

Artículo

04

**Interacciones
pedagógicas,
componente
esencial de prácticas
educativas de calidad**





Interacciones pedagógicas, componente esencial de prácticas educativas de calidad

Elizabeth Barriga¹, Lorena González², Viviana Ovando³, Viviana Sánchez⁴

Resumen

Las interacciones pedagógicas constituyen un foco de creciente interés en la última década para todos y cada uno de los espacios de reflexión, investigación y para los diferentes referentes técnicos del sistema educativo y, de manera especial, este interés se ha acrecentado en el nivel de Educación Parvularia. Resulta fundamental profundizar en la significación de las interacciones más allá del ejercicio conceptual o discursivo propio del quehacer profesional de cada educador y educadora. El siguiente artículo tiene por propósito hacer una revisión conceptual de las interacciones pedagógicas, profundizando en los vínculos y sentidos con la calidad en la educación, así como el alcance para el nivel de Educación Parvularia, identificando conceptos que a la luz de la exploración bibliográfica se develan como componentes esenciales para una práctica pedagógica de calidad.

Palabras clave:

INTERACCIONES PEDAGÓGICAS, CALIDAD, EDUCACIÓN PARVULARIA, PEDAGÓGICA.

1 Educadora de párvulos, encargada nacional de Gestión Curricular JUNJI, ebarriga@junji.cl.

2 Educadora de párvulos, subdirectora de Calidad Educativa JUNJI RM, lvgonzalez@junji.cl.

3 Educadora de párvulos, sección Asesoría Técnica JUNJI, vovando@junji.cl.

4 Educadora de párvulos, encargada regional de Gestión Curricular JUNJI RM, vdpsanchez@junji.cl.

Al cabo de dos años, haber vivenciado una de las crisis que el análisis histórico seguramente establecerá como uno de los períodos más difíciles para nuestro país y el mundo –dado los efectos que ya visibilizamos y posibles de llegar a provocar en diferentes esferas sociales, económicas, políticas, sanitarias– resulta lógico plantear que estas consecuencias también tendrán alcance en el ámbito pedagógico. No obstante, su verdadera dimensión aún no es posible de ponderar.

En este escenario, la propuesta de Morin (2003) surge como un camino viable que abre espacios interesantes para resignificar y contextualizar sus planteamientos, avanzando en la comprensión del presente fenómeno educativo desde la óptica pedagógica. Es así como el autor plantea la necesidad de repensar la educación desde la complejidad, en una *era planetaria*.

Esta mirada paradigmática, resulta muy opuesta a la que tradicionalmente ha definido y encauzado los sistemas educativos, marcados fuertemente por una visión positivista, sustentada en la búsqueda permanente de la certidumbre, de procesos únicos que se aplican de manera generalizada sin considerar el contexto, fundada en hechos comprobables y cuyo propósito para la educación se ha limitado esencialmente a ser un medio para facilitar la adaptación a la sociedad.

A la luz del planteamiento de Morin y desde el *pensamiento complejo*, la invitación es a un nuevo modo de pensar la educación, resignificando el verdadero sentido de los procesos pedagógicos, donde se generen espacios para las contradicciones, la incertidumbre, los opuestos y la diversidad. En este sentido, todos y todas quienes forman parte del entramado tejido pedagógico, ahora más que nunca, requieren repensar cada uno de los conceptos y procesos vinculados al quehacer pedagógico.

Aprendizaje, enseñanza, calidad educativa, contextos para el aprendizaje, prácticas pedagógicas, didáctica, currículo, entre otros, son parte de lo que, de aquí en más, serán sujeto y objeto de reflexión y análisis. De todos ellos, las interacciones pedagógicas se relevan como uno de los conceptos que aparecen de manera más consistente como eje central y articulador de todo el proceso socioeducativo (Martínez-Maldonado, 2019). Particularmente en la última década, las interacciones pedagógicas se han constituido como el foco de estudio de múltiples investigaciones (Gallucci, 2014), generando conocimiento que ahora y en este contexto, es momento de poner en movimiento. Su relevancia gravita en los diferentes niveles educativos, pero es en Educación Parvularia donde ha cobrado su máxima expresión. La evidencia que constata su relevancia se aprecia en la incorporación en los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2020) formando parte de una de sus subdimensiones.

El siguiente artículo tiene por propósito hacer una revisión conceptual de las interacciones pedagógicas, profundizando en sus sentidos para el nivel de Educación Parvularia e identificando conceptos que a la luz de la exploración bibliográfica se develan como componentes esenciales que pueden aportar a la reflexión y discusión en la construcción de su verdadera extensión.



Calidad en Educación Parvularia

65

En Chile se ha hecho un esfuerzo significativo por impulsar acciones de amplia envergadura para la mejora del sistema educativos y con ello, proveer oportunidades justas y de calidad para todos sus niveles. Es así como se han dado pasos importantes en el plano de la legislación educacional, como la Ley General de Educación (N°20.370); la Ley de Inclusión Escolar (N°20.845); el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (N°20.529); el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (N°20.903); el Decreto N°83/2015 que Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica; y el Decreto N°373 que Establece Principios y Definiciones Técnicas para la Elaboración de Estrategias de Transición Educativa para los niveles de Educación Parvularia y Primer Año de Educación Básica.

En Educación Parvularia estos avances legislativos han sido complementados con la instalación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad para los primeros años del proceso educativo, marco dentro del cual se crearon la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP), en 2015 y la Intendencia de Educación Parvularia, en 2016. Ambos hitos dejaron de manifiesto la existencia de voluntades políticas que evidenciaron la preocupación de reconocer a niñas y niños como sujetos de derecho, pero, al mismo tiempo, tensionaron a los profesionales y equipos pedagógicos de la educación inicial de jardines infantiles y escuelas al implementar una serie de cambios estratégicos en las prácticas educativas, reforzando la necesidad de liderazgo y gestión para entregar un servicio enfocado en mejorar las oportunidades de aprendizaje que se despliegan en el nivel.

La normativa en Educación Parvularia encuentra su sustento y razón de ser en la protección y garantía de los derechos de los niños y niñas, sujetos de derecho, conforme a lo establecido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño,

ratificada por Chile en 1990. En virtud de esta ratificación, el Estado se compromete a ser el principal garante y adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, presupuestarias, judiciales o de cualquier índole, que posibiliten una garantía efectiva de tales derechos en general, y del derecho a la educación, en particular.

En este sentido, el Estado busca garantizar una educación de calidad como derecho para todas y todos quienes viven en Chile desde el nivel de Educación Parvularia. Para ello se requiere la presencia de criterios de calidad esenciales para el funcionamiento de los establecimientos educacionales, sean éstos de dependencia pública, privada o mixta, con la intención de evidenciar aquellos sellos que son propios de la Educación Parvularia y su política curricular, situando a niñas y niños como eje central de las decisiones que adopten las comunidades educativas y reflejarlas en cada uno de los referentes con los cuales la institución se organiza para su funcionamiento y gestión.

La Educación Parvularia se ha posicionado durante los últimos años como un nivel educativo fundamental para establecer los cimientos que favorecerán los procesos de aprendizajes y de desarrollo integral en las distintas etapas de la vida de las personas. Lo anterior ha sido avalado por diversas investigaciones que dan cuenta de la importancia del desarrollo del cerebro en los primeros años de vida y de los efectos positivos a largo plazo que genera la participación de niños y niñas en programas educativos de calidad dirigidos a la primera infancia (Heckman, 2014; Llach, 2017; UNICEF, 2014; Falabella et al., 2018). Este posicionamiento ha generado que, durante las últimas décadas, específicamente a nivel latinoamericano, se han elaborado políticas enfocadas principalmente al aumento de cobertura y de forma incipiente en el aseguramiento de la calidad de los programas educativos de Educación Parvularia, lo que presenta aún grandes desafíos para la región (Bóo et al., 2016).

En las últimas décadas, la educación ha venido experimentado un cambio de paradigma que ha implicado, entre otras cosas, un giro desde la transmisión de contenidos a la formación de habilidades; un foco mayor en los aprendizajes; un rol más protagónico de los estudiantes; y un enfoque cada vez más orientado al desarrollo de habilidades más complejas (OECD, 2010). Esta transformación ha significado un desafío enorme para los docentes, que se han visto en la necesidad de modificar su práctica y adoptar rápidamente nuevas estrategias de enseñanza, buscando ajustarse a las nuevas demandas, frecuentemente evaluadas con parámetros de efectividad.

Diversos estudios sobre la mejora en educación han desplazado el foco desde aspectos relacionados con la gestión y el liderazgo, hacia los elementos propios de la dinámica interior del aula, el tipo de interacciones y prácticas que los docentes promueven (Hopkins y Reynolds, 2001; Hallinger y Heck, 2011; Anderson, 2012; Rincón- Gallardo, 2016). En esta línea, autores como Elmore (2010) han señalado que cualquier proceso de mejora sólo será efectivo si es que implica finalmente un cambio en las prácticas pedagógicas del aula. Por su parte, según Martinic y Vergara (2007) la literatura especializada ha alcanzado un amplio consenso respecto de la relación que existe entre las interacciones, prácticas pedagógicas y la calidad educativa. Lo anterior implica que la mejora de estos aspectos tiene una incidencia relevante en el logro de mejores aprendizajes (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018) señalan que el organismo humano es un sistema abierto modificable, que se desarrolla a partir de un proceso de autorregulación dinámica, y que implica la participación de un mediador eficiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las niñas y niños, desde su infancia más temprana se aproximan al conocimiento de diferentes formas,



interactuando con los objetos, participando de experiencias cotidianas, imitando y, en particular, a partir de la participación de un mediador humano que facilita su progreso en aprendizajes. Este mediador humano es capaz de proporcionar una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa, especialmente en los primeros años.

¿Serán, entonces, las interacciones un sello que determina la calidad? Para dilucidar esta interrogante primero tenemos que preguntarnos qué se entiende por calidad en Educación Parvularia. Al respecto, podría haber un sin número de respuestas, puesto que su conceptualización se manifiesta desde diferentes perspectivas dependiendo del contexto y tiempo en el que se sitúe o de las posiciones pedagógicas, ideológicas o socioculturales con que se plantee (Marco Navarro, 2014; Jiménez-Rojas y Quintana-Hernández, 2020). Sin embargo, existe consenso en que la definición de calidad educativa debe sustentarse principalmente en los derechos humanos, en el desarrollo integral y en las obligaciones del Estado frente a la educación de las personas (Murillo y Cuenca, 2007; Bóo et al., 2016).

En este sentido, la Educación Parvularia como primer nivel del sistema educativo, tiene como fin favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar integral, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas singulares. Ello en estrecha relación y complementariedad con la labor educativa de las familias, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos que reconoce a niñas y niños en su calidad de sujetos de derecho (MINEDUC, 2018). Desde esta textualidad podrían extraerse conceptos claros que marcarían la ruta de una educación inicial de calidad: oportuna, pertinente, contextualizada, respetuosa, entre otras características esenciales para otorgar calidad a los procesos educativos. Una educación de calidad en los términos definidos requiere el desarrollo de procesos formativos y reflexivos en las unidades educativas. Al respecto, el valor de la formación continua es crucial para la construcción de sentidos compartidos y para el desarrollo de innovaciones pedagógicas, como medios para la transformación de los equipos educativos y de las prácticas.



Para la JUNJI la calidad es considerada como el énfasis mayor, que engloba y que se encuentra constantemente en desarrollo para una mejora permanente y que, a su vez, se constituye por otros énfasis, criterios y contenidos, que dan sentido y pertinencia y están desarrollados en la propuesta curricular institucional. La calidad en la institución educativa se hace visible desde lo que ocurre en la práctica pedagógica, como de todos los elementos y ámbitos que la sustentan y que hacen posible y dan sentido a la práctica real, reconociendo la posibilidad de que existan múltiples significados o interpretaciones y sin tratar de reducir lo que sucede en la realidad con el único propósito de ajustarse a unos criterios categóricos establecidos previamente por entidades o personas externas, sino, por el contrario, relevar los contextos y particularidades de cada jardín infantil, resguardando de esta manera oportunidades de aprendizaje situadas y significativas para esa comunidad educativa. En este sentido, una educación de calidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida, significa contar con espacios educativos plurales e inclusivos que acojan y den respuesta a las necesidades de aprendizaje de niños y niñas de diferentes contextos sociales y culturales y con distintas capacidades y situaciones de vida, de manera que la educación cumpla con una de sus grandes finalidades: contribuir a la cohesión social y al sentido de pertenencia a la sociedad.

Junto a ello, también se han establecido dos dimensiones que pueden dar cuenta de la calidad de los programas educativos. La primera, tiene relación con aquellos elementos estructurales del jardín infantil, en los que se consideran factores observables como el número de niños y niñas por grupo y su coeficiente técnico (relación adulto-niño); el nivel de formación del equipo; y el ambiente físico, infraestructura, espacio interior y exterior, materiales pedagógicos. La segunda dimensión apunta a los procesos pedagógicos que se generan al interior de la unidad educativa, específicamente al tipo de interacciones que se dan entre el educador(a) y el niño; a las características de las experiencias de aprendizaje; la propuesta educativa inclusiva y en equidad; la participación de las familias y los elementos de gestión (SubEP, 2020; Mathers et al., 2012; UNICEF, 2020; Bóo et al., 2016; Falabella et al., 2018). Según UNICEF (2020), ambas dimensiones deben estar relacionadas entre sí para brindar programas de educación inicial de calidad, dado que es necesario contar con las condiciones estructurales adecuadas para que se generen procesos pedagógicos significativos. En Chile, los aspectos relacionados con los procesos pedagógicos, principalmente aquellos referidos a las interacciones pedagógicas que se producen en el aula, se encuentran claramente reflejados en los marcos curriculares para el nivel de Educación Parvularia (BCEP, 2018; MBEEP 2019; EID EP, 2020), puesto que es considerada una herramienta fundamental para favorecer la generación de aprendizajes significativos.

La calidad educativa, la entenderemos entonces, como todo proceso educativo que asegure condiciones y oportunidades para el despliegue de potencialidades, aprendizajes y resguardo del bienestar integral niños y niñas. Esta se hace visible y concreta en el quehacer pedagógico, este espacio eminentemente humanista donde no sólo se prepara para la vida, sino donde se experimenta esta etapa fundamental del ser humano, que se sustenta en el desarrollo individual y socioemocional, que son los primeros años. Es precisamente aquí que las interacciones pedagógicas juegan un papel fundamental, pues son el sustento de toda acción educativa y donde se generan las condiciones personales y sociales para desarrollar y construir aprendizajes.

Por lo tanto, las interacciones pedagógicas son determinantes para otorgar educación inicial de calidad. En el contexto educativo, estas son definidas como aquellas acciones de reciprocidad que se desarrollan entre educador(a) y educandos en aula, las que están compuestas por aspectos emocionales, organizacionales y pedagógicos, que



en su conjunto constituyen elementos esenciales y que deberían estar presentes de forma permanente en todas las aulas de Educación Parvularia (Pianta et al., 2012).

En Chile, la SdEP ha determinado como interacciones pedagógicas como:

Aquellas relaciones que se establecen entre los adultos y los niños y las niñas en un ambiente educativo, y se caracterizan por iniciar y mantener procesos que favorecen el aprendizaje significativo de los párvulos a través de la mediación del educador(a), quién promueve la construcción de vínculos afectivos positivos y estables, la participación y el juego (MINEDUC, 2019, p.63).

De esta forma, se entenderá también la *interacción pedagógica* como aquellos intercambios que ocurren entre individuos o grupos y que, al menos en teoría, se completan cuando existe una dinámica dialógica; es decir, cuando hay algún tipo de respuesta (Howe y Abedin, 2013). De acuerdo con los autores, un concepto que se encuentra en la base de las interacciones pedagógicas y su observación es el diálogo, entendiendo por este los intercambios entre individuos en un contexto específico, que no están restringidos a una modalidad determinada.

Metodología que asegura procesos educativos de calidad

Los Estándares Indicativos de Desempeño para la Educación Parvularia contemplan las interacciones pedagógicas en una de sus subdimensiones y establecen su foco en el valor que representan en el proceso de aprendizaje. Para este referente técnico, dichas interacciones son el espacio donde “se combinan elementos referidos a la construcción de una identidad de aprendiz positiva y de gozo por el aprendizaje con prácticas pedagógicas que promueven la participación, el sentido de pertenencia y la construcción de una comunidad educativa”. (MINEDUC, 2020, p.57)

De esta forma, se entenderá la interacción pedagógica como aquellos intercambios que ocurren entre individuos o grupos y que, al menos en teoría, se completan cuando existe una dinámica dialógica; es decir, cuando hay algún tipo de respuesta (Howe y Abedin, 2013). De acuerdo a Howe y Abedin (2013), un concepto que se encuentra en la base de las interacciones pedagógicas y su observación es el diálogo, entendiendo por este los intercambios entre individuos en un contexto específico, los que no están restringidos a una modalidad determinada.

De acuerdo con Mercer (2008), como el aprendizaje es un proceso que ocurre en el tiempo y que además está mediado por el diálogo, se requiere estudiarlo para entender la forma en que ocurre el aprendizaje. Este diálogo o intercambio, ocurre enmarcado en procesos de enseñanza y aprendizaje y puede desarrollarse –o no– de diferentes formas; puede ser horizontal o autoritario, basado en el lenguaje o en otras formas de comunicación e, incluso, de manera presencial o no presencial.

Por otro lado, las interacciones pedagógicas son vehículos a través de los cuales se implementa el proceso educativo, por lo que se vinculan íntimamente a las prácticas pedagógicas que ocurren dentro del aula. No obstante, diversas investigaciones sobre la calidad de la Educación Parvularia han dado cuenta de que los principales nudos presentes en el nivel se encuentran en la variable de procesos pedagógicos (Villalón et al., 2002; Domínguez et al., 2007), específicamente en los aspectos referidos a las



interacciones pedagógicas que se establecen entre educador(a) y niños(as) al interior del aula (Treviño et al., 2013). En este mismo sentido, el estudio realizado en 2013 por Treviño, Toledo y Gempp, basado en la aplicación de CLASS, instrumento que permite observar y evaluar las interacciones en el aula entre educador(a) y niños(as), e identificar fortalezas y debilidades que permitan avanzar en el desarrollo profesional del docente, señala por antonomasia, lo trascendente de avanzar en las interacciones pedagógicas para favorecer prácticas de calidad.

70

Por esta razón, es fundamental potenciar el rol de los equipos educativos, ya que son actores claves que guían el proceso pedagógico que ocurre en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas u otros tipos de programas de Educación Parvularia, gestionando las actividades con los párvulos, sus familias y la comunidad en general, mediando pedagógicamente entre todos ellos. Esto implica desplegar habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción con otros, tales como empatía, comunicación, asertividad, creatividad, resolución de conflictos, flexibilidad (MINEDUC, 2018). Junto con las familias, los equipos educativos son garantes de derechos que comparten el desafío humano, amoroso y ético de educar, vinculándose afectivamente en un trabajo colaborativo, comprensivo del contexto familiar de cada párvulo. Ellos garantizan una gestión potenciadora y coordinada entre los involucrados e imprimen en cada acción, habilidades, disposiciones y conocimientos, que posibilitan interacciones pedagógicas favorecedoras del bienestar de la comunidad educativa.

Lo anterior, se ve reflejado en el diseño, desarrollo y evaluación de procesos de gestión educativa, que son sistemáticos, flexibles y reflexivos, que contrastan los fundamentos teóricos con las realidades de su unidad educativa y las propias prácticas, y evidencian en cada gestión, condiciones de mejoras que conduzcan a satisfacer las necesidades distintivas de cada niño y niña y ofrecen diversas formas y oportunidades de aprendizajes a través del juego y protagonismo de la niñez.

Es clave que los equipos pedagógicos acompañen de manera oportuna y respetuosa y valoren los saberes, historia y cultura de donde provienen los párvulos y sus familias; a través de relaciones de colaboración, donde participen otros agentes territoriales, que en conjunto le dan sentido a la construcción e implementación de los proyectos educativos (JUNJI, 2021).

Para dar sustento a las interacciones pedagógicas que favorezcan procesos educativos de calidad, es necesario considerar los siguientes conceptos:



- **Diálogo, pensamiento y comunicación:**

La evidencia científica ha demostrado profusamente el impacto y los efectos que tienen las interacciones pedagógicas de calidad en múltiples ámbitos y áreas comprometidas con el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas. De todas ellas, la función mental que aparece con mayor fuerza, sin duda es el lenguaje. La íntima relación que tienen las interacciones con el desarrollo del lenguaje resulta tan consistente, como el vínculo que se establece entre el pensamiento y el lenguaje. Sin detenerse necesariamente en la definición y postura que los diferentes autores han desarrollado para explicar y establecer sus relaciones y causalidad, se destacan las que postulan el desarrollo de la habilidad lingüística a través de la imitación, por medio de la enseñanza y el reforzamiento, propias de corrientes conductistas (Duque y Packer, 2014); o concepciones innatistas que reconocen la existencia de estructuras intrínsecas, que contienen en sí el lenguaje (Chomsky, 2011); otros planteamientos que relevan el desarrollo de la capacidad cognitiva previo a la habilidad lingüística (Piaget, 1977); así como también, postulados que dan valor a la cultura y al contexto como marco esencial para el desarrollo del lenguaje como lo planteado por Vigotsky (Duque, 2014); y otras más radicales, que señalan que la lengua determina el pensamiento y las categorías lingüísticas limitan y determinan las categorías cognitivas (Wright-Carr, 2007). Resulta un hecho que la presencia, calidad e intencionalidad que el adulto aplique en sus interacciones, serán claves para la forma y modo en que el pensamiento y lenguaje se potencien y desarrollen en los niños y niñas. Tal es esta relación simbiótica, que Villalta (2018) afirma que las interacciones que docentes activan en sus prácticas pedagógicas generan modificaciones en la estructura cognitiva de los estudiantes, dependiendo de la calidad, la intencionalidad y significado en que se desarrollen.

De este modo, en especial en el nivel de Educación Parvularia, todo acto educativo se construye y se consolida a través de una relación dialógica, de intercambios e interacciones verbales, a través de instancias permanentes en que unos y otros develan sus saberes construidos en sus propios contextos y que en el proceso pedagógico y, en especial en la interacción, se reestructuran, nutren y potencian. Pues es a través del diálogo, que se instala un puente comunicante, el que cada educador(a) no sólo debe considerarlo como una herramienta de intercambios verbales o un medio de emisión y recepción de mensajes. Es también la vía que gatilla procesos y capacidades cognitivas, emocionales, sociales y culturales que resultan esenciales para el desarrollo en la primera infancia. Como ya lo explicaban Freire (1976), el diálogo cultural desde un enfoque de las interacciones pedagógicas de calidad se debe iniciar mucho antes del propio encuentro de quienes se comunican. Cada vez que la educadora indaga, se interioriza y considera el entorno, el contexto y saberes que son propios de su comunidad educativa, también está preparando de manera intencionada, diálogos nutritivos que fortalecen sus interacciones pedagógicas.

Como señala Ferreiro (1979, p.38), pese a que en los contextos educativos se utiliza el lenguaje de manera regular y cotidiana, "pensamos poco en él". Por lo tanto, la clave es desarrollar una actitud reflexiva hacia el lenguaje y hacer de esta función una herramienta potenciadora de interacciones pedagógicas de calidad.

- **Clima socioemocional:**

Uno de los grandes desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI, es consolidar prácticas pedagógicas efectivas; es decir, que el despliegue de cada una de las acciones educativas se extienda y logre ir más allá de lo planificado e intencionado. En

este sentido, para Calvache et al. (2016) una experiencia pedagógica significativa no se limita sólo a implementar nuevas estrategias que incrementen logros. Su propuesta para cada docente es dejar *huellas vitales*. En su aplicación al ámbito educativo, se refiere a provocar esencialmente un alto impacto en la calidad de vida no sólo de niños y niñas, sino también en la comunidad. Esta visión releva el potencial de las interacciones pedagógicas como la vía para consolidar la verdadera transformación de las prácticas pedagógicas, ser este puente generador de *huellas vitales*, entendidas como aquellas verdaderas marcas que se instauran en las personas producto de cada experiencia y que configuran su actuar. En su aplicación al ámbito educativo, estas huellas son las que deben provocar esencialmente un alto impacto en la calidad de vida no solo de los niños y niñas, sino también en su comunidad.

Las relaciones que se han establecido entre las interacciones en el aula y los efectos que provocan en los educandos han sido ampliamente estudiados. Para Coll (2010) esta relación vinculante ya era evidente y estaba íntimamente asociada a determinados aspectos en lo cognitivo, pero también en lo afectivo y relacional. Es Pianta (2006) quien focaliza el análisis y plantea que las experiencias en el aula importan y las interacciones que generan docentes tienen efectos directos en el desarrollo. El valor de esta afirmación radica en poner el foco en la construcción de ambientes y climas socioemocionalmente nutritivos como parte de las funciones y responsabilidades docentes. Es así que este autor plantea varias condiciones que deben ser desarrolladas por los educadores(as) y que a la luz de estudios se van esbozando como perfiles no sólo deseables o elogiables –tradicionalmente valorados como características personales de cada educador o educadora– sino que con rasgos esenciales que todo profesional vinculado a la primera infancia debe desarrollar, más que otras competencias de carácter disciplinar o pedagógico. Entre estas características se releva ser un cuidador emocionalmente atento, afectuoso, cariñoso, promotor de ambientes cálidos (Pinto et al, 2017), transmisor de una eficaz fuente de apoyo para sus educandos (Galluci, 2014) y de manera especial, aplicado a contextos vulnerables, se destaca la afectividad que imprime en sus prácticas pedagógicas (Godoy et al., 2016).

Tan significativo resulta el clima socioemocional en el aula, que constituye uno de los tres dominios que forman parte de Classroom Assessment Scoring System (CLASS), instrumento de observación de aula que evalúa la calidad y proporciona recursos para la transformación de las prácticas. En CLASS se denomina apoyo emocional que incluye todas las interacciones que promueven el desarrollo socioemocional de niños y niñas y que sienta las bases para las interacciones de carácter más pedagógico. Está compuesto por cuatro dimensiones: clima positivo, clima negativo, sensibilidad del docente y consideración hacia la perspectiva de los niños. Este dominio profundiza en el modo en el que educador(a), a través del apoyo emocional, promueve en sus educandos relaciones interpersonales cálidas y acogedoras, sentimientos de bienestar en el aula, niveles crecientes de autonomía y la capacidad para disfrutar y motivar el aprendizaje.

- **Mediación:**

Para indagar en el campo de la mediación del aprendizaje y su implicancia en las interacciones pedagógicas en espacios educativos, es preciso definir primeramente el concepto de mediación. La etimología de la palabra mediar deriva del latín *mediāre*, que significa participar o intervenir en algo (Diccionario de la lengua española, 2021). Mientras que interacción, se define como la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones (Diccionario de la lengua



española, 2021). Interacción y mediación se nutren entre sí. Entonces, cuando se habla de una experiencia de aprendizaje mediado ¿qué factores son intervinientes?, ¿qué rol asume el educador como mediador de aprendizajes? Para dar respuesta a estas preguntas Casado, (2002) afirma que “la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) es una característica típica de interacción humana, responsable de ese rasgo exclusivo de las personas que es la modificabilidad estructural” (pp.135); es decir, cuando más apropiada sea la experiencia de aprendizaje mediado a las necesidades de cada persona, mayor será su capacidad de ser modificado mediante la exposición directa y autónoma al estímulo.

La educación de los párvulos implica asumir por parte de los educadores(as) un rol de mediador del aprendizaje, capaz de proporcionar una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa, especialmente en los primeros años (Figueroa-Céspedes, I. 2020). Es por ello, que es necesario contar con un mediador eficiente que cuente con características como conocer los procesos cognitivos, los contenidos disciplinares y pedagógicos que orienten su quehacer, además de facilitar la asimilación del contenido en el educando y desarrollar competencias necesarias para la vida.

La calidad de la experiencia de aprendizaje mediado se caracteriza básicamente por tres parámetros: intencionalidad, trascendencia y significado, cualidades universales y omnipresentes en todas las interacciones humanas mediadas, que aseguran la formación de los esquemas flexibles y, por consiguiente, la modificabilidad, característica propia de los seres humanos (Centro de desarrollo cognitivo UDP, s.f.). Para que la interacción tenga un valor mediacional, la experiencia de aprendizaje debe orientar al niño y la niña a buscar y hacer importantes conexiones entre diversas experiencias cotidianas, inusuales, desafiantes, entre otras, y permitirle anticiparse cuando se encuentre con algo similar en el futuro. Las BCEP plantean que la interacción es la principal herramienta pedagógica del proceso de aprendizaje desde temprana edad y que la educación de los párvulos implica por parte del equipo pedagógico, asumir el rol fundamental como mediadores del aprendizaje. Lo anterior, implica el reconocimiento de que el docente es mediador para que la niña y el niño alcance niveles crecientes de aprendizaje, superiores a los que podrían lograr por sí solos. Estrategias pedagógicas para ello son, por ejemplo, la escucha activa, el juego, el uso de preguntas movilizadoras, la curiosidad, el modelamiento, la verbalización detallada de sus acciones, guía y sugerencia de acciones, confrontación de distintos puntos de vista, planteamiento de hipótesis o problemas, el uso del error como instancia de aprendizaje, etc. (MINEDUC, 2018).

En este sentido, la experiencia de aprendizaje mediado es un recurso que enriquece las interacciones pedagógicas entre educando y educador. Este último, puede mediar en cualquier lenguaje: verbal, gestual, simbólico o imitativo. La especial cualidad que transforma en mediación es cuando esta interacción afecta el sistema cognitivo del niño(a).

- **Neurociencia y cerebro social:**

Para hablar de interacciones pedagógicas desde el campo de las neurociencias, Campos (2010) considera importante reconocer que se caracteriza como una nueva corriente que ha entrado al ámbito educativo para aportar conocimientos a las y los docentes sobre su práctica pedagógica, permitiéndole comprender las características del sistema nervioso y del cerebro, para así relacionar este conocimiento con la conducta y la actitud del educando. Diversos postulados, han definido principios de aprendizaje del cerebro, entre los que se declara que el cerebro es social y se

configura en la relación con el entorno. Por lo tanto, el aprendizaje está influido por la naturaleza de las relaciones sociales que construimos a lo largo de nuestra vida, de la mano de la neuroplasticidad. El cerebro social se define como una compleja red de regiones cerebrales que es responsable de la cognición social. Algunos autores lo consideran más que un proceso netamente biológico, sino un proceso cognoscitivo superior, como competencia humana, ya que implica la representación mental de la situación social y la estructura de diversas opciones de respuesta (Valdivieso, 2010).

Las investigaciones más recientes, resaltan dos mecanismos o sistemas de aprendizaje del cerebro social, uno de ellos es el sistema de neuronas espejo, el cual se activa cuando observamos acciones o expresiones emocionales de otras personas. Su principal estrategia de aprendizaje es la imitación y el contagio. El segundo mecanismo o sistema es la teoría de la mente, que se activa cuando se piensa en el deseo, intenciones y creencias de otras personas, permite inferir sobre los sentimientos ajenos y anticipar las acciones de los demás permitiendo alinearlos en un grupo social y desarrollar habilidades sociales, como la empatía (Cerebrum, 2017).

El cerebro social, a partir de los primeros años de vida, se desarrolla potencialmente, a través de las interacciones con los demás y con el entorno. Este proceso de aprendizaje que se da a lo largo del ciclo vital de las personas y es muy significativo desde la primera infancia, permite a los educandos comprender los comportamientos y reglas sociales. En los ambientes educativos, las interacciones pedagógicas constantes pie al aprendizaje social. La imitación, la influencia de otros, las actitudes prosociales y antisociales influyen en este ámbito.

Entonces, ¿cómo funciona el cerebro social y de qué se nutre? Es importante que el educador(a) comprenda que el cerebro social de cada educando se nutre de lo que observa, escucha, percibe, siente y recibe del ambiente. Gracias a la información que hoy proporcionan las neurociencias y el interés de las educadoras(es) por generar estrategias metodológicas motivadoras y desafiantes centradas en el estudiante, que relevan el aprendizaje en lo cotidiano, es posible favorecer diversas habilidades y potencialidades en niños y niñas, activando su cerebro social.

Entendiendo que las interacciones socialmente positivas son un escenario favorable para el bienestar, el aprendizaje y desarrollo integral (MINEDUC, 2018) y considerando al juego una como herramienta conducente del aprendizaje de niños y niñas –ya que impulsa el desarrollo de las funciones cognitivas superiores y la socialización– es importante reconocer lo que plantea Campos (2010), en relación al conocimiento que el docente debe ir generando respecto del funcionamiento del cerebro humano y aplicando diversas estrategias que generen procesos de aprendizajes efectivos y significativos.

De ahí la importancia de instalar en los centros educativos ambientes de aprendizaje en el contexto social y cultural, inherentes a las características de niños, niñas, familias y comunidad, que potencien las interacciones positivas y generen experiencias de aprendizajes significativas integrales para el desarrollo del cerebro social único de cada niño y niña.

- **El rol de la observación:**

Los ambientes promotores de interacciones pedagógicas de calidad no son sólo una aspiración que se propone desde esferas teóricas, sino una creciente necesidad desde el quehacer educativo. Es a través de las interacciones



pedagógicas, entendidas como la más mínima expresión de todo lo que sucede en el espacio educativo, desde donde cada educadora puede llegar al núcleo para la transformación efectiva de sus prácticas. Sin embargo, surge de manera inmediata la consulta a través de qué medio puede levantar esta información.

Una de las herramientas es la observación, tradicionalmente utilizada como un medio para recoger información de los párvulos, para luego tomar decisiones en la mejora de sus procesos educativos. En particular, en el nivel de Educación Parvularia, la observación se ha instalado como una estrategia centrada en los procesos de desarrollo y aprendizajes (Espinoza, 2018). A su vez, la observación implementada de manera colaborativa ha permitido a los equipos pedagógico hacer ajustes a sus prácticas. Sin embargo, la observación así aplicada se restringe a aspectos externos a la propia relación educador(a)-niño(a), dado que pone su foco en condiciones que tienen que ver con los recursos o el ambiente, tales como, material didáctico, espacios, tiempo, secuencia de acciones, entre otros; pero cuánto de esta observación es destinada a la expresión mínima de la relación propiamente tal educador(a)-niño(a); es decir, de su interacción pedagógica.

La observación en el aula se puede constituir como una herramienta que permite objetivar el progreso y logros de las prácticas docentes y brindar un marco de referencia para la retroalimentación y con ello incorporar niveles crecientes de comportamientos deseados para sus interacciones. Para que esto cumpla cabalmente con su propósito catalizador de interacciones, es importante que sea implementada por los propios integrantes de la comunidad, para que sus resultados sean mucho más significativos que si fuera realizada por agentes externos a la institución, con fines de control o supervisión (Haep et al., 2016). A su vez, para no instrumentalizar la observación y restringir sus alcances solamente a lo técnico, es esencial que su aplicación se dé en un marco de relaciones de confianza, en un entorno profesionalizante y marcado por el valor a lo emocional (Mathers et al., 2008). Así como también, la observación necesariamente debe estar vinculada a espacios de retroalimentación, en un diálogo horizontal, que confluya en ciclos de mejora de las prácticas, teniendo como centro las interacciones pedagógicas (Ulloa y Gajardo, 2017).

Estas y otras consideraciones en torno al valor de la observación como estrategia clave para mejorar los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes del sistema educativo son desarrolladas en profundidad en el sistema CLASS, herramienta observacional de evaluación para educadoras(es) y que permite valorar directamente la calidad de las interacciones. A su vez, identifica los diversos factores relacionados con el aprendizaje y captura los comportamientos que se presentan en el aula, los califica utilizando un manual de comportamientos y respuestas. Todo ello, desde un enfoque que procura mejorar la relación entre quienes son los protagonistas del proceso educativo, mucho más allá de pretender sólo medir o cuantificar estos compartimientos, ofreciendo recursos concretos para fortalecer las interacciones y materializar la transformación de prácticas docentes efectivas (Pianta, 2006).

- **Liderazgo directivo y pedagógico:**

Los centros de Educación Parvularia presentan constantes desafíos en el ámbito de la gestión administrativa y pedagógica, determinado por los diferentes contextos y territorios en que se emplazan. En la educación inicial la calidad de quienes dirigen y su capacidad de liderazgo son claves para la mejora continua, pues es ahí donde se producen las interacciones de calidad entre pares y entre niños(as) y adultos (MINEDUC, 2021). En términos simples, la relación articulada

entre educador(a), educando y contenido, sustenta la mejora educativa en los jardines infantiles, siempre que se considere como un solo componente y no por separado. ¿Por qué es relevante el liderazgo directo y pedagógico en las interacciones? Cuando la directora de un centro educativo, entre sus múltiples tareas de gestión, acompaña al equipo educativo en su quehacer pedagógico, éste logra implicarse en el proceso educativo y releva las interacciones pedagógicas que ahí se producen considerándolas como eje central de su gestión, afectando positivamente el liderazgo del educador(a), con foco en el liderazgo en el aula como núcleo pedagógico. Esto implica que la educadora, como actor clave en el proceso educativo del niño y la niña, debe desplegar habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción, tales como la empatía, comunicación, asertividad, creatividad, resolución de conflicto y flexibilidad (MINEDUC, 2018).

El desarrollo del liderazgo pedagógico en el sistema educativo debe trazar sus sentidos en distintos niveles de progresión; considerar desde la institucionalidad en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC): sostenedores, directivos(as) y profesores(as), en coherencia con el marco referencial vigente para el nivel, el proyecto educativo institucional, la planificación estratégica y el currículo en el aula; impactar, además, de manera coherente y con pertinencia en las interacciones pedagógicas que confluyen; considerar el espacio educativo como el núcleo donde se producen las interacciones de calidad, la evidencia disponible sobre liderazgo en Educación Parvularia, determina un conjunto de dimensiones efectivas en favor de la calidad, entre ellas, la construcción de vínculos con las familias y redes locales, donde quienes son líderes promueven y garantizan una comunicación efectiva formal e informal. La educadora de párvulos en su rol pedagógico debe procurar interacciones pedagógicas intencionadas con los niños y niñas y éstas deben ocurrir en un contexto relacional que debe ser esencialmente positivo para que la intención pedagógica concluya en aprendizajes significativos. Esta interacción es responsabilidad del educador(a) y su diseño debe considerar la preparación de ambientes desafiantes y seguros, en la que el niño y la niña se sienta considerados y el educador(a) esté presente (MINEDUC, 2018).

Conclusión

Resulta fundamental relevar el quehacer pedagógico como el espacio donde emerge la educación inicial de calidad. Este proceso humano, donde no sólo se prepara para la vida, sino donde se vive esta etapa fundamental del ser humano, que se sustenta en el desarrollo individual y socioemocional, es precisamente donde las interacciones pedagógicas juegan un papel trascendental; pues son el sustento de toda acción educativa y gracias a ellas se generan las condiciones personales y sociales para desarrollar y construir aprendizajes.

En el plano de las interacciones es donde aprendemos a convivir, incluir, respetar y resolver conflictos, a tomar conciencia del valor de la libertad, de la justicia, aprendemos a descartar la violencia, la discriminación, la sumisión, el autoritarismo, contribuyendo de esta manera la Educación Parvularia a la construcción de sociedades respetuosas y participativas.

Para ello, el rol de los equipos pedagógicos es clave para el desarrollo de un proceso educativo de calidad, se requiere de su formación continua y permanente, afianzar el trabajo colaborativo y la reflexión crítica de la práctica. Serán estos pilares fundamentales para forjar una cultura colaborativa y transformadora que potencien su quehacer pedagógico y por lo tanto aseguren Educación Parvularia de calidad. 



Referencias bibliográficas

Bóo, F. L., Araujo, M. C., & Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?*. Guía de herramientas. Inter-American Development Bank.

Calvache, E., Ruiz, J., Tombé, M. R., Roa, Z. (2016). *Experiencias significativas y huellas vitales*. [Tesis de Magíster, Universidad de Manizales Popayán]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2727>.

Campos, A. L. (Junio de 2010). *Repositorio institucional UPN*. Obtenido de <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/25280/neuroeducacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Casado, S. N. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje, entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, No. 2, 135. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15504207.pdf>.

Centro de desarrollo cognitivo UDP. (s.f.). Programa Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado, en el contexto de educación superior. Santiago, Chile: Centro de desarrollo cognitivo UDP.

Cerebrum. (2017). *Aporte de la neurociencia al desarrollo infantil*. Neurociencias Educación y desarrollo Humano.

Chomsky, N. (2011). Language and other cognitive systems. What is special about language? *Language Learning and Development*, 7(4), 263-278.

Diccionario de la lengua española. (diciembre de 2021). Diccionario de la lengua española. Obtenido de <https://dle.rae.es>

Domínguez, P., Moreno, L., Narvaes, L., Herrera, M.O., & Mathiesen, M.E. (2007). Proyecto Prácticas Pedagógicas de Calidad. Informe Final. Chile: Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

Duque, M., & Packer, M. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. *Tesis Psicológica*, 9(2), 30-57.

Espinoza, P. (2018). *Planificación y evaluación. Orientaciones Técnico Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. División de Políticas Educativas.

Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. P., & Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial Lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y política pública*, 27(2), 309-340.

Ferreiro, E., & Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Figueroa-Céspedes, I. (31 de 08 de 2020). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Infancia Educación y Aprendizaje*, 107-131. Obtenido de Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA): <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>.

Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Comisión Económica Latinoamericana de Educación (Celadec).

Gallucci, J. (2014). *Investigando el efecto de aumentar interacciones positivas profesor-estudiante en conducta adolescente y en relaciones profesor estudiante*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Connecticut].

Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E., & Meyer, A. (2018). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 149-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400>.

Haep, A., Bhnke, K., & Steins, G. (2016). Classroom observation as an instrument for school development: School principal's perspectives on its relevance and problems. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 1-6.

Heckman, J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31.

Jiménez-Rojas, A., & Quintana-Hernández, L. S. (2020). Calidad en la educación inicial: desafío aún pendiente en América Latina. *Hallazgos*, 17(33), 103-132.

Llach, J. (2017). El rol de la educación inicial y del primer ciclo de la escuela primaria en la primera infancia: diagnóstico y políticas. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*.

Marco Navarro, F. (2014). Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: Igualdad para hoy y mañana.

Martinez, P., Armengol, C., & Muñoz, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36).

Mathers, S., R. Singler y A. Karemaker (2012), *Improving Quality in the Early Years: A Comparison of Perspectives and Measures*, Oxford: University of Oxford.

Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2003). *Educación en la Era Planetaria* (Segunda Edición). Editorial Gedisa.

Murillo, J y Cuenca, R. (2007). Construyendo consensos en torno al concepto de educación de calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130501.pdf>.

Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Santiago.

Ministerio de Educación, S. d. (2021). *Marco para la buena dirección y liderazgo de educación parvularia*. Santiago.

Pianta, R. C. (2006). Standardized Observation and Professional Development: A Focus on Individualized Implementation and Practices. *Critical issues in early childhood professional development*, 231-254.



Pianta, Robert C.; La Paro Karen M. y Hamre, Bridget K. (2012). CLASS Pre-K. Sistema para evaluar la dinámica de las aulas. Maryland: Teachstone.

Piaget, J. (1977). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Guadalupe.

Pinto, A., Cadima, J., Coelho, V., Donna M. Bryant, Peixoto, C., Nóbrega, M., Margaret R. Burchinal, & Sílvia Barros (2019). Quality of infant child care and early infant development in Portuguese childcare centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 48 (3), 246-255. doi:10.1016/j.ecresq.2019.04.003.

Skinner, B. F. (1947). Psicología experimental. En W. Dennis (Ed.). *Tendencias actuales en psicología*, 16-49. <https://doi.org/10.1037/13989-002>.

Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 50(1), 40-62.

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe Técnico N°5. *Líderes Educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Unicef. (2014). *Construyendo mejores cerebros: nuevas fronteras en el desarrollo de la primera infancia*. Nueva York: sección de desarrollo de la primera infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Unicef. (2020). *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Villalta-Paucar, M. A., & Assael-Budnik, C. (2018). Contexto socioeconómico, práctica pedagógica y aprendizaje autónomo en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 49-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100049>.

Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. O. y Mathiesen, M. E. (2002). Calidad de la Educación Preescolar Chilena desde una Perspectiva Internacional. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49-59.

Wright-Carr, D. (2007). La hipótesis Sapir-Whorf: una evaluación crítica. *Caleidoscopio*, 7(26). doi:10.33064/22crscsh369.

Valdivieso, C. U. (Junio de 2010). Una breve introducción a la cognición social , procesos y estructuras relacionados.