

2021

CLASS[®] mejora el aprendizaje socioemocional

(jardín maternal a 5.º grado)

¿Qué es el aprendizaje socioemocional (ASE)? El ASE se compone de una amplia variedad de habilidades y se lo suele definir como la capacidad del niño para comprender y controlar sus emociones y conductas, sentir empatía por los demás, desarrollar identidades saludables, entablar relaciones estrechas con sus pares y practicar la flexibilidad cognitiva.

El aprendizaje socioemocional es un componente clave de una buena preparación a nivel escolar y posteriormente a nivel académico y social. Los estudios muestran que existe una profunda relación entre las habilidades de ASE de los niños y un mejor rendimiento escolar (Denham y otros, 2012; O'Connor y otros, 2014).

Las interacciones eficaces, tal como se miden con CLASS, juegan un papel muy importante en el aprendizaje socioemocional del niño. A continuación, encontrará más información sobre la relación entre las interacciones maestro-niño y el bienestar emocional de los alumnos. Las funciones ejecutivas, como el autocontrol, el manejo del estrés y la concentración, están fuertemente vinculadas con el desarrollo socioemocional saludable. En este resumen, también analizaremos las conexiones entre las interacciones maestro-niño y las funciones ejecutivas.





¿Qué es CLASS®?

CLASS mide la eficacia de las interacciones de los maestros con los niños que forman parte del aula y proporciona un marco de referencia para continuar mejorando. El marco de referencia de CLASS para jardín maternal categoriza las interacciones en diez dimensiones dentro de tres dominios amplios:

- El apoyo emocional evalúa la forma en que los maestros respaldan las funciones sociales y emocionales de los niños.
- La organización del aula captura la forma en que los maestros administran el tiempo, la atención y el comportamiento de los niños.
- El apoyo pedagógico mide la forma en que los maestros promueven las habilidades de pensamiento de orden superior y el lenguaje.

Un factor clave en el proceso de mejora continua de la calidad es utilizar un enfoque sistemático de forma intencional para impulsar un proceso cíclico y constante. CLASS ofrece un marco de referencia que permite a los programas enfocarse, medir y mejorar los resultados de los maestros y los niños a escala.

CLASS: A PROVEN APPROACH

to continuous quality improvement that drives teacher and child outcomes at scale.



TEACHERS in your program may feel disconnected from improvement initiatives, impacting their ability to connect and support every child.

CHILDREN in your program may face inequity of classroom experiences that impact their ability to succeed.



FOCUS

Empower staff by focusing program quality on what they love to do, interact with children. **Build program alignment** with a shared language and culture of quality, equitable interactions.



MEASURE

Observe great teaching in action, gather insights on the quality of interactions, and **use formal and informal observation data** to identify opportunities for celebration and improvement.



IMPROVE

Move beyond a one-size-fits all approach and strengthen classroom practices with **individualized coaching, self-study opportunities, and data-driven learning experiences** that's relevant to everyone.



EVERY TEACHER in your program feels supported with the knowledge and tools they need to make an impact. And, when teachers succeed, children succeed.

EVERY CHILD in your program has the opportunity to experience life-changing interactions and success.



HALLAZGO 1: En las aulas que cuentan con apoyo emocional superior, los niños presentan mejores habilidades sociales y menos problemas de conducta.

En las aulas en las que los maestros tuvieron interacciones con un mayor apoyo emocional, los niños se mostraron más propensos a desarrollar habilidades socioemocionales clave como el control de los impulsos y la competencia social. Los niños también son menos propensos a mostrar problemas de conducta en estas aulas. Para los niños, este tipo de interacciones pueden parecer respuestas cálidas y delicadas, entornos acogedores en los que pueden sentirse seguros y a salvo, además de tener muchas oportunidades de ejercer niveles adecuados de autonomía (Pianta y otros, 2008).

Algunos estudios se llevaron a cabo específicamente con niños en la etapa preescolar. Los niños en la etapa preescolar que experimentaron interacciones cálidas y receptivas en el aula durante el otoño mostraron más conductas prosociales durante la primavera. (Pakarinen y otros, 2020). Los alumnos con un menor control de los impulsos mostraron una mejora en el control inhibitorio en las aulas con niveles más altos de apoyo emocional. (Choi y otros, 2016; Weiland y otros, 2012). Asimismo, los alumnos con menos habilidades de autocontrol se mostraron más propensos a participar de interacciones sociales positivas con sus pares en aulas con una mayor organización y apoyo emocional (Broekhuizen y otros, 2017).



Con respecto a los niños más grandes, un estudio realizado con alumnos de primer grado demostró que los niveles más altos de apoyo emocional están vinculados con las habilidades sociales y conductuales de los estudiantes. (Burchinal y otros, 2016). Los niños en los primeros años de escuela primaria que forman parte de aulas con un mayor nivel de apoyo emocional obtuvieron mejores resultados en los exámenes de habilidades sociales y mostraron una disminución en los problemas de conducta. (Broekhuizen y otros, 2016). Finalmente, un estudio realizado con niños de quinto grado demostró que en las aulas con un mayor nivel de apoyo emocional había menos conflictos con los maestros y los alumnos participaban más en las actividades didácticas. La constancia de estas interacciones fue muy importante, ya que los estudiantes de aulas con diferentes niveles de apoyo emocional durante el día mostraron relaciones más conflictivas y tuvieron una menor participación (LoCasale Crouch y otros, 2018).

La constancia del apoyo emocional también contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales. Los maestros que brindaron un apoyo emocional más constante entablaron relaciones más estrechas con los alumnos, lograron un aumento en las competencias sociales y una disminución en los problemas de conducta. Los maestros de jardín de infantes de estos mismos niños también detectaron una mayor competencia social en los alumnos (Brock y Curby, 2014).

El aumento del apoyo emocional también se tradujo en otras habilidades, como la forma de apaciguar los efectos de los problemas de conducta y las estrategias de aprendizaje (Dominguez y otros, 2011). Además, las estrategias de los niños en cuanto al aprendizaje (que incluyen una gran cantidad de habilidades sociales, emocionales y conductuales) se relacionaban positivamente con un mayor nivel de apoyo emocional (Hu y otros, 2017).





HALLAZGO 2: En las aulas con una mayor organización, los niños desarrollan mejores habilidades socioemocionales

La organización en el aula también permite establecer el escenario para que los niños desarrollen habilidades socioemocionales. Cuando los niños comprenden y respetan las reglas dentro del aula y las rutinas se combinan con actividades de aprendizaje interesantes, tienen más oportunidades para desarrollar habilidades socioemocionales.

En un estudio a gran escala que se llevó a cabo en aulas del programa Head Start, los niños que recibieron un apoyo más eficaz con respecto a su comportamiento y una mayor cantidad de actividades interactivas mostraron más habilidades sociales y un mayor control inhibitorio. (Moiduddin y otros, 2012). Otro estudio demostró que los niños participaron menos en situaciones conflictivas a final del ciclo lectivo al ser parte de aulas más organizadas (Bulotsky-Shearer y otros, 2020).



Los alumnos de aulas más organizadas mostraron una mayor adaptación a nivel social y una menor conductas de internalización (p. ej., ansiedad o abandono) (Besnard y Letarte, ²⁰¹⁷, Bulotsky-Shearer y otros, 2020). Por el contrario, los alumnos de aulas con un menor puntaje de organización mostraron menos habilidades sociales y una mayor internalización de los comportamientos, como la agresión o los gritos (Aguar y otros, 2019).

Estos hallazgos se repiten en diferentes contextos y grupos generacionales. Los niños de jardín de infantes que experimentaron una mayor organización en el aula se mostraron más propensos al autocontrol de la conducta. Es más, la alta calidad de la organización en el aula es un factor clave para pronosticar las habilidades sociales y conductuales de los niños de primer grado (Burchinal y otros, ²⁰¹⁶). De hecho, la organización en el aula amplifica el impacto de la igualdad en las relaciones sociales en las escuelas primarias urbanas (Cappella y otros, 2013).



HALLAZGO 3: Las aulas con un mayor apoyo pedagógico promueven el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños

La eficacia del apoyo pedagógico en las interacciones maestro-niño incluye promover las habilidades de pensamiento de orden superior como el análisis y el razonamiento, proporcionar retroalimentación específica al responder a los niños y respaldar el desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo. Los niños en aulas con un mayor apoyo pedagógico eficaz mostraron una mayor capacidad para controlar su comportamiento y manejar sus impulsos. Los niños que comenzaron el año con niveles más bajos de autocontrol mostraron tener más habilidades a fines del ciclo lectivo en las aulas con un mayor puntaje de apoyo pedagógico (Cadima y otros, 2016).



Los niños en etapa preescolar en aulas con niveles más altos de apoyo pedagógico mostraron menos problemas de conducta, entablaron relaciones más estrechas con los maestros (Burchinal y otros, 2014; Hamre y otros, 2014) y obtuvieron mejores resultados con respecto a las funciones ejecutivas (Alamos y otro., 2020; Araujo y otros, 2016; Pianta y otros, 2020; Weiland y otros, 2012).



HALLAZGO 4: Los estudiantes que reciben instrucción bilingüe y los niños con discapacidades parecen beneficiarse al tener interacciones más eficaces en los diferentes dominios CLASS

Algunos estudios recientes indican que CLASS es una herramienta válida para pronosticar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos que estudian distintos idiomas. Dos estudios indicaron que la validez predictiva de CLASS en los estudiantes que reciben educación bilingüe (DLL, por sus siglas en inglés) es similar a la de los estudiantes que reciben educación en un solo idioma (Burchinal y otros, 2012; Downer, y otros, 2011). Además, Downer y otros colegas (2011) descubrieron que las calificaciones promedio de CLASS en los diferentes dominios no varían en función del porcentaje de alumnos de educación bilingüe en el aula.

Los tres dominios de CLASS se asocian de forma positiva con las habilidades socioemocionales de los alumnos que reciben educación bilingüe (Downer y otros, 2011). Asimismo, los estudiantes bilingües de aulas del programa Head Start mostraron mejores estrategias de aprendizaje cuando los maestros les brindaban un mayor apoyo emocional y utilizaban más el español para la enseñanza (Limlingan y otros, 2019).

Con respecto a los niños con discapacidades en etapa preescolar, un estudio demostró que los niveles más altos de apoyo pedagógico se asocian con una mayor competencia social. (Aguar y otros, 2019). Sin embargo, tanto en el caso de los alumnos bilingües como los alumnos con discapacidades, se recomienda investigar en mayor profundidad para comprender mejor los resultados directos de las interacciones de alta calidad que define la herramienta CLASS.



HALLAZGO 5: Las interacciones de alta calidad se relacionan con los beneficios a largo plazo

También hay resultados a largo plazo relacionados con un mayor apoyo eficaz con respecto a la participación y el comportamiento.

Los niños que experimentaron niveles más altos de interacciones de calidad en el jardín maternal mostraron mejores habilidades sociales y menos problemas de conducta tanto en el jardín de infantes como en primer grado. Los alumnos de aulas con una mayor organización también mostraron niveles más altos de participación conductual tanto en el jardín de infantes como primer grado (Broekhuizen y otros, 2016). Por otra parte, los alumnos de jardín de infantes de aulas con niveles más altos de organización tuvieron una mayor participación, según lo que indicaron sus maestros de primer grado. (Cadima y otros, 2016).

Citas

1. Aguiar, A.L., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N. y Fialho, M. (2019). Calidad del aula, habilidades sociales y problemas de conducta de los niños: Dosis y discapacidad como moderadores. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 81-92
2. Alamos, P. y Williford, A.P. (2020). Exploración de las interacciones maestro-niño, la seguridad emocional y la participación en las tareas de los niños en etapa preescolar que muestran conductas de externalización. *Social Development*, 29(1), 338–355.
3. Araujo, M.C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo y Yyann-Schady, N. (2016). Calidad de los maestros y resultados de aprendizaje en jardín de infantes. *Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415–1453.
4. Besnard, T. y Letarte, M. (2017). El efecto de las prácticas educativas de maestros y maestras durante la primera infancia en la adaptación social de los niños. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 453–464.
5. Brock, L. L. y Curby, T. W. (2014). La constancia en el apoyo emocional y las relaciones maestro-niño permiten pronosticar la competencia social y los problemas de conducta en los alumnos de jardín maternal y jardín de infantes. *Early Education and Development*, 25(5), 661-680.
6. Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T. e investigadores principales de Family Life Project. (2016). Calidad del aula en jardín maternal y jardín de infantes, habilidades sociales y problemas de conducta de los niños. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 212–222.
7. Bulotsky-Shearer, R.J., Fernandez, V.A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J. y Qi, C.H. (2020). La calidad de las interacciones maestro-niño disminuye los riesgos sociales relacionados con los problemas de conducta en las aulas de nivel preescolar. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101103>.
8. Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Vitiello, V., Greenberg, M. e investigadores principales de Family Life Project. (2014). Umbrales de la relación entre el cuidado infantil y los resultados de los alumnos de preescolar de escuelas rurales. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 41–51
9. Bulotsky-Shearer, R.J., Fernandez, V.A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J. y Qi, C.H. (2020). La calidad de las interacciones maestro-niño disminuye los riesgos sociales relacionados con los problemas de conducta en las aulas de nivel preescolar. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101103>.
10. Cappella, E., Kim, H. Y., Neal, J. W. y Jackson, D. R. (2013). Relaciones entre pares dentro del aula y participación conductual en la escuela primaria: El rol de la igualdad en las relaciones sociales. *American Journal of Community Psychology*, 52(3–4), 367–379. IOD:10.1007/s10464-013-9603-5
11. Cadima, J., Verschuere, K., Leal, T., Guedes, C. (2016). Interacciones en el aula, relaciones diádicas maestro-niño y el autocontrol en niños pequeños marginados a nivel social. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 7–17
12. Choi, J.Y., Castle, S., Williamson, A.C., Young, E., Worley, L., Long, M. y Horm, D.M. (2016). Interacciones maestro-niño en el desarrollo de la función ejecutiva en niños en etapa preescolar del programa Head Start. *Early Education and Development*, 27(6), 751–769. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1129864>
13. Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold T.R., Pianta, R.C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. y Barbarin, O. (2009). Perfiles de las relaciones entre la calidad de las aulas de jardín maternal observadas y los logros y competencias sociales de los niños. *Early Education and Development*, 20(2), 346-372.
14. Denham, S. A., Bassett, H. H. y Zinsler, K. (2012). Maestros de primera infancia como formadores de la competencia emocional de los niños. *Early Childhood Education Journal*. 40 (3), 137–143. IOD: 10.1007/s10643-012-0504-2
15. Domínguez, X., Vitiello, V. E., Fuccillo, J. M., Greenfield, D. B. y Bulotsky-Shearer, R. J. (2011). El rol del contexto en el aprendizaje a nivel preescolar: Un análisis en varios niveles del efecto de los problemas de conducta específicos de cada contexto y la calidad de los procesos en el aula con respecto a las estrategias de aprendizaje de los niños de bajos recursos. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 49(2), 175-195
16. Downer, J.T., López, M.L., Grimm, K., Hamagami, A., Pianta, R.C. y Howes, C. (2011). Observaciones de las interacciones maestro-niño en aulas a las que asisten niños de origen latino y estudiantes bilingües: Aplicación del sistema de calificaciones para la evaluación en el aula (Classroom Assessment Scoring System, CLASS) en diferentes contextos. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 21–32.
17. Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. y Jamil, F. (2014). Evidencia de elementos generales y específicos de cada dominio en las interacciones maestro-niño: Asociaciones con el desarrollo de los niños en etapa preescolar. *Child Development*, 85(3), 1257–1274.
18. Hu, B., Teo, T., Nie, Y. y Wu. (2017). Calidad del aula y estrategias de aprendizaje para los niños de origen chino en etapa preescolar. *Learning and Individual Differences*, 54, 51–59.
19. Limlingan, M.C., McWayne, C.M., Sanders, E.A. y Lopez, M. L. (2019). Contextos del lenguaje en el aula como pronosticadores de la buena preparación de los alumnos bilingües de origen latino en etapa preescolar. *American Education Research Journal*. 1-32 IOD: 10.3102/0002831219855694
20. LoCasale-Crouch, J., Jamil, F., Pianta, R.C., Rudasill, K.M. y DeCoster, J. (2018). Constancia y calidad observadas en las interacciones maestro-niño en quinto grado: Vínculos con las emociones, la participación y el rendimiento escolar. *SAGE Open*. 1-11
21. Moiduddin, E., Aikens, N. Tarullo, L., West, J. y Xue, Y., (2012). Resultados de los niños y calidad del aula en FACES 2009. *Informe OPRE 2013–37a*. Washington, DC: Oficina de planificación, Investigación y Evaluación, Administración para Niños y Familias, Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos.
22. O'Connor, E. E. y McCartney, K. (2007). Evaluación de las relaciones maestro-niño y los logros como parte de un modelo de desarrollo ecológico. *American Educational Research Journal*, 44, 340–369. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207302172>
23. Pakarinen, E., Lerkkanen, M., von Suchodoletz, A. (2020). Apoyo emocional de los maestros en relación con la competencia social en las aulas de nivel preescolar. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444–460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>
24. Pianta, R.C., LaParo, K. M. y Hamre, B.K., (2008). *Manual del sistema de calificación para la evaluación de las aulas de jardín maternal*. Charlottesville, VA: Teachstone.
25. Pianta, R.C., Whittaker, J.E., Vitiello, V., Ruzek, E., Ansari, A., Hofkens, T. y DeCoster, J. (2020). Preparación escolar de los niños a largo del ciclo lectivo en jardín maternal: Vínculos con las interacciones maestro-alumno, las prácticas docentes y la exposición al contenido académico. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66. IOD: 10.1016/j.appdev.2019.101084
26. Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J. y Yoshikawa, H. (2012). Vínculos de la calidad del aula con el vocabulario y la función ejecutiva de los niños que forman parte de un programa público urbano de jardín maternal. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 199–209. doi:10.1016/j.ecresq.2012.12.002