

## **SEXTO INFORME ESTADO DE LA EDUCACION**

**La calidad de las interacciones pedagógicas que promueven docentes graduadas en Educación Preescolar del Ciclo de Transición: estudio interuniversitario a partir del instrumento Class**

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

Setiembre, 2016



Nota: Las cifras de las ponencias pueden no coincidir con las consignadas por el Sexto Informe Estado de la Educación (2017) en el tema respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

<b>Contenido</b>	
Introducción	2
Antecedentes	3
Aportes teóricos	6
Metodología	11
Análisis de resultados	15
Consideraciones finales	25
Referencias	27

## 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).

Con esta intención, en el mes de agosto de 2012, el Consejo Nacional de Rectores (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 universidades públicas en el uso del sistema de observación de aula CLASS (Classroom Assessment Scoring System), visualizando la posibilidad de que se desarrollara un proceso investigativo con dicho recurso. 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. Está organizado en tres dominios: soporte emocional, organización del aula y soporte instruccional, los cuales involucran diez dimensiones que deben observarse y valorarse. 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.

Fue así como entre los años 2013 y 2015 se desarrolló el proceso de investigación visualizado, mediante el cual se realizó un estudio exploratorio en 45 aulas del grupo de transición del nivel preescolar, cuyo propósito fue analizar la calidad de las interacciones pedagógicas que promueve el personal docente. El equipo investigador se conformó interuniversitariamente participando académicas de las tres universidades públicas del país que imparten la carrera de Educación de Educación Preescolar, quienes además de certificarse en el 2012 en el uso del sistema CLASS, se recertificaron en el 2014 y en el 2015.

Los principales hallazgos de la investigación realizada se exponen en la presente ponencia, la cual surge en el marco del VI Informe del Estado de la Educación como insumo para el Capítulo de Educación Preescolar, que en esta ocasión dedica el tema especial a diagnosticar la calidad del entorno (físico, pedagógico y relacional) en que se desarrollan la jornada de preescolar en el Gran Área Metropolitana (GAM) de Costa Rica. La apuesta por el tema busca dar seguimiento a las aspiraciones nacionales en materia educativa, definidas en el Marco Conceptual del Estado de la Educación, y que se relacionan con el derecho que tienen los niños y niñas costarricenses de asistir a una educación, pública, gratuita y de alta calidad desde su nacimiento.

Esta ponencia además de analizar a partir del CLASS (Classroom Assessment Scoring System) la calidad de las interacciones pedagógicas que promueven docentes de Educación Preescolar en el Ciclo de Transición, recopila información sobre sus características profesionales y su autoevaluación del desempeño, para establecer la relación con las observaciones realizadas.

Como ya se mencionó, se enmarca dentro de la preparación del Informe Estado de la Educación, correspondiente a la Meta 4.1.2 aprobada en el Plan Operativo Anual del PEN 2016. El producto responde a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las características principales de las interacciones pedagógicas que promueven docentes de Educación Preescolar en Costa Rica? En este marco los objetivos son los siguientes:

- Recopilar documentación bibliográfica sobre estudios realizados en el país que aborden las dinámicas de aula y las prácticas pedagógicas implementadas por docentes en los salones de clase costarricenses, específicamente en el nivel preescolar.
- Identificar las interacciones docente-estudiante que se suscitan en las aulas de preescolar en tres componentes: 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.
- Comparar la calidad observada en cada componente con la autoevaluación que hacen los docentes de sus prácticas y de las dinámicas diarias que se desarrollan en su clase.
- Determinar si existe algún tipo de relación entre el grado de calidad de las interacciones observadas y las características profesionales de las docentes<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> El abordaje de este objetivo está en proceso, por lo tanto, en esta versión de la ponencia aún no se incorporan los resultados.

## **Antecedentes**

Algunos de los antecedentes del uso del instrumento CLASS en otros contextos, además de Estados Unidos, país donde se originó, son: Chile, Ecuador, Alemania, Colombia, Nicaragua y Noruega (Diario El Tiempo, 23 de noviembre, 2011).

Entre las investigaciones realizadas haciendo uso de este recurso 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, Rolla 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, pues es relevante 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.

En el país también se han realizado otros procesos investigativos en el nivel preescolar que han incluido la observación de aula a partir de instrumentos

diferentes al CLASS, en la mayoría de los casos se han usado guías diseñadas por las y los investigadores. Para efectos de esta investigación se revisaron los estudios realizados entre el 2010 y el 2015 en las universidades públicas que imparten esta carrera, obteniendo los siguientes resultados:

-En la Universidad de Costa Rica, de 26 investigaciones identificadas que realizaron observaciones de aula, 13 fueron de tipo no participante, 8 fueron participante, en uno de los estudios se efectuaron ambos tipos de observación, en 3 casos no se indica el tipo que se hizo y en un último caso se aplicó la observación semiestructurada. La mayoría de estas observaciones se realizaron con guías elaboradas por los investigadores, solo en uno de los casos se utilizó una adaptación de un instrumento estandarizado. En cuanto al foco de las observaciones, 18 de las 26 estuvieron dirigidas a tópicos específicos, tales como: abordaje de efemérides, símbolos nacionales, música y procesos científicos; aplicación de la tecnología, educación ambiental, nutrición, salud bucodental, cultura de paz y prevención de accidentes; 5 de ellas estuvieron centradas en la población infantil y solo 3 abordaron las dinámicas de aula, en dos de los casos en grupos menores de 3 años y en el otro para apreciar cómo se materializaba el enfoque de derechos. En las dos primeras se observó espacio físico, planeamiento didáctico, recursos y materiales, interacciones personales, dinámica de aula, enfoques y fundamentos curriculares. En la tercera, la guía utilizada enfoca aspectos como la apreciación del ambiente, la interacción del docente con el niño y la niña, el desarrollo de las actividades del niño y la niña; enfatizando en aspectos como la enseñanza, los contenidos y los materiales.

-En la Universidad Estatal a Distancia se revisaron investigaciones de la Licenciatura en Educación Preescolar (programa regular), Licenciatura en Educación Preescolar: estimulación y corrección del lenguaje y del Sistema de Posgrado. Se identificaron 10, que cumplían con la característica de utilizar la observación, sea estructurada, no participante y participante, como medio de recolección de datos, información que fue registrada en hojas de cotejo. Es preciso destacar que esta técnica fue utilizada para observar a docentes, los niños y las niñas y las familias en su contexto, es por ello que las observaciones se realizaron en el aula y en diferentes jornadas de trabajo. De las investigaciones revisadas solo dos especifican que se observó la interacción entre el docente y los niños y las niñas. Entre los temas desarrollados por los investigadores se evidencian estudios relacionadas con actividades pedagógicas para potenciar el componente fonético, ambientes familiares que influyen en la autoestima de los niños, el juego, el razonamiento lógico matemático, la disciplina en el aula, las habilidades adaptativas en niños preescolares, las funciones ejecutivas y el uso de la tecnología en el aula preescolar, entre otros.

-En la Universidad Nacional, se han realizado un total de 23 investigaciones en el nivel de licenciatura y maestría en las cuales se utiliza la observación de aula para ahondar temas relacionados con: intereses, intervención y experiencias

pedagógicas, construcción de conceptos, interacciones humanas en la dinámica grupal, el juego, la creatividad, las relaciones cotidianas, las prácticas pedagógicas, el desarrollo integral, relaciones interpersonales y la pedagogía de la ternura. Cabe señalar que el total de las observaciones se realizaron haciendo uso de instrumentos diseñados específicamente para la investigación. El tipo de observación corresponde en 8 de los casos a participante y en 15 de ellos no se especifica el tipo utilizado, para visualizar tanto a los niños, niñas como las prácticas docentes.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Pública (MEP), 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, 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.

No obstante, tal y como lo señala 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 estudio realizado, que dio origen a esta ponencia, constituye un tema inédito en el país que se aproxima, con un instrumento validado, a la calidad de las interacciones entre el niño y el docente.

## **Aportes teóricos**

### 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.

La tarea del docente se define por propósitos enfocados a la interacción docente-estudiantes y por las particularidades de esta interacción afines al papel asignado a los participantes, dirigido al logro de la meta u objetivo, abordaje de contenidos e instrumentos que intervienen. (Contreras, 1995)

Desde esa 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. Por lo tanto, no se puede centrar el concepto de interacción solo en contenidos de enseñanza, sino que involucra 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 las personas menores de edad (Sánchez y Zúñiga, 2015).

Según lo anterior, el personal docente tiene una responsabilidad importante en la interacción pedagógica, pues de alguna manera es quien “prepara el escenario para la acción”, lo cual es fundamental en el nivel inicial, pues, aunque el niño o la niña debe tener un rol protagónico en la construcción del conocimiento, es la persona docente quien debe orientar el proceso hacia el desarrollo integral, potenciando armónicamente los diferentes componentes que lo conforman.

### Generalidades del sistema de observación CLASS

El CLASS es uno de los principales recursos 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).

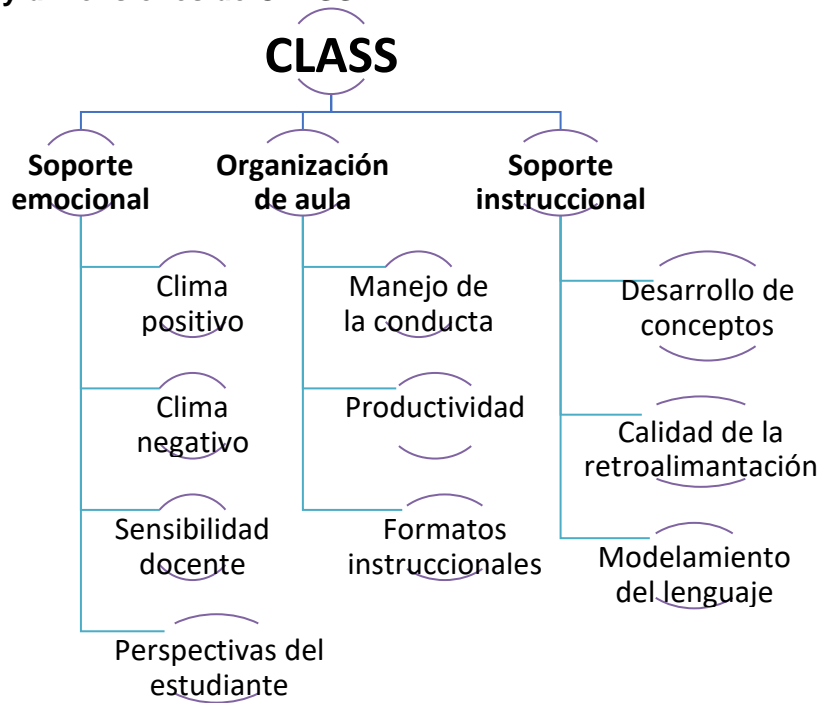
Basado en una investigación de la Universidad de Virginia y las aplicaciones en aulas de Estados Unidos, la herramienta CLASS se centra en la valoración de la eficacia en la enseñanza, a fin de orientar a los maestros para reconocer y entender el poder de sus interacciones con los estudiantes.

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. CLASS 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. 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).

#### a. Soporte emocional

Este dominio 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). 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). Las dimensiones que componen este dominio son:

Clima positivo: se refiere a las conexiones emocionales entre docente y estudiantes y viceversa. Involucra las interrelaciones que se dan, la manifestación

de afecto positivo, la comunicación positiva y el respeto. De acuerdo con (Pianta, La Paro y Hamre, 2008), se dice que hay un clima positivo alto en un aula cuando hay muchas evidencias de que el docente y los estudiantes disfrutaban de relaciones cálidas y de apoyo entre sí. Hay muestras frecuentes de afecto positivo entre ellos, con frecuencia hay comunicaciones positivas, verbales o físicas y ambos actores demuestran respeto el uno por el otro de manera consistente.

Clima negativo: refleja un nivel general de negatividad en el aula, que se manifiesta en afecto negativo, control punitivo, sarcasmo y negatividad severa.

Sensibilidad del maestro: desde la visión de Pianta, La Paro y Hamre (2008) ser un docente sensible implica brindar atención al entorno, tener capacidad de respuesta, abordar los problemas y apoyar al estudiante. 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).

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. Por lo tanto, esta dimensión involucra la flexibilidad y enfoque hacia el estudiante, las posibilidades de expresión que se le permiten y la posición que asume el docente hacia la restricción o no del movimiento. 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.

#### b.Organización de la clase

Este 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 y utilizar métodos eficaces para prevenir y redirigir la mala conducta, estableciendo expectativas claras, manifestando proactividad para anticipar situaciones, redireccionando la conducta inapropiada, de tal manera que condiciona la conducta del estudiante. Según 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). 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: esta dimensión se relaciona con la eficacia y la eficiencia por parte del docente como administrador de los recursos con que cuenta para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas. 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 docente 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 las 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 al estudiantado en cuanto a lo que se espera que haga.

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 las niñas en las actividades propuestas, su involucramiento en las actividades de enseñanza y aprendizaje y la capacidad de hacer que aprendan.

### c. Soporte instruccional

Al igual que en el primer dominio del instrumento CLASS, cuando se habla de apoyo, 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 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, 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. Según 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.

Animan 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: Pianta, La Paro, y Hamre, (2008) indican que se refiere a cómo la persona docente extiende el aprendizaje del estudiantado, por medio de las respuestas que brindan a las ideas, comentarios y trabajos que realizan estos. Es decir, al 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. 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, pues 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 dé 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.

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.

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.

## **Metodología**

Tipo de investigación:

Este estudio se desarrolló bajo el paradigma pragmático con un diseño investigativo mixto que “de manera simultánea se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014. p. 557). Este proceso de triangulación concurrente combina datos, específicamente de diferentes fuentes, en el caso de la presente investigación, del instrumento CLASS, la bitácora utilizada por las investigadoras para el registro de las observaciones y el instrumento de autoevaluación, que atestó cada docente participante. Por lo tanto, el diseño de triangulación concurrente abarcó el proceso de recolección, análisis e interpretación de datos.

La información recolectada y sistematizada conlleva un proceso de análisis cuantitativo y de reflexión e interpretación cualitativa, por lo tanto, se asumen ambos enfoques como complementarios. 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.

Participantes de la investigación

Con el objetivo de recolectar la información se hizo necesario seleccionar a los sujetos participantes con detenimiento y utilizando criterios similares. Por lo tanto, en primera instancia la población docente con la que se trabajó fue seleccionada bajo los siguientes criterios: graduadas de UNED, UCR y UNA (con el fin de retroalimentar los procesos de formación que se desarrollan), cinco años de experiencia como mínimo, ejercer como docente titular en el ciclo de transición del nivel preescolar al momento de participar del estudio y laborar en la GAM.

El tipo de muestra utilizado es dirigida o no probabilística por suponer un “procedimiento de selección orientado por las características de la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 189). También, el grupo investigador recurrió al muestreo denominado por Gómez (2006) como “sujetos voluntarios”, para lo cual se realizó un proceso de reclutamiento por medio de invitaciones en redes sociales, por correo electrónico y llamadas telefónicas a graduadas que cumplían las características antes mencionadas. También se envió una carta de

solicitud a las direcciones de los centros educativos seleccionados y se tramitó el consentimiento informado con las docentes participantes.

Finalmente, 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.

Por lo tanto, indirectamente hubo participación de alrededor de 1500 estudiantes que conformaban los grupos observados durante todo el proceso.

#### Instrumentos y técnicas de recolección de información

CLASS: como se anotó anteriormente, Classroom Assessment Scoring System (CLASS) por sus siglas en inglés, 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.

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 permitía 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. Es oportuno mencionar que todo el material CLASS hubo que traducirlo, dado que solo estaba en inglés.

La observación a partir de CLASS se aplicó tal cual lo sugiere el manual: 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 registrar, y los diez restantes se utilizaron para adjudicar la calificación de acuerdo con la escala establecida. 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).

Cabe señalar que cada docente fue observada por una investigadora de su universidad de procedencia, esto para brindarle mayor confianza y comodidad durante la observación y también para que la investigadora pudiera recabar datos

que permitieran retroalimentar los procesos de formación que se desarrollan en la universidad en la que se desempeña.

Bitácora: cada investigadora usó una bitácora para tomar notas durante las observaciones, con el fin de registrar ejemplos para enriquecer las interpretaciones de la valoración a partir de CLASS. Se diseñó un formato sencillo con un apartado para información básica de identificación y espacio en blanco para las notas.

Instrumento de autoevaluación docente: para complementar la información obtenida a partir de CLASS, cada docente participante tuvo la oportunidad de autoevaluarse. Para esto se elaboró una adaptación del instrumento integrado en el documento que se denomina “Manual de autoevaluación docente y estrategias de apoyo para su labor en el aula” elaborado en Costa Rica en el año 2010 por investigadoras del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) de la Universidad Nacional. El instrumento original 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 enunciados 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. Cada docente llenó el instrumento de autoevaluación posterior a la observación de aula que se realizó.

Cabe señalar que para validar todos estos instrumentos se realizó un pilotaje entre el segundo semestre del año 2013 y el primer semestre del año 2014 en el cual participaron 10 docentes. Dicha aplicación piloto permitió al equipo investigador familiarizarse particularmente con la logística del CLASS.

#### Tratamiento de la información

Posterior a la recolección de datos, el grupo investigador examinó la información obtenida a partir las unidades de análisis en las que se basa este estudio. Las cuales están constituidas por 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 instruccionales de aprendizaje	Se centra en las formas en que se maximiza el interés del 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 técnicas de simulación y facilitación del lenguaje que usa la persona docente.

Fuente: Pianta, La Paro, Hamre, 2008. Manual CLASS K-3. Traducción del equipo investigador.

Los resultados obtenidos por cada docente a partir de CLASS se agruparon y se introdujeron en una base de datos en Excel a partir de la cual se calcularon

promedios por dominio y dimensión y los valores se ubicaron en los niveles alto, medio o bajo de acuerdo con la escala de establecida. También se calcularon porcentajes.

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

Para complementar el análisis, la información registrada en las bitácoras se agrupó y codificó según los dominios y dimensiones de CLASS para captar los testimonios que ejemplifican o afirman las interpretaciones de las valoraciones obtenidas en las interacciones pedagógicas que se suscitan en las aulas.

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 de forma cualitativa mediante el análisis interpretativo, triangulando información obtenida a partir de CLASS, el instrumento de autoevaluación docente y las notas registradas en las bitácoras de las investigadoras.

## **Análisis de resultados**

El análisis de los datos derivados del proceso de investigación busca describir la calidad de las interacciones pedagógicas que promueven las docentes observadas y la incidencia que podrían tener en el aprendizaje de los niños y niñas. Para efectos de este análisis los datos derivados de la aplicación de CLASS, se complementan con ejemplos registrados en las bitácoras. Posteriormente se presentan los hallazgos de la autoevaluación realizada por cada docente y por último se realiza una comparación entre los resultados de esta y CLASS.

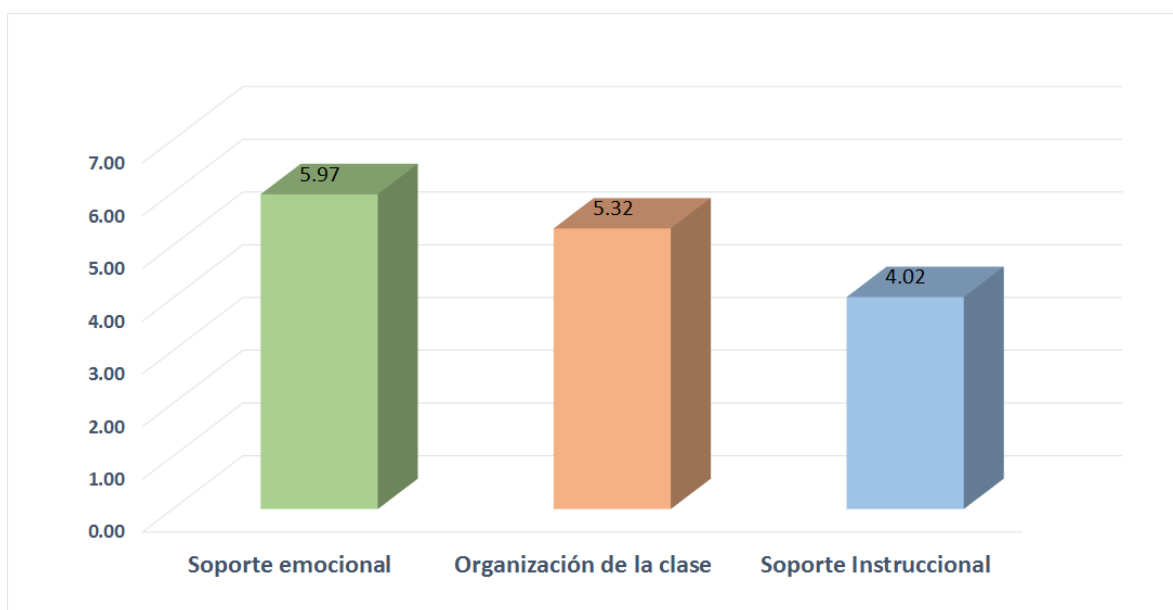
### **Análisis de los datos derivados del instrumento CLASS**

Tal y como se ya se ha mencionado, el instrumento 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.

Es oportuno mencionar que 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 de la aplicación de CLASS, 2014 - 2015.

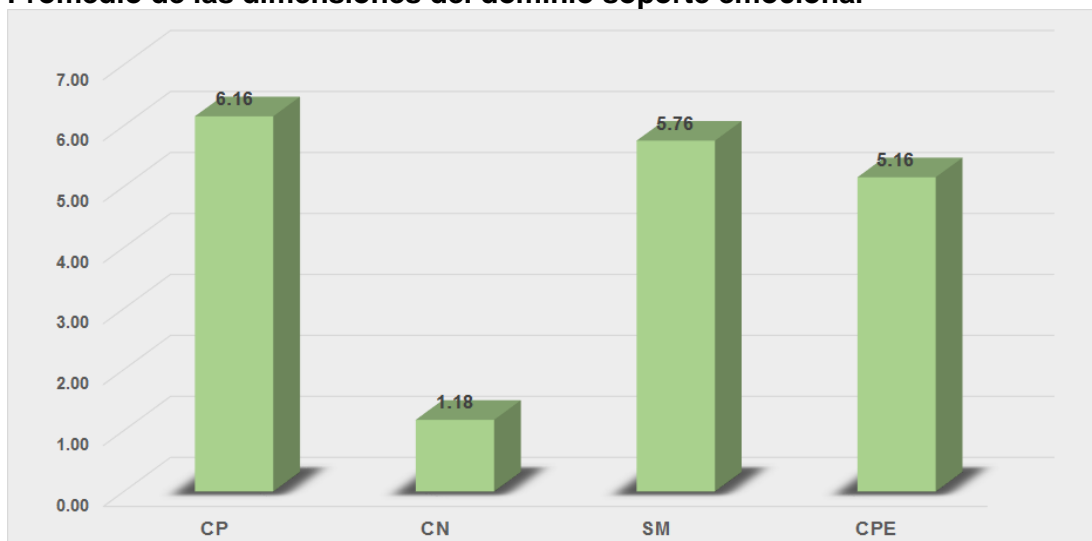
En la figura 2 se puede observar que el soporte emocional obtuvo un promedio de 5,97 siendo el de mayor puntuación. La organización de la clase registra un valor de 5,32 y el soporte instruccional un promedio de 4,02, resultando el más bajo. Según los rangos por nivel establecidos por CLASS los tres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

implementar estrategias de mediación que favorezcan la participación de los infantes de forma que resulten apropiadas en cuanto a nivel, cantidad y calidad, promocionando no solo que los niños sean exitosos, sino que propicien aprendizajes permanentes (León, 2004).

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 de la aplicación de CLASS, 2014 - 2015.

En la figura 3, se aprecia el comportamiento de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones que conforman el dominio soporte emocional, evidenciándose que la dimensión clima positivo es la que alcanza la mayor puntuación (6,16) lo que la ubica en un nivel alto, en contraposición con el clima negativo tal y como lo muestra la figura. Estos datos reflejan lo que exponen Pianta, La Paro y Hamre (2008) al afirmar que existe un clima positivo alto cuando se propician ambientes de aula donde predominan las relaciones cálidas y de apoyo entre docente y estudiantado, existiendo muestras frecuentes de afecto mutuo, comunicación positiva y respeto, lo cual fue apreciado en la mayoría de los grupos observados. Algunos ejemplos derivados de las bitácoras 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 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. Según Reeve (2010) la sensibilidad del docente permite no solo detectar situaciones o necesidades de sus infantes, también abre espacios para dar la atención oportuna a las necesidades y emociones de los niños y niñas lo cual facilita el aprendizaje.

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, el 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. Dado lo anterior, pareciera ser que las docentes no siempre ponen énfasis en los intereses, motivaciones y puntos de vista del estudiantado, situación que limita el abordaje de los diferentes estilos de aprendizaje y la promoción de la autonomía e independencia, lo cual difiere con el planteamiento del MEP (2014) que posiciona al educando como el centro del proceso, quien construye sus propios saberes, expresa sus ideas, sentimientos, experiencias, investiga, experimenta, hace preguntas y socializa.

**Tabla 2**  
**Algunas situaciones reflejadas a partir de las notas de las observadoras**

Clima Negativo	Sensibilidad del Maestro	Atención a las Perspectivas del Estudiante
Docente: “Chicos ustedes son los que se quedan sin áreas sino hacen silencio”	Estudiante: “Niña es que J. nunca dice nada”...	“Muy bien chicos hoy tendremos dos actividades súper especiales haremos una receta <i>mmmm</i> riquísima y terminaremos el álbum de ayer, ¿qué creen que deberíamos hacer primero?”
Docente: “Vamos a ver un vídeo” ... -Los niños y niñas se acercan a la computadora- “No, no, no, que es este alboroto, en realidad solo ocupo que escuchen, córranse todos para atrás”	Docente: “No mi amor lo que pasa es que J. está pensando lo que va a responderme, vamos a darle tiempo y mientras le voy a preguntar a otra persona”	-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
	“Vamos a ensayar como amarrarnos los zapatos,	

Docente: “Dejemos algo en claro, lo más importante de la navidad es estar con la familia y no los regalos.”

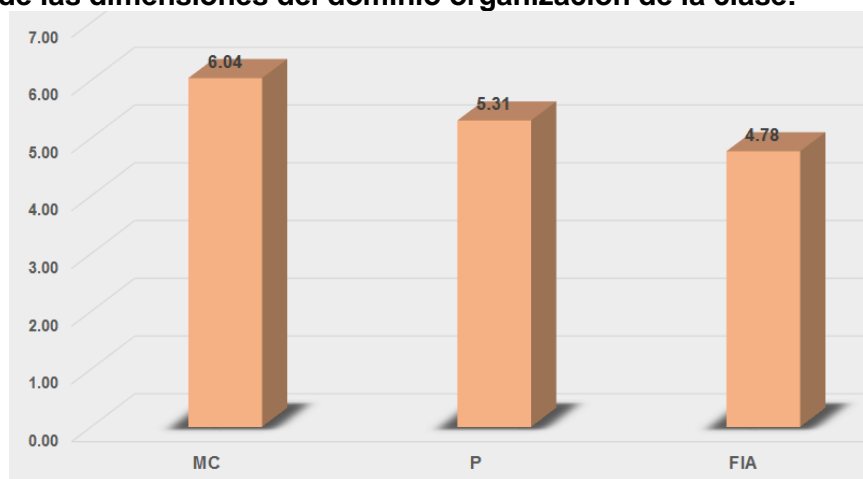
los que no tienen zapatos con cordones van a trabajar con los compañeros y compañeras que sí tienen”.

ideas y luego los niños y las niñas eligieron.

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

Por otra parte, en cuanto a organización de la clase, la siguiente figura muestra las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones que lo conforman:

**Figura 4**  
**Promedio de las dimensiones del dominio organización de la clase:**



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de la aplicación de CLASS, 2014 - 2015.

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. Tiene la capacidad para manejar el comportamiento del grupo proporcionando medidas claras, utilizando métodos eficaces para redirigir y prevenir situaciones que generen una conducta inapropiada (Pianta, La Paro y Hamre, 2008).

Asimismo, la dimensión de productividad tiene 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. De esta puntuación se denota que las docentes observadas no gestionan adecuadamente el tiempo, las indicaciones, el desarrollo de la rutina de trabajo y las transiciones de una actividad a otra, ni la proporción de actividades que permita un buen desarrollo del aprendizaje (Pianta, La Paro y Hamre, 2008). 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:

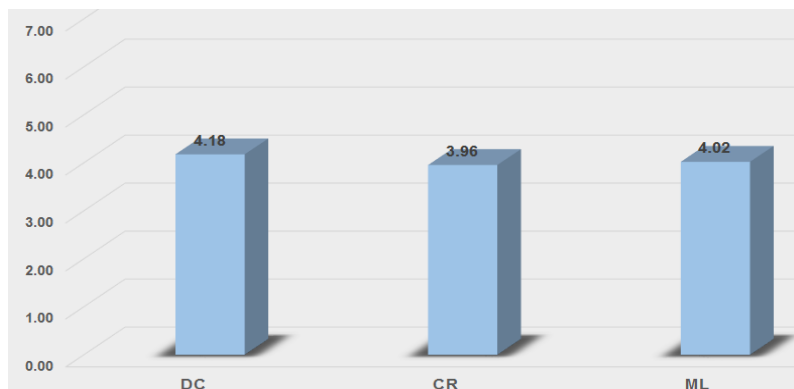
-En actividades iniciales: “Buenos días chicos hagamos un semicírculo sentaditos en el piso. Vamos a escuchar y a bailar una canción.” La docente invirtió tiempo en buscar los discos compactos de la música que les iba a proponer, lo que hizo que el momento o periodo se extendiera y los niños se mostraron aburridos e inquietos por la espera.

-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”. La docente vuelve al aula después de un rato y les dice: “no chicos no los encontré creo que doña “X” los guardó en otro lado.”

La dimensión correspondiente a 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. Lo anterior, señala que el docente no siempre toma en cuenta la participación de sus estudiantes en las diferentes actividades que desarrolla, además pareciera ser que en pocas ocasiones hace uso de materiales que despierten el interés del estudiantado maximizando, de esta manera, oportunidades de aprendizaje (Pianta, La Paro y Hamre, 2008).

Con respecto a soporte instruccional, dominio que obtuvo la menor puntuación, el comportamiento de los datos de las dimensiones que lo componen se aprecia a continuación:

**Figura 5**  
**Promedio de las dimensiones del dominio Soporte instruccional**



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de la aplicación de CLASS, 2014 - 2015.

La dimensión desarrollo de conceptos obtuvo una calificación de 4,18 por lo que se ubica en un nivel medio caracterizado por una 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. Estos resultados reflejan que la docente deja de lado aspectos como la potenciación de la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Es decir, en las interacciones docente-estudiante no se logra determinar el uso de estrategias que promuevan habilidades de pensamiento de nivel superior que impliquen análisis y razonamiento. Aunado a lo anterior, se visualiza poco involucramiento del estudiante y pocas posibilidades de participación en experiencias de aprendizaje que le permitan conectar su conocimiento con el mundo real y su cotidianidad. Ejemplos de la bitácora:

-En actividades iniciales se repiten mecánicamente los días de la semana y meses del año.

-En algunos casos prevalecieron las preguntas cerradas: ¿Cuál planeta es más caliente y cuál más frío? ¿De qué color es Marte?

-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”

Por otro lado, la calidad de la retroalimentación 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. Un ejemplo donde la retroalimentación fue limitada es el siguiente:

Docente: “vamos a conversar sobre el significado de la navidad”. -Les pregunta: ¿ustedes saben que se celebra en navidad?”, inmediatamente responde: “en navidad se celebra el nacimiento del niño Jesús”. “Vamos a sentarnos en silencio para que escuchen una historia que voy a contarles” Mientras relata la historia los niños intentan aportar ideas, pero ella con frecuencia les dice: “a ver calladitos para seguir, no me interrumpen”. Al finalizar la lectura reconstruyeron la historia a partir de preguntas. Las preguntas utilizadas son:

¿Dónde nació el niño Jesús?

¿Quiénes eran sus padres?”

¿Cuántos reyes magos lo vinieron a visitar?

Un niño comenta: “En mi casa celebran la navidad haciendo tamales”

Docente: “Uy qué rico, a mí me fascinan los tamales” “Vamos a hacer ahora un lindo adorno navideño”

En varios casos, las docentes generaron lluvias de ideas al iniciar el abordaje de una temática, esto a partir de 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. Según Pianta, La Paro y Hamre (2008) no se evidencia que el maestro proporcione retroalimentación que amplíe el aprendizaje y el entendimiento, así como alentar a la participación continua.

La dimensión modelaje del lenguaje tuvo puntuación de 4,02 que lo posiciona en el nivel medio, esto refleja que la persona docente a veces favorece el intercambio conversacional; no obstante, mezcla preguntas cerradas y abiertas, no siempre retoma las respuestas de los niños para ampliar el lenguaje, ni describe con palabras las acciones que realiza y utiliza poco lenguaje avanzado. Pianta, La Paro y Hamre (2008) refieren el modelaje del lenguaje como la calidad y cantidad de técnicas que se utilizan para enriquecerlo y facilitarlo.

Ahora bien, en términos de porcentaje 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 pocas de las aulas visitadas se experimentan ambientes de hostilidad, enojo y agresión por parte del docente o entre pares.

Además, el desarrollo de conceptos, modelaje del lenguaje y calidad de la retroalimentación, dimensiones del dominio de soporte instruccional, muestran

porcentajes inferiores en relación con las demás dimensiones a excepción de clima negativo que mientras más bajo puntúa más alta es su calificación.

Con respecto al soporte instruccional, Pianta, La Paro y Hamre (2012) comentan que en conjunto las tres dimensiones que lo componen 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.

Como se evidenció anteriormente, el dominio que obtuvo rangos más bajos en general, fue el de soporte instruccional. No obstante, llama la atención que es en este dominio donde obtienen mayor calificación los 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, se observa que en los dominios organización de la clase y soporte emocional obtienen los puntajes mayores las docentes de instituciones privadas. 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.

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 en la pública de 0,59 y los formatos instruccionales de aprendizaje cuya brecha es de 0,45 liderando el sector privado.

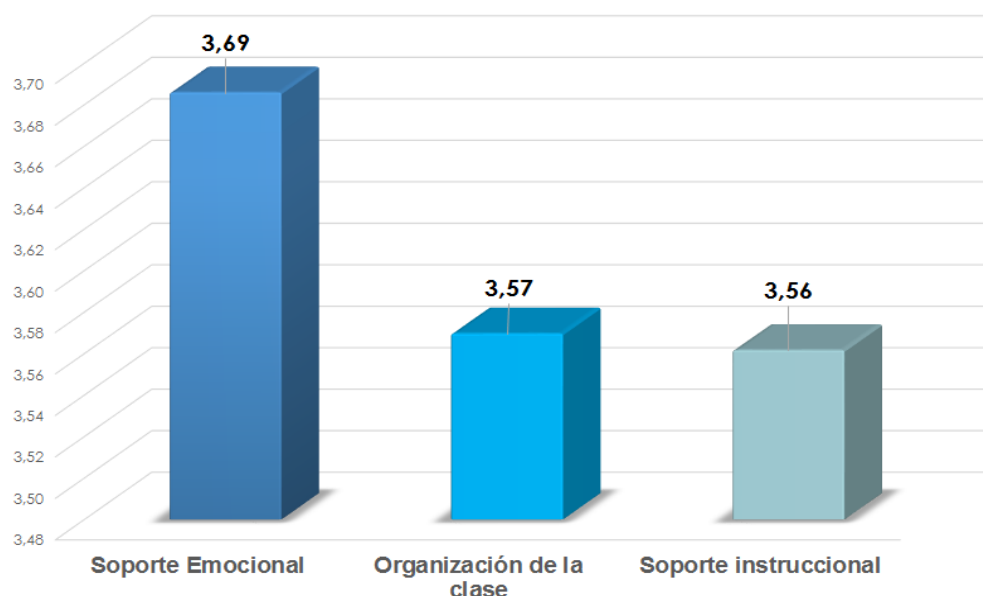
En cuanto a la productividad, algunos estudios citados por Pianta, La Paro y Hamre (2012) destacan la importancia del aprovechamiento del tiempo y la correlación con el aprendizaje del alumno, Yair (s. f.) citado por estos autores, indica que “para que los alumnos aprendan, no solamente deben estar ocupados,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

## 5.2 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 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 6**  
**Promedio por dominios según el instrumento de autoevaluación**

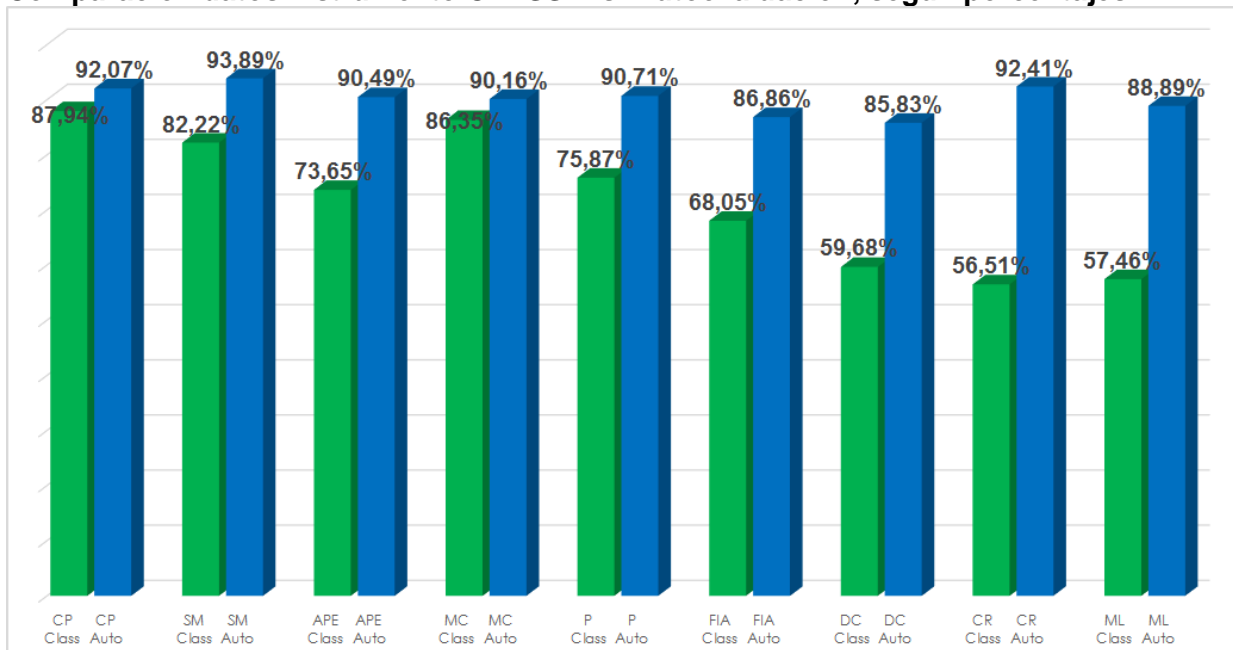


Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de la aplicación de CLASS, 2014 - 2015.

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.

En relación con los resultados de promedios por dimensión, 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 7**  
**Comparación datos instrumento CLASS vrs. Autoevaluación, según porcentajes**



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

La figura 7 muestra el contraste en términos de porcentajes entre los datos obtenidos a partir del instrumento CLASS (verde) y la autoevaluación docente (azul). 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 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 mediación pedagógica.

**Reflexiones finales:**

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 de soporte instruccional es el que requiere de mayor fortalecimiento en sus tres dimensiones: desarrollo de conceptos, calidad de la retroalimentación y modelaje del lenguaje.

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.

Es evidente que la técnica de observación es una alternativa valiosa para obtener información crucial de lo que sucede dentro del espacio educativo, por lo que es necesario reforzar esta práctica tanto desde la formación como desde el ejercicio profesional.

Las docentes en el instrumento de autoevaluación se atribuyen calificaciones superiores en todos los dominios, principalmente en soporte instruccional, en comparación con las valoraciones obtenidas a partir del instrumento CLASS.

Se enfrentaron algunas dificultades para contar con la participación de las docentes en la investigación, por lo tanto, se concluye que los procesos de formación no apuntan hacia una cultura de evaluación y autoevaluación en las docentes.

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 que las interacciones pedagógicas que promueven las docentes en los espacios educativos preescolares sean de calidad.

## **Recomendaciones:**

Como parte importante de las reflexiones finales se indican algunas recomendaciones dirigidas a tres agentes fundamentales en el proceso pedagógico: el personal docente, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y las Universidades. También se generan algunas recomendaciones que faciliten futuras investigaciones en la línea de observación de aula y del ambiente de aprendizaje:

### **Personal docente:**

Facilitar el acceso a sus espacios pedagógicos para desarrollar procesos de investigación que permitan retroalimentar su práctica y potenciar una reflexión que permita generar insumos para las transformaciones que se requieren con miras a un mejoramiento continuo.

Aprovechar la fortaleza que tienen en el manejo de conducta para aumentar la productividad, principalmente en lo que respecta al manejo del tiempo y de los formatos instruccionales de aprendizaje para establecer con claridad los objetivos y facilitar el logro de los mismos.

Retomar o asumir con responsabilidad y entusiasmo su formación permanente. Es fundamental que todo profesional en ejercicio asuma un plan alternativo de formación continua que permita responder con éxito a las demandas emergentes del contexto.

### **Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y las Universidades:**

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 el personal docente valore 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 el personal docente 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 las personas gestoras 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.

Para futuras investigaciones en la línea de observación del aula y del ambiente de aprendizaje:

Se requiere el establecimiento de una red de relaciones entre diferentes instancias que faciliten el acercamiento a las aulas y al ambiente de aprendizaje, se sugiere que las investigaciones de esta índole se enmarquen dentro de un proyecto país donde el Ministerio de Educación Pública lidere el acceso a los espacios de investigación y el apoyo del personal docente, las universidades aporten desde dos de sus pilares fundamentales la investigación y la extensión.

También, es clave la búsqueda de apoyos de instancias gubernamentales, no gubernamentales e intersectoriales que enriquezcan la mirada y la complejicen desde las diferentes relaciones que se puedan establecer.

El instrumento CLASS es muy valioso para conocer las interacciones pedagógicas que se desarrolla en el aula, sin embargo, es importante que para investigaciones posteriores el instrumento utilizado se contextualice al ámbito costarricense, idealmente, se requiere un instrumento creado para el país o región.

El acercamiento a la investigación del aula y del ambiente de aprendizaje no solamente requiere de personas investigadoras expertas, también necesita la generación de "observatorios" en donde los mismos protagonistas sean quienes se autoobserven, las instituciones educativas incentiven estos procesos y se privilegie la investigación-acción participativa para construir saberes desde la comunicación dialógica y el abordaje multidimensional.

## **7. Referencias**

- Arias, M., Rolla, A. y Villers, R. (2005). Quality early childhood education in Costa Rica. Policy, practice, outcomes and challenges. *Early Years*. 25 (2): julio, 111-125.
- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*. 5 (2): diciembre, 1-19.
- Barrantes, R. (2014). 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.
- Contreras, I. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿Cambio de paradigma o cambio de nombre? *Educación*. 19 (2): S.F. 5-15.
- 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 (2): julio-diciembre, 57-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224105005.pdf> e:
- Gómez, M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. Editorial Brujas, Córdoba, Argentina.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y 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=67yidItem=1703ytipolItem=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.
- Madrigal, V. Asesora Nacional de Educación Preescolar. (Comunicación personal, 10 de febrero de 2013).
- Martinez, J., Brunet, J. y 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 (61): abril-junio. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Ministerio de Educación Pública. (2014). Programa de Estudio Educación Preescolar. San José, Costa Rica.
- Morrow, M. (2016). Teacher Sensitivity: A Sensitive Coaching Topic. Recuperado de <http://info.teachstone.com/blog/teacher-sensitivity-a-sensitive-coaching-topic>
- Pianta, R., La Paro, K. y Hamre, B. (2008). Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, K-3. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R., La Paro, K. y Hamre, B. (2012). Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, PRE-K. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Programa Estado de la Nación. (2011). Tercer Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. (2013). Cuarto Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. (2015). Quinto Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.

National Association for the Education of Young Children (2009). Práctica Apropiaada 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>

Reeve, J. (2010). Motivación y Emoción. México, D.F.: The McGraw Hill.

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.

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