagogía fundada en la pregunta generadora, potenciadora de diálogo y sentidos" (p. 67).

2.2 Supuestos teóricos

La línea teórica seleccionada para el abordaje de este proceso investigativo fue la corriente socioconstructivista, esto con el fin de ser congruentes con la fundamentación teórica del sistema CLASS, la cual sugiere que el aprendizaje se da a partir de las interacciones que se establecen entre docente y estudiantes.

IV. Procedimiento metodológico

Tipo de investigación

En términos de su enfoque esta investigación es mixta, dado que para la recolección de datos se utilizaron tanto técnicas e instrumentos propios del enfoque cualitativo como la observación y la bitácora, y técnicas del enfoque cuantitativo como el cuestionario, en este caso como instrumento de autoevaluación. Asimismo, el análisis de la información se realizó desde ambos enfoques. Con base en la escala preestablecida por CLASS se calcularon valores promedio y se establecieron porcentajes, y como complemento se analizaron extractos de las notas de campo registradas en las bitácoras, con el fin de profundizar en las apreciaciones a partir de las observaciones. El alcance de este estudio es exploratorio porque constituye un primer acercamiento, con una muestra no representativa, para valorar la calidad de las interacciones pedagógicas que se suscitan en las aulas preescolares costarricenses. El diseño de la investigación es transversal, dado que se colectaron datos en campo en un solo momento.

Descripción y sustento del método utilizado

El método utilizado en esta investigación se puede decir que es de carácter deductivo, pues se parte de una herramienta de observación estandarizada como CLASS, la cual ha sido utilizada en diferentes contextos, para analizar las interacciones pedagógicas que se suscitan en algunas de las aulas preescolares costarricenses, con el propósito que los resultados obtenidos tengan comparabilidad internacional.

Descripción y sustento de las técnicas utilizadas

Sistema de observación CLASS

Como se mencionó en el marco teórico CLASS es un sistema de observación y calificación en el aula que se basa en la observación de procesos acerca de las interacciones que se suscitan en este espacio; tanto entre docentes y estudiantes como entre pares.

CLASS es una herramienta estandarizada, cuya licencia es administrada por Teachstone.org por lo tanto, las personas que lo deseen utilizar, deben certificarse -luego de haber pasado por un proceso de capacitación- y recertificarse anualmente.

En el caso del equipo investigador, como ya se indicó, la certificación se obtuvo en el segundo semestre del año 2012, y las recertificaciones respectivas fueron en el 2014 y 2015, (anexo 2). Cabe señalar que tanto la capacitación como la certificación y las recertificaciones, se realizaron con el manual K3, que abarca desde preescolar (5 años) hasta tercer grado.

Para efectos de esta investigación, a partir del manual de CLASS y de la cartilla adjunta, denominada “Dimensions Overview”, se diseñaron dos guías de observación y registro: la primera es una hoja resumen que contiene las diez dimensiones con sus respectivos indicadores y criterios, la cual permitió hacer un chequeo preliminar de lo observado y la segunda es un folleto de diez hojas que contiene una hoja por dimensión con los indicadores y criterios que la componen y con la escala de valoración respectiva. Esta se utilizó para “calificar” las interacciones suscitadas entre docentes y estudiantes. En el anexo N.3, se adjuntan dichas guías.

Cabe señalar que el CLASS se aplicó inicialmente como prueba piloto a 10 docentes que no fueron parte de la muestra. Dicho pilotaje permitió al equipo investigador la posibilidad de familiarizarse con la logística del recurso y realizar los ajustes necesarios. Un aporte valioso de este proceso consistió en la traducción de la guía de aspectos que evalúa CLASS (dominios y dimensiones), para agilizar el proceso de implementación en el trabajo de campo, dado que el manual utilizado solo estaba en versión inglés.

Técnica de observación a partir de CLASS

De acuerdo con el diseño investigativo, y con el fin de obtener los datos pertinentes para el análisis posterior de los mismos, se utilizó la observación como

principal estrategia para recolectar la información. Esta según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos, e interacciones” (p. 399). De esta manera, la técnica permite recolectar la información más importante sobre los acontecimientos tal y como se producen en el aula.

En el marco del sistema CLASS la observación permitió conocer quién, qué y cómo sucede en el aula, poniendo especial atención a las interacciones instruccionales y a los comportamientos de la docente y del estudiantado.

Bitácora de observación

Se usó una bitácora para el registro de información a partir de las observaciones. Este instrumento de acuerdo con Krumm (2007), permite al observador de campo guardar de forma primaria y así como se presentan, todos los datos que se consideran pertinentes al tema de una investigación. Para tal efecto, se diseñó un formato sencillo con un apartado para información básica de identificación y espacio en blanco para las notas (anexo 4).

Instrumento de autoevaluación docente

Con el fin de complementar la información obtenida a partir de CLASS, se consideró oportuno la utilización de una estrategia de autoevaluación para que cada docente valorara su desempeño.

Para este fin se hizo una adaptación del instrumento integrado en el documento denominado “*Manual de autoevaluación docente y estrategias de apoyo para su labor en el aula*” generado a partir de la investigación “La mirada de los niños y las niñas de Iº y IIº Ciclos de la Educación General Básica acerca de las características profesionales y humanas de los y las docentes exitosas: implicaciones para la selección, formación, capacitación y evaluación docentes” realizada por las investigadoras León, Arguedas y Morales (2010) del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) de la Universidad Nacional de Costa Rica, en coordinación y con el patrocinio de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).

Este instrumento está organizado en ocho categorías denominadas: trato hacia los niños y las niñas, enseñanza y aprendizaje, organización, modelaje, afecto, manejo del aula, actitud e innovación y relaciones con la familia y otros actores educativos.

El grupo investigador homologó estas categorías con los dominios y dimensiones del sistema CLASS, quedando por fuera la categoría denominada relaciones con la familia y otros actores educativos, aspecto no contemplado en CLASS, así como algunos ítems

que no concordaban con esta prueba. También quedó por fuera la dimensión clima negativo, dado que el instrumento de autoevaluación no contempla ítems que pudieran ubicarse en la misma. Por lo tanto, la prueba adaptada quedó en 62 ítems, correspondientes a 9 dimensiones según CLASS.

Para posibilitar el análisis de la información la escala propuesta de tipo gráfica con cuatro criterios de valoración, “casi nunca”, “a veces”, “con frecuencia” y “siempre” se transformó en una escala numérica de 1 a 4. Este instrumento también fue validado en el pilotaje realizado, resultando de fácil manejo para las docentes. En el anexo 5 se adjunta dicho instrumento.

Población a la que va dirigida la investigación

Esta investigación estuvo dirigida en primera instancia a docentes del nivel preescolar que atendían población infantil con edad entre 5 y 7 años, e indirectamente a los niños y las niñas de este grupo etario y a sus familias, como responsables de velar por la calidad de la educación que reciben sus hijos e hijas.

Selección de la muestra o participantes

Con el objetivo de recolectar la información pertinente para el desarrollo de la investigación se hizo necesario seleccionar a los sujetos participantes con detenimiento y utilizando criterios similares. De acuerdo con Barrantes (2011) “los sujetos son todas aquellas personas físicas que brindarán información” (p. 92) a fin de conocer y ahondar en el tema a investigar.

El tipo de muestra utilizado fue dirigida o no probabilística por suponer un “procedimiento de selección orientado por las características de la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 189). Por lo tanto, en primera instancia la población docente con la que se trabajó fue seleccionada bajo los siguientes criterios:

- Graduada de la UNED, UCR y UNA
- Al menos 5 años de experiencia profesional
- Estar ejerciendo en un grupo de Transición (Preparatoria) como docente titular
- Laborar en el GAM, para lo cual se tomaron los sectores de San José, Heredia y Cartago.

No obstante, debido a que no todas las docentes que cumplían con las características establecidas estuvieron dispuestas a participar, el grupo investigador recurrió al muestreo denominado por Gómez (2006) como “sujetos voluntarios, para lo cual se realizó el siguiente un proceso de reclutamiento a partir de los siguientes estrategias:

- Anuncio en páginas de Facebook a fin de invitar a las interesadas a participar en la investigación
- Invitaciones por medio del correo electrónico y utilizando la base de datos de graduados y graduadas de la carrera de educación preescolar de las tres universidades
- Carta abierta a directores y docentes de los centros educativos de los lugares seleccionados
- Llamadas telefónicas utilizando la base de datos de las personas egresadas de cada universidad
- Contacto por medio de estudiantes ubicadas en centros educativos para localizar a docentes egresadas

A partir de una meticulosa búsqueda e identificación de docentes, que además de cumplir los requisitos estuvieran en disposición de permitir ser observadas, la muestra del estudio estuvo compuesta por 45 maestras de educación preescolar de San José, Heredia y Cartago (15 por cada universidad), de las cuales 38 laboraban en instituciones públicas y 7 en instituciones privadas, todas atendiendo el ciclo de transición (grupos transición o preparatoria). Adicionalmente, en el pilotaje participaron 10 docentes que no formaron parte de la muestra, e indirectamente hubo participación de alrededor de 1500 estudiantes que conformaban los grupos observados tanto en el pilotaje como en el proceso investigativo propiamente dicho.

Descripción del procedimiento seguido para recolectar los datos

Para la recolección de los datos se coordinó directamente con cada docente, quien firmó el consentimiento informado, después de obtener el aval de la dirección de la institución, para lo cual se presentó una carta de solicitud. Además se envió una carta a las familias de los niños y las niñas del grupo que se iba a observar informándoles del proceso. En el anexo 8 se adjuntan estos documentos.

Contemplados los requerimientos anteriores se acordó con la docente la fecha de la observación. Dicha técnica se aplicó tal cual lo sugiere el manual de CLASS: una observación por un periodo de 2 horas, divididas en cuatro períodos de treinta minutos; en cada período se dedicaron 20 minutos a observar y tomar notas en la bitácora, y los diez restantes para adjudicar la calificación de acuerdo con la escala establecida por CLASS. Según los autores de CLASS, bastan cuatro ciclos de observación para contar con una

muestra representativa de lo que ocurre en un salón de clases (Pianta, La Paro y Hamre, 2008)

En todos los casos las observaciones se desarrollaron al inicio de la jornada, previo acuerdo con cada docente, específicamente en el momento que se desempeñaba como titular, es decir, era la responsable directa del grupo.

El instrumento de autoevaluación cada docente lo llenó posterior a la observación de aula.

Forma de análisis de la información

Posterior a la recolección de la información, el grupo investigador analizó los datos obtenidos a partir las unidades de análisis en las que se basa este proyecto.

Como unidades de análisis para esta investigación se utilizaron los dominios y dimensiones del instrumento CLASS con el fin de valorar las interacciones pedagógicas en el aula preescolar.

Tabla 1

Unidades de análisis del sistema CLASS

Dominio	Dimensión	Descripción
Soporte emocional	Clima positivo	Valora la interacción emocional entre docente y estudiantes y entre estudiantes. Se toma en cuenta la calidez, el respeto y el disfrute, comunicados por las interacciones verbales y no verbales.
	Clima negativo	Capta información sobre el nivel general de negatividad expresada en el aula; la frecuencia, la calidad y la intensidad del docente y estudiantes y entre estudiantes.
	Sensibilidad del maestro	Valora la responsabilidad docente hacia las necesidades académicas y emocionales del estudiante; altos niveles de sensibilidad facilitan la habilidad del estudiante para explorar y aprender.
	Perspectivas de los estudiantes	Valora el grado en que las interacciones del docente con los estudiantes y las actividades del aula ponen énfasis en los intereses, motivaciones y punto de vista del estudiante.
Organización de la clase	Manejo de la conducta	Capacidad docente para proporcionar medidas de comportamiento claras y para utilizar métodos eficaces para prevenir y redirigir la mala conducta.
	Productividad	Considera cómo se administran las rutinas y tiempo de enseñanza, además como se ofrecen actividades para que los estudiantes tengan oportunidad de aprender.
	Formatos	Se centra en las formas en que se maximiza el interés del

	instruccionales de aprendizaje	estudiante, compromiso y capacidad de aprender de las lecciones y actividades.
Soporte instruccional	Desarrollo de conceptos	Valora la utilización de debates, discusiones y actividades para promover habilidades de pensamiento de orden superior en el alumno.
	Calidad de la retroalimentación	Evalúa el grado en que se proporciona retroalimentación que amplía el aprendizaje y el entendimiento, al mismo tiempo se promueve la participación continua.
	Modelaje del lenguaje	Capta información sobre la calidad y cantidad de uso del maestro de técnicas de simulación y facilitación del lenguaje.

Fuente: Pianta, La Paro, Hamre, 2011. Manual CLASS K-3. Traducción del equipo investigador.

Instrumento CLASS

Para el instrumento CLASS se agruparon los resultados y se introdujeron en una base de datos en Excel (anexo N.7), a partir de la cual se calcularon promedios según la escala de CLASS por dominio y dimensión y los resultados se ubicaron en los niveles alto, medio o bajo de acuerdo con lo establecido en el instrumento. También se calcularon porcentajes.

Instrumento de autoevaluación

Para el instrumento de autoevaluación se agruparon los ítems por dimensión, posteriormente se vaciaron los datos en Excel (anexo N.8) y se procedió a calcular promedios con base en la escala de 1 a 4 y posteriormente porcentajes.

Bitácora

La información de las bitácoras se agrupó y codificó según los dominios y dimensiones para captar los testimonios que ilustraban las apreciaciones del equipo investigador respecto de las interacciones pedagógicas que se suscitaron en las aulas durante el periodo de observación. En el siguiente apartado de análisis y resultados se integran tablas con ejemplos que ilustran la presencia o ausencia de indicadores que determinan la valoración de algunas de las dimensiones.

En síntesis, para ser congruente con el diseño investigativo elegido, todos los datos de los instrumentos se analizaron de forma cuantitativa por medio del cálculo de promedios y porcentajes. Asimismo, estos datos se examinaron desde una mirada cualitativa mediante el análisis interpretativo, triangulando información obtenida a partir de

la observación con CLASS, el instrumento de autoevaluación docente y las notas registradas en las bitácoras de las investigadoras.

V. Análisis y discusión de los resultados

¿Qué se hizo?

En primera instancia se analizaron los datos derivados a partir del sistema de observación CLASS, los cuales se complementaron con ejemplos registrados en las bitácoras. Posteriormente se analizaron los hallazgos de la autoevaluación realizada por cada docente y por último se realizó una comparación entre los resultados de esta y CLASS.

Análisis de datos y resultados obtenidos

Análisis de los datos derivados del sistema de observación CLASS

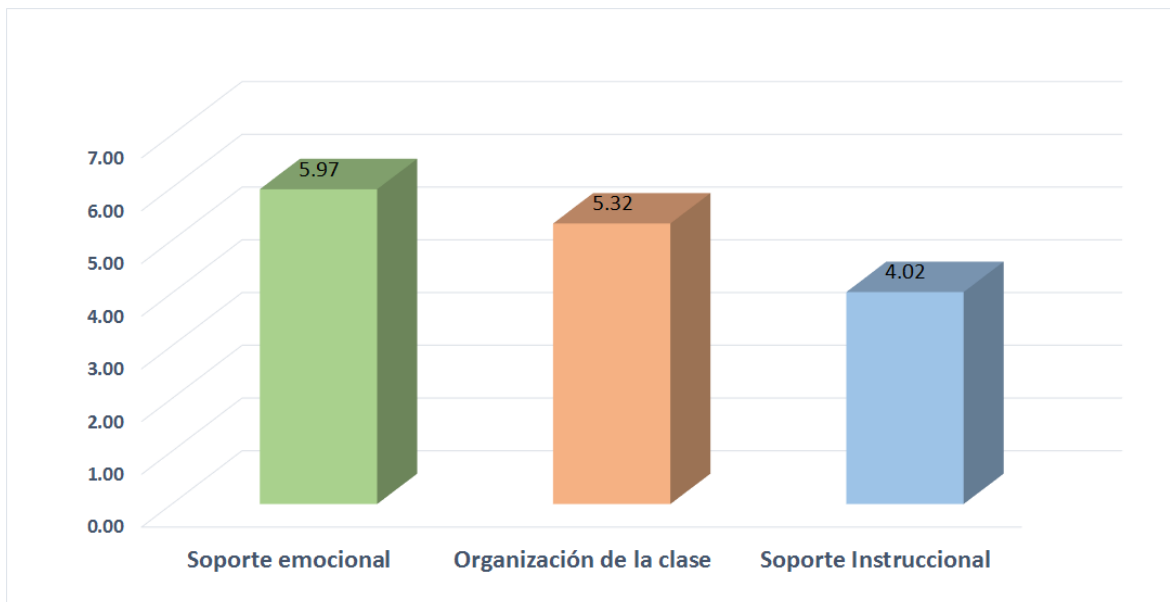
Tal y como se mencionó en el marco teórico, CLASS valora tres dominios, a saber: soporte emocional, organización de la clase y soporte instruccional. Los mismos engloban diez dimensiones: clima positivo, clima negativo, sensibilidad del maestro, perspectiva del estudiante, manejo de conducta, productividad, formatos instruccionales para el aprendizaje, desarrollo de conceptos, calidad de la retroalimentación y modelaje del lenguaje.

El instrumento CLASS contempla una escala de valoración en rangos de calificación de 0 a 7 puntos, las puntuaciones son asignadas en concordancia con los indicadores que conforman las dimensiones de cada dominio. La calificación obtenida por cada docente se ubica según nivel de desempeño en: bajo (1, 2), medio (3, 4, 5) o alto (6, 7). Por lo tanto, el análisis de la información se realizó en el marco de los dominios, las dimensiones y los rangos de calificación establecidos.

Para iniciar, se presenta a continuación la información referida a los hallazgos de la investigación respecto a cada uno de los dominios:

Figura 2

Promedio general por cada dominio (escala 1 a 7)



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida del instrumento CLASS, 2014 -2015.

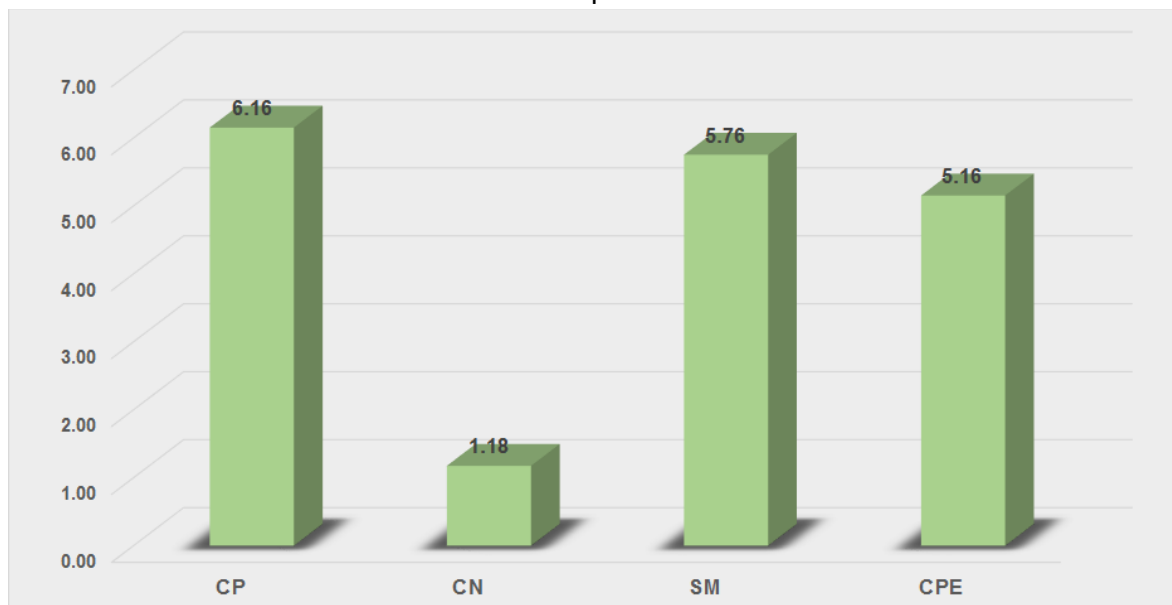
En la figura 2 se puede observar que el soporte emocional obtuvo un promedio de 5,97 siendo el de mayor puntuación. La organización de la clase registra un valor de 5,32 y el soporte instruccional un promedio de 4,02, resultando el más bajo. Según los rangos por nivel establecidos por CLASS los tres dominios se ubican en el nivel medio.

Los datos señalados evidencian que las interacciones pedagógicas que promueven las docentes observadas, si bien es cierto no son de baja calidad, podrían fortalecerse, prestando mayor atención al dominio de soporte instruccional; con el propósito de lograr niveles superiores que favorezcan el desarrollo integral en los ambientes de aprendizaje.

Con el fin de apreciar el comportamiento de los datos por dominio, se realizó el análisis de cada uno según las dimensiones que los conforman:

Figura 3

Promedio de las dimensiones del dominio soporte emocional



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida del instrumento CLASS, 2014 -2015.

En la figura 3, se aprecia el comportamiento de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones que conforman el dominio **soporte emocional**:

- se evidencia que la dimensión clima positivo es la que alcanza la mayor puntuación (6,16) ubicándose en un nivel alto, en contraposición con el clima negativo tal y como lo ejemplifica la figura. Estos datos reflejan que la mayoría de las docentes observadas propician ambientes de aula positivos, predominando las relaciones cálidas y de apoyo entre ellas y el estudiantado, existiendo muestras frecuentes de afecto mutuo, comunicación positiva y respeto. Algunos ejemplos derivados de las bitácoras de observación que evidencian este clima positivo son: abrazos, sonrisas, contacto visual, voz cálida por parte de la docente, uso de palabras afectuosas *“mi amor”*, frases alentadoras *“excelente trabajo”*, *“muy bien”*, entusiasmo por parte de la docente *“bueno hoy nos va a ir bien, porque es un excelente día”*.
- La sensibilidad del maestro es una dimensión que tal como se visualiza alcanza una puntuación de 5,76. Lo cual corresponde a un nivel medio que se caracteriza porque la docente “a veces” nota y atiende las necesidades de los estudiantes y aborda efectivamente los problemas o preocupaciones que manifiestan, y el estudiantado, también “a veces” busca apoyo,

comparte ideas o responden a las preguntas que se les formulan. Algunas evidencias de las notas de las bitácoras son:

Manifestaciones de sensibilidad de las docentes	Situaciones donde las docentes no manifestaron sensibilidad
<p>-Ofrece ayuda a un niño que va a exponer: “Traiga yo le ayudo”</p> <p>-Una niña llora porque van para computación y ella no desea ir: “¿Por qué estás llorando? Tranquila. (Le hace cariño en la espalda”</p> <p>-Un niño dice: “Niña es que J. nunca dice nada”... La docente responde “No mi amor lo que pasa es que J. está pensando lo que va a responder, vamos a darle tiempo y mientras le voy a preguntar a otra persona”</p>	<p>-Entregó a los niños una hoja doblada en cuatro, como formando un libro, les dijo a los niños que en cada página debían escribir una letra que les iba dictar, hubo un niño que tuvo dificultad para ubicarse en el espacio, llamó a la docente pero esta siguió con la actividad sin prestarle atención.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de la bitácora del equipo investigador. 2014 -2015.

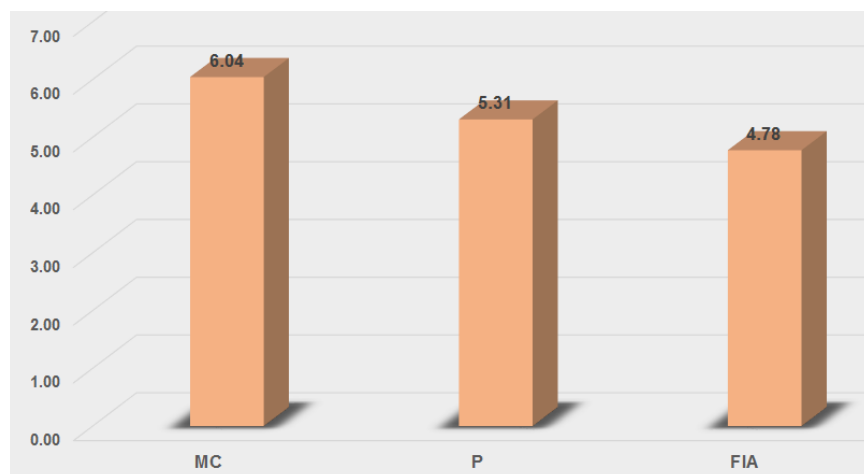
- La consideración de las perspectivas de los estudiantes se sitúa en el tercer lugar en este dominio con un 5,16 que corresponde también al nivel medio. En este caso la docente solo “a veces”, acepta ideas de los estudiantes propiciando la comunicación y expresión, y también solo “a veces” favorece la autonomía permitiéndoles dar ideas y escoger. No siempre permite el movimiento del estudiantado, sino que “a veces” es rígida. De las bitácoras de las observadoras se extrae lo siguiente:

Manifestaciones de consideración de las perspectivas de los estudiantes	Situaciones donde las docentes no consideraron las perspectivas de los estudiantes
<p>-En algunos casos la docente dio la oportunidad que el estudiantado escogiera la actividad a realizar durante actividades al aire libre.</p> <p>-Para la celebración del día de la madre la docente les preguntó: “¿qué les gustaría hacer para celebrar el día de la madre?”. Ella anotó las ideas y luego los niños y las niñas eligieron.</p> <p>-Para la merienda algunas docentes permitieron que los niños y las niñas se ubicaran en la mesa que quisieran y que se sentarán junto a quien deseaban.</p>	<p>-Algunas docentes decidieron la actividad al aire libre, sin ni siquiera dar a los niños la opción de proponer.</p> <p>-En actividades iniciales el grupo sugirió ejecutar la canción “El baile de Rocky”, pero la docente decidió que cantarían “Si tú tienes ganas”</p> <p>-En algunos casos los niños y niñas tenían una mesa definida y una silla con el nombre para sentarse, incluso a la hora de merendar.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de la bitácora del equipo investigador. 2014 -2015.

Figura 4

Promedio de las dimensiones del dominio organización de la clase:



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida del instrumento CLASS, 2014 -2015.

La figura anterior, muestra las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones que conforman el dominio **organización de la clase**:

- Es interesante notar que la dimensión manejo de conducta es la que obtiene la mayor puntuación (6,04) ubicándose en el nivel alto que se caracteriza porque las reglas y expectativas están claras, la docente es consistente y proactiva, redirecciona efectivamente la conducta inapropiada enfocándose en lo positivo. Algunas ejemplificaciones observadas son: la redirección con miradas-toques, recordar las reglas de convivencia, el uso de consignas y canciones, por ejemplo *“Los indúes se sientan así...”*, *“Cabecitas conectadas, ojitos de concentración y...”*, en actividades de círculo o fila intercalar hombre con mujer, agrupar a los niños según características para organización de actividades, por ejemplo: los niños de pantalón largo, las niñas peinadas de dos colitas, entre otras.
- Productividad: esta dimensión tienen un puntaje de 5,31 que la ubica en el nivel medio. Esto se refleja en que solo “a veces” la maestra optimiza el tiempo brindando actividades con un ritmo apropiado, con pocas interrupciones, dando alternativas cuando los niños han terminado una actividad y optimizando el tiempo de transición entre una experiencia y otra. También sólo “a veces” las rutinas son claras y el estudiantado sabe que se espera de ellos y ellas y los materiales están completamente preparados. Los ejemplos extraídos de las notas de las bitácoras son:

Situaciones que reflejan productividad	Situaciones donde la productividad fue limitada
<p>-Para la celebración del día de la Tierra se observó una experiencia concatenada a lo largo de la jornada, donde los niños mantuvieron un adecuado ritmo de trabajo y se aprovechó muy bien el tiempo:</p> <p>*Primero recordaron que se celebraba el día de la Tierra y conversaron acerca de la importancia de la celebración. *Posteriormente hicieron un recorrido alrededor de una acequia que bordea el Jardín para observar, oler, escuchar y pensar.</p> <p>*Luego retomaron una poesía conocida "Somos héroes", y reflexionaron sobre lo que podían hacer para cuidar el planeta.</p> <p>*Por último hicieron carteles con recortes que habían traído, clasificando acciones adecuadas e inadecuadas para con el planeta.</p> <p>-La docente les propuso a los niños una actividad para repasar los colores, entonces sacó de la bodega del aula dos bolsas donde tenía inflados los globos que les repartió a los niños y las niñas para desarrollar la actividad.</p>	<p>-En actividades iniciales, algunas docentes invirtieron tiempo en buscar los discos compactos de la música que le iban a proponer a los niños, lo que hizo que el momento o periodo se extendiera y los niños se mostraron aburridos e inquietos por la espera.</p> <p>-En momentos de conversación algunas docentes tuvieron que detener la actividad porque llegó la encargada del patronato e invirtieron tiempo en el conteo y entrega del dinero, mientras tanto los niños se dispersaron.</p> <p>-La docente dijo a los niños "Vamos ahora a decorar el arbolito de navidad para que el aula se vea bien bonita... pero espérenme un momento... siéntese en fila pegaditos a la pared, voy a buscar los adornitos que creo que están en la bodega".</p> <p>-Una docente, al iniciar una actividad, contó una a una diez paletas para repartirle a cada niño, en vez de tener los grupitos listos..</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de la bitácora del equipo investigador. 2014 -2015.

- Formatos instruccionales de aprendizaje: representa el valor más bajo de este dominio (4,78). Con esa puntuación se localiza en un nivel medio, que representa que la docente "a veces" facilita actividades que promueven el interés del estudiantado, pero otras veces la dinámica de aula cae en el activismo sin objetivos de aprendizaje claros, no siempre utiliza variedad de modalidades de enseñanza y materiales por lo que el interés y el involucramiento de los niños en las actividades no es constante. Algunas ejemplificaciones derivadas de las bitácoras son:

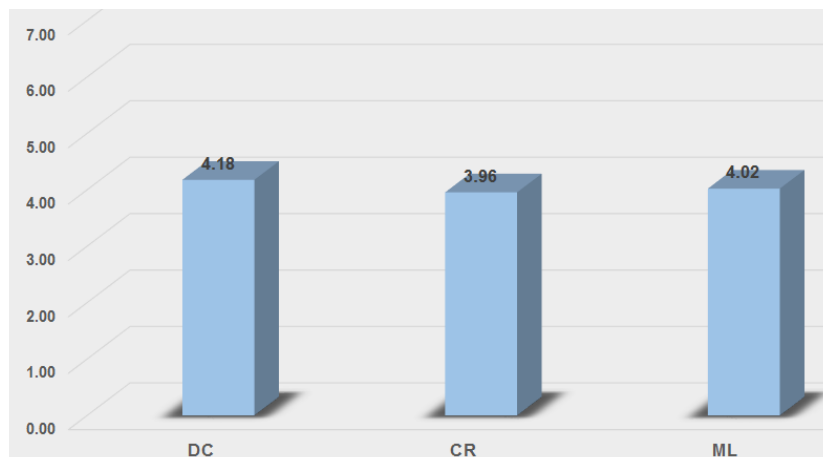
Situaciones que reflejan formatos instruccionales de aprendizaje oportunos	Situaciones donde los formatos instruccionales de aprendizaje fueron limitados
<p>-Los niños estaban aprendiendo la primera estrofa del Himno Nacional, para lo cual la docente se las tenía escrita en un cartel. Primero la dijeron hablada pronunciando adecuadamente las palabras, la docente les</p>	<p>-Los niños eligieron un área de trabajo, sin programar previamente que iban a hacer, por lo que se dio un juego sin intención. Mientras los niños trabajaron en las áreas, la docente estuvo revisando cuadernos, no hubo</p>

Situaciones que reflejan formatos instruccionales de aprendizaje oportunos	Situaciones donde los formatos instruccionales de aprendizaje fueron limitados
<p>explicó el significado de aquellas que no conocían. Posteriormente les puso la grabación musical y la escucharon, por último los motivó a cantar la estrofa.</p> <p>-La docente pregunta a los niños si recuerdan que han estado estudiando, ellos responden “Sí de los planetas” Ella dice “Exacto! Ahora vamos a escuchar una canción de los planetas y pongan atención porque después les haré una pregunta” Al terminar de escuchar la canción les pregunta “¿El orden de los planetas en la canción era el correcto según vimos que se ubican en el sistema solar?” Los niños respondieron “Sí” al unísono. La docente responde “Bien, ahora vamos a ver un vídeo de los planetas” Posteriormente reconstruyeron lo observado y por último los invitó a formar todos juntos el sistema solar, asumiendo cada uno un rol dentro de la formación, ella les fue orientando a partir de preguntas.</p>	<p>acompañamiento ni seguimiento.”.</p> <p>-En una “conversación” sobre el día del agricultor, la docente fue quien brindó toda la información, los niños fueron receptores pasivos, no hubo preguntas que facilitaran su involucramiento. Tampoco se utilizó material de apoyo.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de la bitácora del equipo investigador. 2014 -2015.

Figura 5

Promedio de las dimensiones del dominio soporte instruccional



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida del instrumento CLASS, 2014 -2015.

Como ya se mencionó el soporte instruccional evidenció los valores inferiores con respecto a los otros dos dominios. A continuación los detalles del comportamiento de los datos de las dimensiones que lo componen:

- Desarrollo de conceptos: obtuvo una calificación de 4,18 por lo que se ubica en un nivel medio caracterizado por un docente que solo “a veces” utiliza discusiones para promover el análisis y el razonamiento, promoviendo que los estudiantes sean creativos y generen sus propias ideas y productos. En algunas ocasiones se hacen relaciones entre los conceptos y actividades con aprendizajes previos y con la realidad del estudiantado, pero en otras no. Ejemplos de las bitácoras:

Situaciones que reflejan desarrollo de conceptos	Situaciones donde el desarrollo de conceptos fue limitado
<p>-La maestra pregunta: ¿Qué tipo de rana es esta? ¿recuerdan lo que era camuflaje? Recuerdan cuando expuso... de las mariposas</p> <p>-Se parece a un leopardo, responde un niño. Sí dice la maestra y cómo son los leopardos. Tienen manchas -responde otro niño”</p> <p>Ah! y ¿para qué le sirven esas manchas?, pregunta la maestra.</p> <p>Esas manchas le sirven para que no lo descubran los depredadores, dice otro niño. Sí, eso es camuflarse, dice otro.</p> <p>Muy bien! dice la maestra: entonces ¿cómo creen que se llama esta rana?</p> <p>Rana Leopardo, responden algunos.</p>	<p>-En actividades iniciales se repiten mecánicamente los días de la semana y meses de año.</p> <p>-En algunos casos prevalecieron las preguntas cerradas: ¿Cuál planeta es más caliente y cuál más frío? ¿De qué color es marte?</p> <p>-En algunos casos no hubo posibilidades para predecir ni experimentar, sino que la experiencia tuvo un énfasis demostrativo: “Con este experimento vamos a ver cómo se expanden algunos objetos con el aire”</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de la bitácora del equipo investigador. 2014 -2015.

- Calidad de la retroalimentación: esa dimensión puntuó 3,96 resultando la valoración más baja obtenida no solo en este dominio sino en toda la prueba CLASS, se ubica en el nivel medio bajo. En este caso pocas veces se evidenció que las docentes promovieran análisis y razonamiento, así como andamiajes o círculos de intercambio ida y vuelta, con frecuencia las docentes hacían preguntas, pero al escuchar la respuesta del niño, sólo procedían a asentir, “*muy bien*” si la respuesta era la esperada, o a preguntar a otro niño si el primero no respondía lo que ella quería escuchar. En varios casos generaron lluvias de ideas al iniciar el abordaje de una temática, esto a partir una pregunta generadora, pero manifestaron dificultad para la integración de esas ideas con los conceptos y para ampliar esa idea. Asimismo hubo pocas preguntas para promover que los niños explicaran su pensamiento y sus respuestas usando *¿por qué?* y

¿cómo?, la motivación para la participación y la persistencia fue limitada.

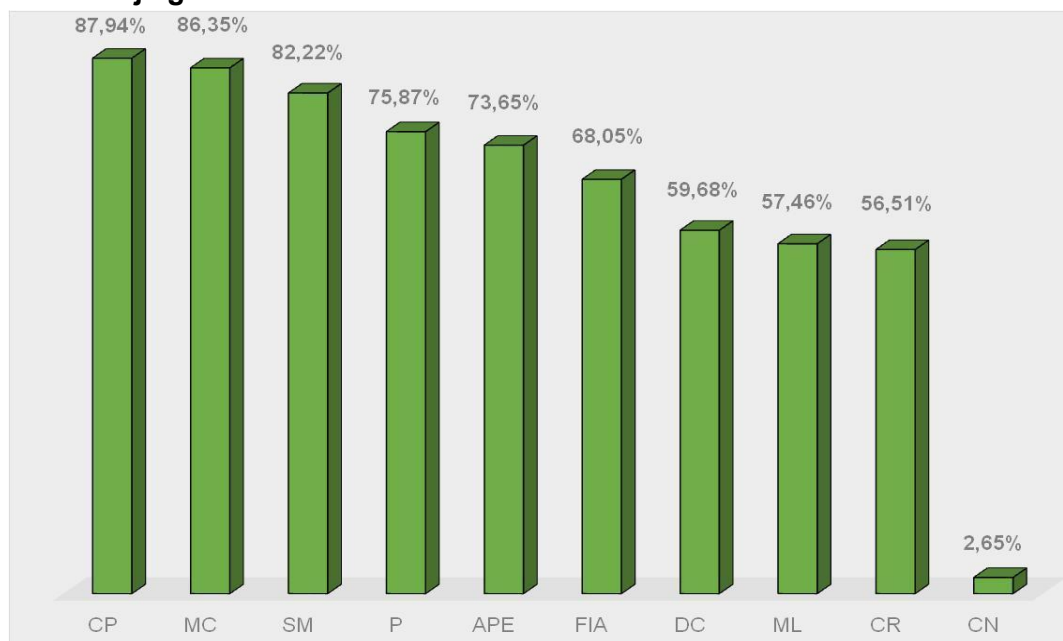
Ejemplo extraído de una bitácora:

Conversación sobre la navidad
<p>La docente les dice a los niños que van a “conversar” sobre el significado de la navidad. Les pregunta: ¿ustedes saben que se celebra en navidad?, pero de una vez da una respuesta: en navidad se celebra el nacimiento del niño Jesús.</p> <p>Entonces les solicita sentarse bien y estar en silencio para escuchar una historia que les va a contar.</p> <p>Mientras relata la historia los niños desean aportar ideas, pero ella con frecuencia les dice: a ver calladitos para seguir, no me interrumpen.</p> <p>Al finalizar motiva a los niños a reconstruir la historia a partir de preguntas, no obstante, estas son únicamente de carácter literal: -¿Dónde nació el niño Jesús? -¿Quiénes eran sus padres” -¿Cuántos reyes magos lo vinieron a visitar? -Un niño comenta que en su casa celebran la navidad haciendo tamales, la docente solo reacciona diciendo: Uy qué rico, a mi me fascinan los tamales, y ahí cortó la comunicación para ponerlos a elaborar un adorno navideño.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de la bitácora del equipo investigador. 2014 -2015.

- **Modelaje del lenguaje:** Este dominio tuvo un puntuación de 4,02 que lo posiciona en el nivel medio, lo que se refleja con una docente que a veces favorece el intercambio conversacional, no obstante, mezcla preguntas cerradas y abiertas, no siempre expande las respuestas de los niños, ni describe con palabras las acciones que realiza y utiliza poco lenguaje avanzado. Ejemplos de bitácora: “En el trabajo en áreas hubo conversaciones entre los estudiantes pero no hubo modelaje del lenguaje por parte de la docente”, “las conversaciones son unidireccionales y la maestra da toda la información”, “el espacio de preguntas se limita a las actividades iniciales en torno a ¿qué día es hoy?, ¿cómo está el clima?, etc., y pocas preguntas abiertas”, “posterior a la lectura del cuento, la docente realiza preguntas para reconstruir la historia sin provocar la reflexión, predicción y conceptualización, “cómo se llamaba el cuento? , “cuántos cerditos había en el cuento”, etc.”

Figura 6
Porcentaje general en cada dimensión CLASS



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida del instrumento CLASS, 2014 -2015.

La figura 6 demuestra en términos de porcentaje la diferencia predominante de la dimensión clima positivo, tal como se demostró en la figura 3, por lo que se infiere la existencia de conexión emocional, respeto por el otro y el disfrute en la interacción entre los adultos y las personas menores de edad que conforman la dinámica de aula. En palabras de León (2004) el establecimiento de relaciones positivas con otras personas les permite enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje con calma y tranquilidad.

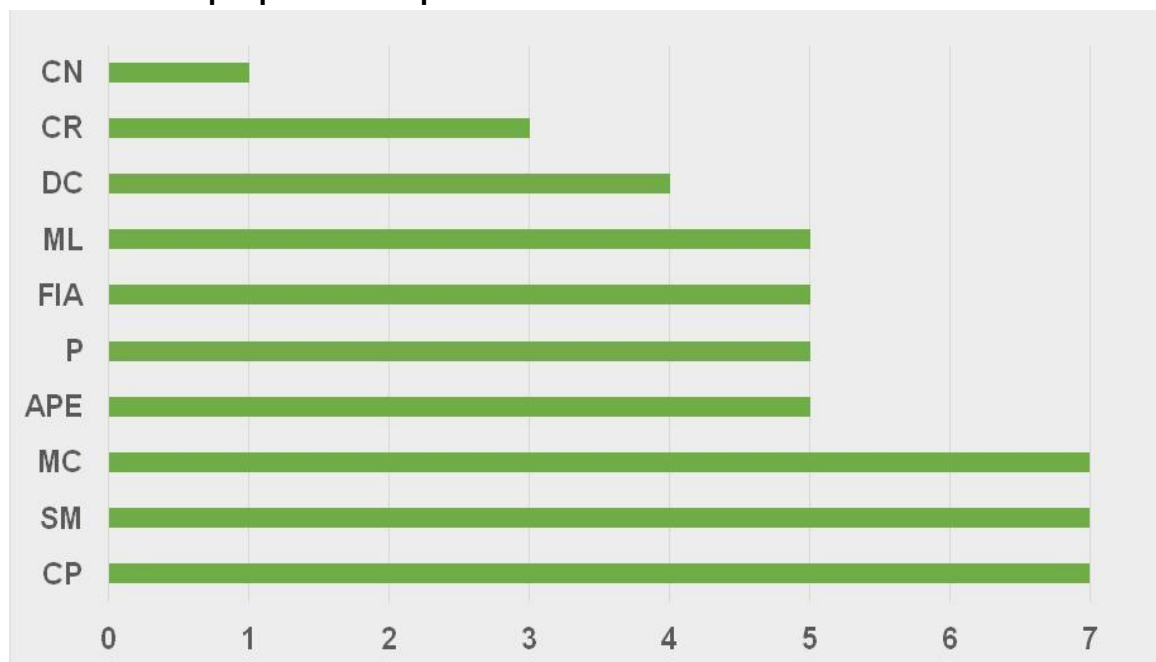
Es importante mencionar que dentro de la dinámica de aula se evidencia en un porcentaje bajo 2.65%, la existencia del clima negativo lo cual indica que en algunas de las aulas visitadas los niños y niñas experimentaron ambientes de hostilidad, enojo y agresión, ya fuera por parte de la docente o entre pares.

Además, las dimensiones: desarrollo de conceptos, modelaje del lenguaje y calidad de la retroalimentación que pertenecen al dominio de soporte instruccional, muestran porcentajes inferiores en relación a las demás. Con respecto a este dominio, Pianta, La Paro y Hamre (2012) comentan que en conjunto las tres dimensiones son un índice del valor de la enseñanza en el aula, que pueden predecir el rendimiento académico, en especial en las áreas de lectoescritura y conocimiento general. Cabe señalar, que esta dimensión no se centra en el contenido del plan de estudio o en las

actividades de aprendizaje, sino en cómo la persona educadora realiza la mediación pedagógica para apoyar eficazmente el desarrollo cognitivo y del lenguaje.

Figura 7

Valoraciones que prevalecen por dimensión



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida del instrumento CLASS, 2014 -2015.

En el gráfico anterior se puede apreciar el comportamiento de las valoraciones por dimensión. En clima negativo el valor que prevalece es 1, en calidad de la retroalimentación 3, en desarrollo de conceptos 4, en modelaje de lenguaje, formatos instruccionales de aprendizaje, productividad y atención a las perspectivas de los estudiantes 5, y por último en manejo de la conducta, sensibilidad del maestro y clima positivo la valoración que predomina es 7. Nuevamente se reafirma que las dimensiones del dominio **soporte instruccional** están entre las calificaciones más bajas, particularmente calidad de la retroalimentación y desarrollo de conceptos.

Tabla 2

Valoración general de las docentes por nivel de desempeño según el promedio de calificación obtenido de acuerdo a la escala del CLASS

Nivel de desempeño	Bajo	Medio	Alto
	1 y 2 (hasta 2.9 inclusive)	3,4,5 (hasta 5.9 inclusive)	6,7
Total de docentes	2	42	1

Como puede apreciarse de las 45 docentes observadas la mayoría se ubican en un nivel de desempeño medio, solo dos están en el nivel bajo y una en el nivel alto. A nivel general estos resultados son positivos, no obstante, considerando las implicaciones que tienen las interacciones pedagógicas de alta calidad en términos de aprendizaje, es oportuno que nuestras docentes se movilicen hacia un nivel de desempeño alto, subsanando particularmente las debilidades evidenciadas en el soporte instruccional.

Ahora bien, de las 45 docentes participantes, 7 corresponden a instituciones privadas, por lo que se consideró oportuno realizar un análisis comparativo en términos de porcentaje por tipo de institución (pública y privada). A continuación se presentan los resultados obtenidos.

Figura 8
Promedio general por dominio CLASS



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida del instrumento CLASS, 2014 -2015.

Es interesante observar en la figura 8, las diferencias surgidas de la comparación de los promedios obtenidos según el sistema CLASS entre docentes que laboran en instituciones públicas y privadas.

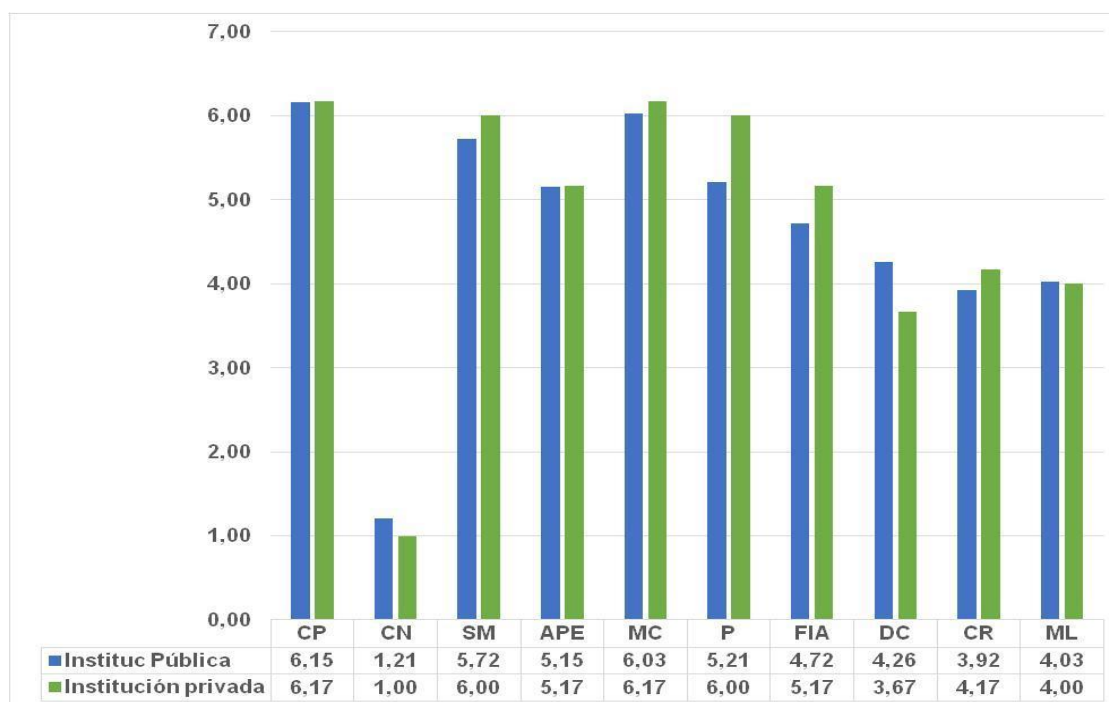
En el análisis anterior, se evidenció que el dominio que obtuvo rangos más bajos en general, fue el de soporte instruccional. Al respecto, llama la atención que es en este dominio es donde obtienen mayor calificación las docentes de instituciones públicas, superando a las de privadas por un promedio de 0,13 puntos. No obstante, en ambos casos (centros públicos y privados) los promedios son considerados en el nivel medio – bajo.

Por otra parte, en la figura se observa que en los otros dos dominios (organización de la clase y soporte emocional) las docentes de instituciones privadas obtienen los puntajes mayores.

La mayor diferencia se da en el dominio organización de la clase, el cual contempla las dimensiones de manejo de conducta, productividad y formatos instruccionales de aprendizaje, por lo que se podría pensar que la tipología de centro educativo impacta la manera en que la docente organiza su práctica pedagógica.

Figura 9

Promedio general por tipo de institución y dimensión



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida del instrumento CLASS, 2014 -2015.

Tal y como se observa en la figura 9, las tres dimensiones que presentan mayor desigualdad son: *la productividad* que alcanza una diferencia de 0,79 en la institución privada por encima de la pública; el *desarrollo de conceptos* con una puntuación superior de la pública de 0,59 y los *formatos instruccionales de aprendizaje* cuya brecha es de 0,45 liderando el sector privado.

En cuanto a la productividad, algunos estudios citados por Pianta, La Paro y Hamre (2012) destacan la importancia del aprovechamiento del tiempo y la correlación con el aprendizaje del alumno, Yair (s.f) citado por estos autores, indica que “para que los alumnos aprendan, no solamente deben estar ocupados, sino que también deben estar

participando activamente y mostrando interés en las actividades didácticas que se le proporcionan” (p. 5).

Según lo precitado y los resultados obtenidos (figura 10), resulta contradictorio que las instituciones públicas presentan un nivel de productividad inferior y un desempeño superior en desarrollo de conceptos, y en el caso de las privadas, sucede lo contrario. A fin de comprender esta aparente contradicción, es oportuno destacar lo expuesto por Martinic (2015) quien asevera que la gestión del tiempo es dependiente de múltiples factores, que se relacionan con las necesidades de los sujetos, las interacciones que se establecen, los contextos y las culturas.

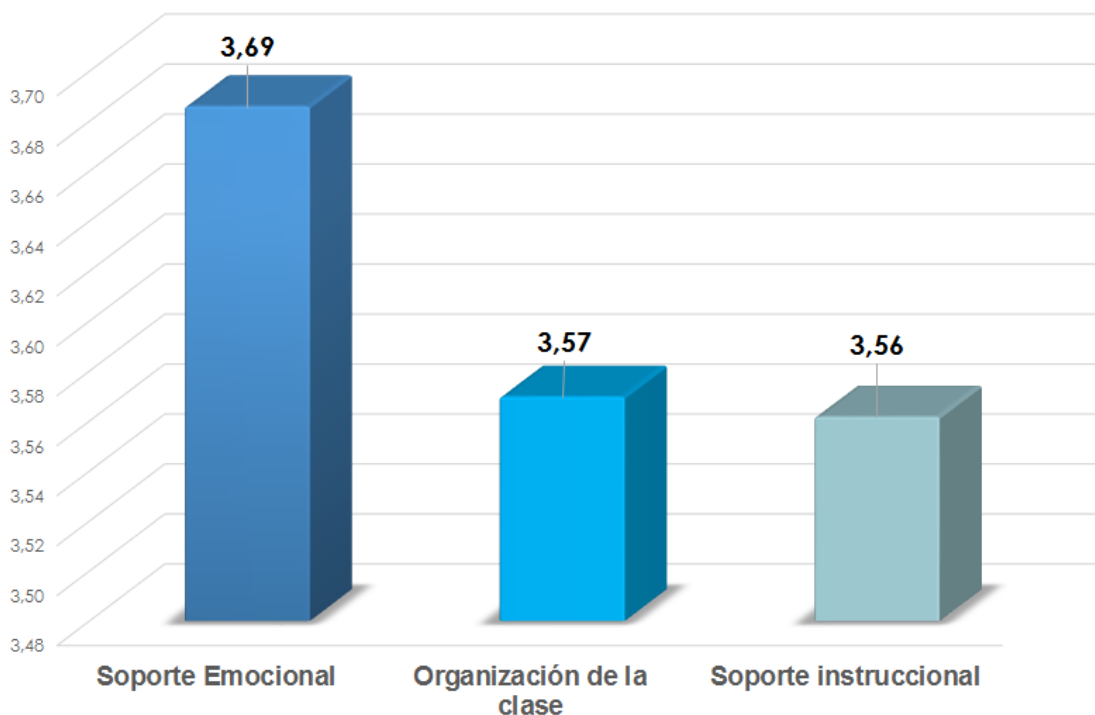
Análisis de los datos derivados del instrumento de autoevaluación

A continuación se procede a presentar los principales hallazgos relacionados con la aplicación del instrumento de autoevaluación docente.

Tal y como se mencionó en el marco metodológico, el instrumento de autoevaluación docente contempla 62 ítems previamente adaptados y agrupados según los dominios y dimensiones de CLASS a fin de homologar la información obtenida. Este instrumento ofreció a las docentes la posibilidad de autovalorarse en rangos de calificación de 1 a 4 puntos.

Figura 10

Promedio por dominios según el instrumento de autoevaluación

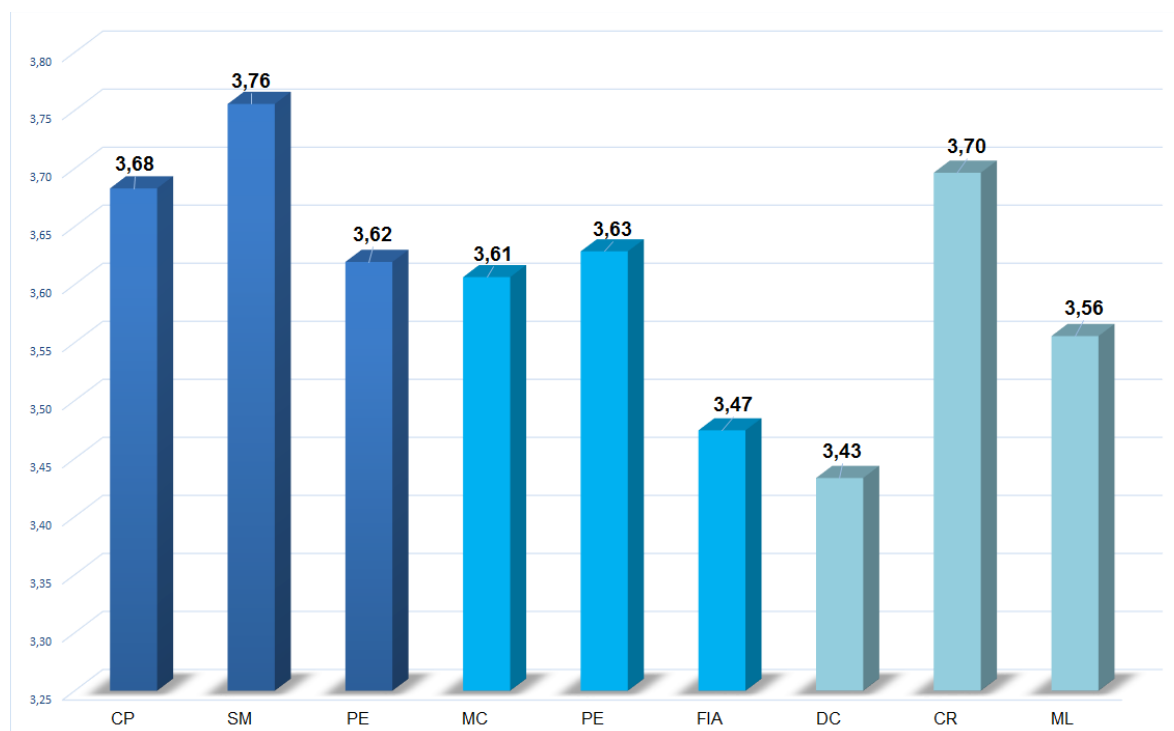


Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida del instrumento CLASS, 2014 -2015.

En términos generales la autoevaluación, por parte de las docentes participantes, puntúa alto en los tres dominios, la mayoría de los valores oscilaron entre 3,56 y 3,69. No obstante, en contraste con los resultados derivados del instrumento CLASS, los dominios organización de la clase y soporte instruccional también en este caso son los que obtienen la menor puntuación. Ante esta situación se infiere que las docentes reconocen la existencia de algunas debilidades en la mediación pedagógica.

Figura 11

Promedio general por dimensión según el instrumento de autoevaluación

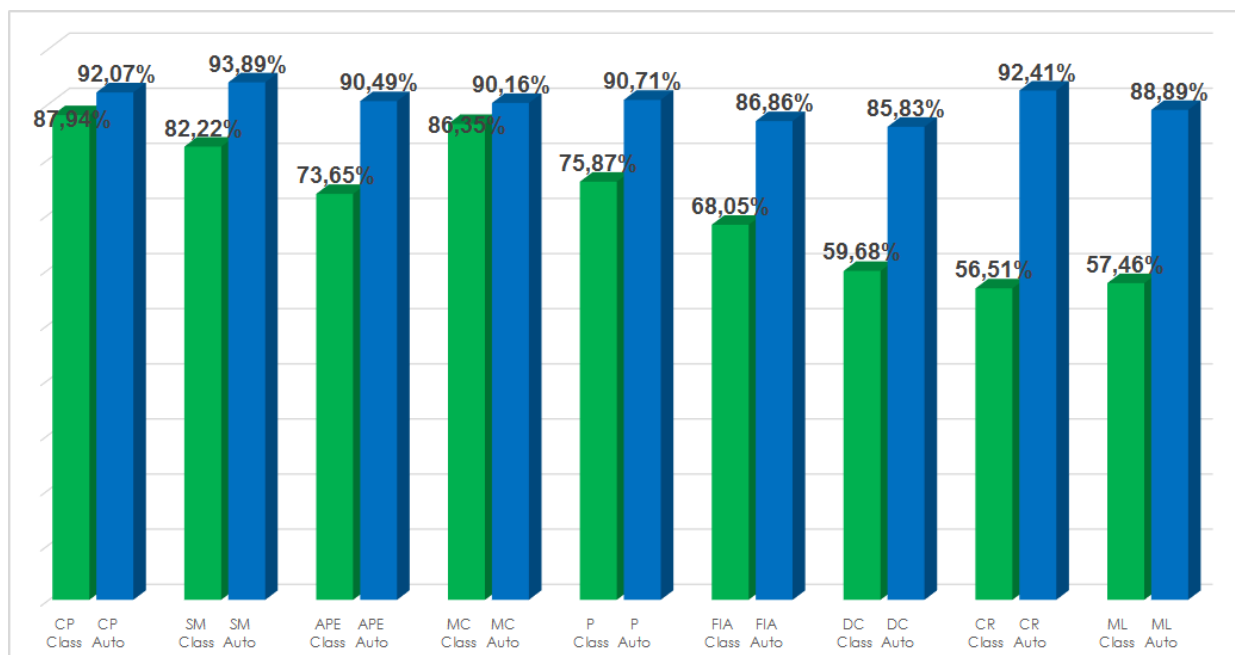


Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida del instrumento de autoevaluación docente, 2014 -2015.

La figura 11 muestra los promedios por dimensión, evidenciando que sensibilidad del maestro y calidad de la retroalimentación son las que obtienen los puntajes mayores. Formatos instruccionales de aprendizaje y desarrollo de conceptos presentan los valores menores.

Figura 12

Comparación datos instrumento CLASS vs. Autoevaluación, según porcentajes



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida del instrumento CLASS y el instrumento de autoevaluación docente, 2014 - 2015.

La figura 12 muestra el contraste en términos de porcentajes entre los datos obtenidos a partir del instrumento CLASS (azul) y la autoevaluación docente (verde). Tal como se puede observar, en todas las dimensiones hay diferencias a favor en la autoevaluación, las más significativas están en las que corresponden al dominio soporte instruccional que rondan en un promedio de 31,16%, observándose una brecha mayor en las puntuaciones asignadas a la dimensión calidad de la retroalimentación.

Las diferencias que se evidencian en el resto de las dimensiones no se pueden analizar agrupadas según el dominio al que corresponden dado que el comportamiento de los datos es inestable. En este sentido, se puede observar que las dimensiones que presentan mayores disparidades son: formatos instruccionales del aprendizaje (18,55%), atención a las perspectivas del estudiante (16,84%) y productividad (14,84%); los rangos menores corresponden a manejo de conducta (3,81%) y clima positivo (4,13%).

El comportamiento de estos datos sugiere que es necesario fortalecer la cultura de autoevaluación a fin de que las docentes valoren objetivamente su desempeño profesional, siendo conscientes que reconocer sus debilidades representa una oportunidad para mejorar.

VI. Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

- **Objetivo N.1** Identificar las interacciones docente-estudiante que se suscitan en los ambientes pedagógicos considerando los tres dominios establecidos en el instrumento CLASS: apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional.
- En el dominio apoyo emocional, en la mayoría de los casos, se observaron relaciones cálidas y de apoyo, con diferentes manifestaciones de afecto positivo. También a nivel general la comunicación fue positiva, prevaleciendo el respeto entre docente y estudiantes y entre ellos. Solo en uno de los casos constantemente se observó irritabilidad y enojo, así como amenazas por parte de la docente con tono sarcástico. En cuanto a la sensibilidad de las docentes, la mayoría de quienes fueron observadas estaban atentas a brindar ayuda al estudiantado que lo requería, demostrando capacidad para dar respuesta y abordar los problemas, de tal manera que este se mostraba cómodo de buscar apoyo. Solo la docente que tenía un estilo de control punitivo generaba cierto temor en el estudiantado. En relación con la atención de las perspectivas del estudiante, la mayoría de docentes propiciaron la expresión y sobre todo en las instituciones públicas le permitieron moverse y ubicarse durante las actividades con libertad. No obstante, a nivel general tuvieron ciertas restricciones en lo que respecta a la flexibilidad para incorporar las ideas e intereses del estudiantado y apoyar la autonomía y el liderazgo.
- En el dominio organización del aula, a nivel general se observó que las reglas y expectativas eran claras y se aplicaban de manera adecuada, demostrando las docentes habilidad para redireccionar la conducta cuando era necesario, por lo que el comportamiento del estudiantado era apropiado. Excepto en el caso ya mencionado donde había indicios de clima negativo, el manejo de la conducta no resultaba adecuado por parte de la docente, pues el control lo lograba de manera impositiva. Respecto de la productividad, se observó una mejor optimización del tiempo de aprendizaje en las instituciones privadas, con rutinas mejor establecidas por lo que las transiciones eran más fluidas. En cuanto a los formatos instruccionales también en las instituciones privadas se apreció mayor claridad en los objetivos de aprendizaje y en la facilitación de los mismos. En ambos casos, instituciones públicas y privadas, se apreció el uso de variedad de modalidades y materiales para procurar mantener el interés del estudiantado.

- En el dominio soporte instruccional, a nivel general se evidencian limitaciones para favorecer el desarrollo de conceptos y brindar una retroalimentación oportuna, así como para potenciar el desarrollo del lenguaje. Aunque en algunos casos hubo preguntas abiertas, no se generaron discusiones para promover el análisis y el razonamiento por parte del estudiantado y en los intercambios entre docentes y estudiantes prevaleció la comunicación unidireccional por parte de la maestra.
- **Objetivo N.2** Determinar la calidad de las interacciones docente-estudiante valorando las dimensiones, indicadores y criterios de cada uno de los dominios establecidos en el instrumento CLASS.
 - De acuerdo con los dominios establecidos por CLASS, en el grupo de docentes observadas las interacciones pedagógicas que mejor se establecen son las de soporte emocional, en segundo lugar se ubican las de organización de la clase.
 - Las interacciones relacionadas con el soporte instruccional son las que resultan más limitadas, lo cual viene a reafirmar las observaciones señaladas en los informes del Estado de la Educación en cuanto a la necesidad de fortalecer la mediación pedagógica para favorecer el desarrollo del pensamiento de los niños y las niñas preescolares.
 - En el dominio soporte emocional es importante destacar que el clima negativo es bajo, y las interacciones relacionadas con calidez, respeto, sensibilidad y consideración de las perspectivas de los estudiantes se mantienen en puntajes altos.
 - Los resultados obtenidos señalan que el dominio que requiere mayor fortalecimiento en sus tres dimensiones –desarrollo de conceptos, calidad de la retroalimentación y modelaje del lenguaje– es el de soporte instruccional.
 - Comparando los resultados obtenidos en esta investigación con los datos revisados en el artículo “Calidad de la Educación Parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora” (2013), se observa un comportamiento similar al obtenido en países como Estados Unidos, Finlandia y Chile, donde al interior de cada país el dominio de **soporte instruccional** es el que muestra desempeños más bajos.
- **Objetivo N.3** Diseñar estrategias para contribuir al mejoramiento de los procesos pedagógicos que enriquezcan los procesos de formación de docentes de educación preescolar.

- Las docentes participantes, en la autoevaluación realizada, se atribuyen calificaciones superiores en todos los dominios, en comparación con las valoraciones obtenidas a partir de la aplicación de CLASS, lo cual puede responder a la ausencia de una posición crítica para valorar su quehacer.
- Es evidente que la técnica de observación es una alternativa valiosa para obtener información crucial de lo que sucede dentro del espacio educativo, no obstante, durante este proceso se enfrentaron diversas dificultades para contar con la participación de las docentes en la investigación, en muchos casos porque no estuvieron dispuestas a ser observadas. Por lo tanto, es necesario reforzar esta práctica tanto desde la formación como desde el ejercicio profesional.
- A pesar de que la muestra de esta investigación no es representativa, los resultados obtenidos constituyen un primer acercamiento y un insumo en la toma de decisiones para favorecer los procesos de formación con miras a fortalecer la calidad de las interacciones pedagógicas que promueven las docentes en los espacios educativos preescolares.
- En esta línea se plantea una propuesta de formación que busca fortalecer las posibilidades docentes para generar interacciones pedagógicas de calidad particularmente en el dominio soporte instruccional, que fue el que presentó limitaciones (anexo 9).

Recomendaciones

Para las docentes

- Continuar abriendo las puertas de sus aulas para desarrollar procesos de investigación que permitan revisar desde diferentes ámbitos lo que se está haciendo por la educación de nuestra niñez, para así tomar decisiones articuladas y pertinentes.
- Aprovechar la fortaleza que tienen en el manejo de conducta para aumentar la productividad, principalmente en el manejo del tiempo y de los formatos instruccionales de aprendizaje, estableciendo con claridad los objetivos y facilitando el logro de los mismos.
- Retomar o asumir con responsabilidad y entusiasmo su formación permanente. Todo profesional en ejercicio debe procurarse un plan alternativo de capacitación continua que permita responder con éxito a las demandas emergentes del contexto.

Para las universidades y el MEP

- Promover la observación de las prácticas educativas, tanto en los procesos de formación como en el ejercicio profesional, concibiendo la misma como una posibilidad para compartir experiencias e identificar fortalezas y limitaciones que retroalimentan el quehacer docente.
- Fortalecer la cultura de la autoevaluación a fin de que las docentes valoren objetivamente su desempeño profesional y tengan conciencia de lo necesario e importante que es la búsqueda de la mejora y la formación continua.
- Continuar realizando investigación con las docentes y diseñar espacios de formación a partir de los resultados, de tal manera que se responda a sus necesidades reales.
- Asumir como insumos los hallazgos de este estudio para que las carreras de Educación Inicial y los gestores de políticas públicas puedan visualizar áreas prioritarias en la formación docente, en apoyo a la implementación del nuevo Programa de Estudio el cual establece como objetivo de la Educación Preescolar: “el desarrollo de todas las potencialidades e intereses de nuestros niños y niñas, al tiempo que satisfacen sus necesidades biológicas, emocionales, cognitivas, expresivas, lingüísticas y motoras, a través de un abordaje pedagógico integral” (MEP, 2014).
- Establecer un plan de formación dirigido al fortalecimiento de la mediación pedagógica, haciendo énfasis en la comprensión de las habilidades de pensamiento de los niños y las niñas y en cómo gestar experiencias de aprendizaje dirigidas al desarrollo de conceptos mediante el diálogo creativo, las preguntas generadoras, los instrumentos lingüísticos enriquecidos, la lectura dialogada, entre otros.
- Procurar los espacios y las posibilidades para responder a las necesidades de formación permanente del personal docente.

Limitaciones encontradas al realizar el estudio

-La conformación de la muestra fue una de las tareas que más tiempo demandó. Esto por las siguientes razones:

- La población graduada de nuestras universidades públicas que resultó más fácil contactar y que mostró mayor anuencia a participar en el proceso (graduadas de los últimos 10 años), no necesariamente estaban atendiendo el grupo de transición

o preparatoria (grupo establecido para la investigación), pues en la mayoría de los casos estaban atendiendo grupos de menor edad, por lo tanto no calificaban como informantes para el estudio.

- Algunas graduadas que si tenían esta condición, no aceptaron participar porque manifestaron no sentirse cómodas de ser observadas.

-Cuando se logró conformar la muestra, la realización de las observaciones en las instituciones públicas, que fueron la mayoría, tomó más tiempo de lo previsto, dado que por diferentes razones el calendario escolar y los días lectivos efectivos se vieron alterados, por lo que fue necesario reprogramar varias de las visitas más de una vez.

-La situación anterior provocó que el proceso de recolección de información se extendiera hasta el año 2015, generando a la vez un atraso significativo en la sistematización y análisis de la información, y por ende en la elaboración de este informe, dado que desde el mes de julio del 2015 la investigación se llevó sobre la carga académica.

VII. Logros obtenidos

-Se conformó un equipo de trabajo interuniversitario que eventualmente podría desarrollar nuevos procesos de manera conjunta, lo cual es sumamente valioso para establecer alianzas, coordinar acciones y compartir experiencias.

-Se ejecutó un Encuentro Académico en el mes de febrero del 2016 donde además de presentar los principales hallazgos del proceso investigativo, se desarrolló una conferencia y un taller, ambas actividades facilitadas por tres especialistas chilenas que estuvieron como pasantes en la Universidad Nacional. A esta actividad se invitaron las docentes participantes, logrando la asistencia de 20 de ellas. Además se contó con la participación de representantes del MEP y del Estado de la Educación. En el anexo 10 se adjunta la documentación respectiva.

-Se compartieron los resultados de la investigación en la reunión anual de ProLEER, celebrada en la Universidad de Harvard, Cambridge, Massachusetts (EUA) del 4 al 6 de abril de 2016. En el anexo 11 se adjunta la documentación correspondiente.

-Se ha recibido una solicitud del Estado de la Educación para participar con una ponencia en los talleres de consulta del VI Informe Estado de la Educación 2017. En el anexo 12 se adjunta el documento de términos de referencia y la versión preliminar de la ponencia.

-Se está trabajando en la elaboración de dos artículos científicos a partir de la investigación. En el anexo N.13 se presenta la versión preliminar de los mismos.

VIII. Informe financiero

En el anexo N.14 se adjunta el informe financiero del proyecto, el cual contó con presupuesto durante el año 2015.

IX. Bibliografía

Arias, M., Rolla, A. & Villers, R. (2005). Quality early childhood education in Costa Rica. Policy, practice, outcomes and challenges. *Rolla San Francisco, Early Years: An International Journal of Research and Development*, 25, 111-125. Recuperado de http://strachanfoundation.org/library/ADA%20Preschool_Educ_CR.pdf

Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44750208.pdf>

Barrantes, R. (2014). Investigación. *Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo, cualitativo*. San José, Costa Rica: EUNED.

Barrantes, R. (2011). Investigación. *Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo, cualitativo*. San José, Costa Rica: EUNED.

Beneke (2012). *El Método de Enseñanza por Proyectos y la herramienta de observación CLASS*. Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, y la Universidad St. Ambrose. Recuperado de <http://illinoisearlylearning.org/illinoispip/blogs/beneke/2012june02-sp.html>

Castillo, R. y Castillo, I. (2015). *Mediación pedagógica para la primera infancia*. San José, Costa Rica: EUNED.

Campos, N. (2005). Los significados pedagógicos del aula, de la escuela y del Sistema educativo: un aporte de la investigación cualitativa a la educación costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-9. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v5i3.9172>

- Contreras, I. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿Cambio de paradigma o cambio de nombre? *Revista Educación*. 19, 5-15. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/8452/7979>
- Cubero, C. (2011). Docencia, disciplina y la convivencia escolar. Conferencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa en la Universidad de Costa Rica.
- Diario El Campo (2011). *Cerrando Brechas*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com.ec/noticias-cuenca/84098-ministerio-de-educacion-apunta-a-la-investigacion-educativa/>
- Duque, C. y Ovalle, A. (2011). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 5, 57-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224105005.pdf> e:
- Estrella, M. (2011). *Desarrollo de la asertividad en niños preescolares. Programa para disminuir las conductas agresivas en la escuela*. Tesis para obtener el grado de licenciada en Psicología Educativa. Recuperado de <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/tesis/handle/123456789/9971>
- Goe, L., Bell, C. & Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Washington. NCCTQ.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas, Córdoba, Argentina.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Krumm, S. (2007). *La bitácora de recolección de datos*. Recuperado de <http://crea.um.edu.mx/display.aspx?idCol=67&yidItem=1703&ytipoltem=Documento>
- León, A. (2004). *El maestro y los niños. La humanización del aula*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- León, A., Arguedas, A. & Morales, M. (2010). *Manual de autoevaluación docente y estrategias de apoyo para su labor en el aula*. Instituto de Estudios

Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA). Costa Rica: UNA y CECC.

Martinez, J., Brunet, J. & Farrés, R. (1991). *Metodología de la mediación pedagógica en el PEI*. Madrid, España: Bruño.

Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. Tiempo escolar, intercambios y exigencia cognitiva en aulas de clase con alto y bajo SIMCE en segundo ciclo de educación básica. Proyecto n. 1110601 del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Grant CIE01 de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). *Revista Brasileira de Educação*, 20. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

Ministerio de Educación Pública de Ecuador. (2012). *Cerrando Brechas*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com.ec/noticias-cuenca/84098-ministerio-de-educacion-n-apunta-a-la-investigacion-educativa/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2003). Planificación en el nivel inicial. *EDUCERE, TRASVASE*. AÑO 7, Nº 23, p. 423 - 432. Recuperado de http://www.academia.edu/6396210/ministerio_de_educacion_cultura_y_deportes_363_la_accion_pedagogica_en_el_curriculo_basico_nacional_de_la_educacion_preescolar_o_inicial

Mora, F. (2013). *La neuroeducación demuestra que emoción y conocimiento van juntos*. *Neuroeducación II*. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/12/la-neuroeducacion-demuestra-que-emocion-y-conocimiento-van-juntos.html>

- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. & Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14, 70-84. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repj/article/view/27647/25599>
- Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Tesis doctoral. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>
- Morrow, M. (2016). [Teacher Sensitivity: A Sensitive Coaching Topic](http://info.teachstone.com/blog/teacher-sensitivity-a-sensitive-coaching-topic). Recuperado de <http://info.teachstone.com/blog/teacher-sensitivity-a-sensitive-coaching-topic>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Práctica Apropiada para el Desarrollo en Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años de Edad*. Recuperado de <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Spanish%20DAP%20position%20statement%20%281%29.pdf>
- Pérez, Z. (2010). La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula. *EDUCARE*, XIV, 42-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194115343003.pdf>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, K-3*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, PRE-K (Spanish)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Programa Estado de la Nación. (2015). *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica
- Programa Estado de la Nación. (2011). *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. México, D.F.: The McGraw Hill.

República de Costa Rica, Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de Estudio Educación Preescolar*. San José, Costa Rica.

Sánchez, S. y Zúñiga, L. (2015). *Estudio de la interacción docente-estudiante como factor de apropiación de conocimientos en educación de primera infancia colombiana*. Tesis de grado. Programa de Psicología, Universidad del Rosario: Colombia. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/10662?show=full>

Treviño, E; Toledo, G. & Gempp, R. (2013). Calidad de la Educación Parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Revista Pensamiento Educativo. Pontificia Universidad Católica de Chile*, 50, 40-62 Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/564/public/564-1471-1-PB.pdf>

Triana, A. y Velásquez A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios: revista latinoamericana de Educación*, 5, 23-41. Recuperado de http://vocesysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/viewArticle/191/html_19

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.

X. Anexos: se adjuntan en carpeta digital