

Un instrumento de evaluación sobre la gestión de clase (CGCI)

M. Luisa Mir Pozo

Departamento de Ciencias de la Educación

Universidad de las Islas Baleares

España

marisa-mir@uib.es

RESUMEN

Introducción. Este artículo muestra el proceso seguido en la adaptación y validación de un instrumento de medida para evaluar la gestión de clase. La importancia de la evaluación para proporcionar información dirigida a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje plantea la necesidad de disponer de herramientas útiles para estimular los procesos de reflexión sobre la propia acción y trabajar los hábitos de autoevaluación de los docentes.

Método. Aplicamos una adaptación del Cuestionario de Gestión de Clase en Educación Infantil (CGCI) de Nault (1994) a una muestra de 247 profesionales de diferentes niveles educativos relacionados con la Educación Infantil.

Resultados. La mayor parte de los items son juzgados como importantes por más del 75% de los jueces. El cuestionario adaptado ofrece una consistencia interna medida a través del coeficiente alpha de Cronbach de 0,97. Además se ha obtenido un buen índice de concordancia entre las puntuaciones emitidas por los encuestados.

Discusión. Los resultados nos permiten apuntar las situaciones consideradas importantes para gestionar una clase de Educación Infantil, a partir del porcentaje de consenso de los expertos consultados y presentar este instrumento como una herramienta para su utilización en la formación profesional que ayude a reflexionar, detectar y tomar decisiones. Este Cuestionario puede ser objeto de interés, uso, ampliación y adaptación personal de los diferentes usuarios (estudiantes, maestros, profesores de universidad, tutores de prácticas, equipos de dirección y de orientación psicopedagógica, inspectores, asesores de centros de profesores...), contribuyendo con ello a la búsqueda de mejoras en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS-CLAVE: Gestión, Organización del aula, Educación Infantil, Evaluación.

INTRODUCCIÓN

La gestión de clase es la primera actividad profesional a desarrollar al comienzo de una carrera docente y representa la dificultad más importante a superar cuando una estudiante en prácticas comienza a enseñar (Zabalza y Marcelo,1993). Múltiples investigaciones han demostrado que la cuestión del control de la actividad en el aula constituye un tema de preocupación incluso para un docente experimentado y es uno de los referentes decisivos en la elección de lo que van a hacer (Deakin University, 1985; Doyle, 1977, 1979, 1981, 1986; Dreeben, 1973; Emmer, 1987). Para Gimeno Sacristán (1988) el reto más inmediato de un profesor consiste en gestionar la vida de un grupo concreto de alumnos con actividades para desarrollar el curriculum en un espacio y tiempo reales.

Según Gairín (1996) la gestión es una función *organizativa* que corresponde a la función de actuación o ámbito de ejecución de tareas, el ámbito de aplicación de la organización escolar. Es el proceso de dirigir y organizar una clase. La organización implica en primer lugar, decidir con anticipación los objetivos a alcanzar, prever los recursos que será necesario movilizar y concretar las actuaciones en el tiempo. En segundo lugar, supone analizar el plan de actuación para determinar las tareas y las funciones necesarias, así como su asignación a los miembros de la organización. Por otra parte, exige la ejecución de las tareas asignadas, su coordinación y la valoración de los resultados.

De una manera más específica, la organización se vincula al desarrollo del *currículum*, a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y a una mayor calidad de la intervención educativa. Proporciona herramientas para el hacer curricular y posibilita el desarrollo profesional. La importancia del marco organizativo es evidenciada por Fernández Pérez (1991) al señalar que las condiciones, circunstancias, medios, instrumentos y recursos, secuencias y tiempos hacen posible y optimizan en la práctica el logro de los objetivos para el diseño curricular y su desarrollo concreto en los ámbitos educativos.

La gestión también implica la gestión del clima social de la clase (García Correa,1996), el sistema relacional, la potenciación del aprendizaje o la interiorización de las normas sociales. Esta multiplicidad de dimensiones de la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje justifica su complejidad (figura 1).

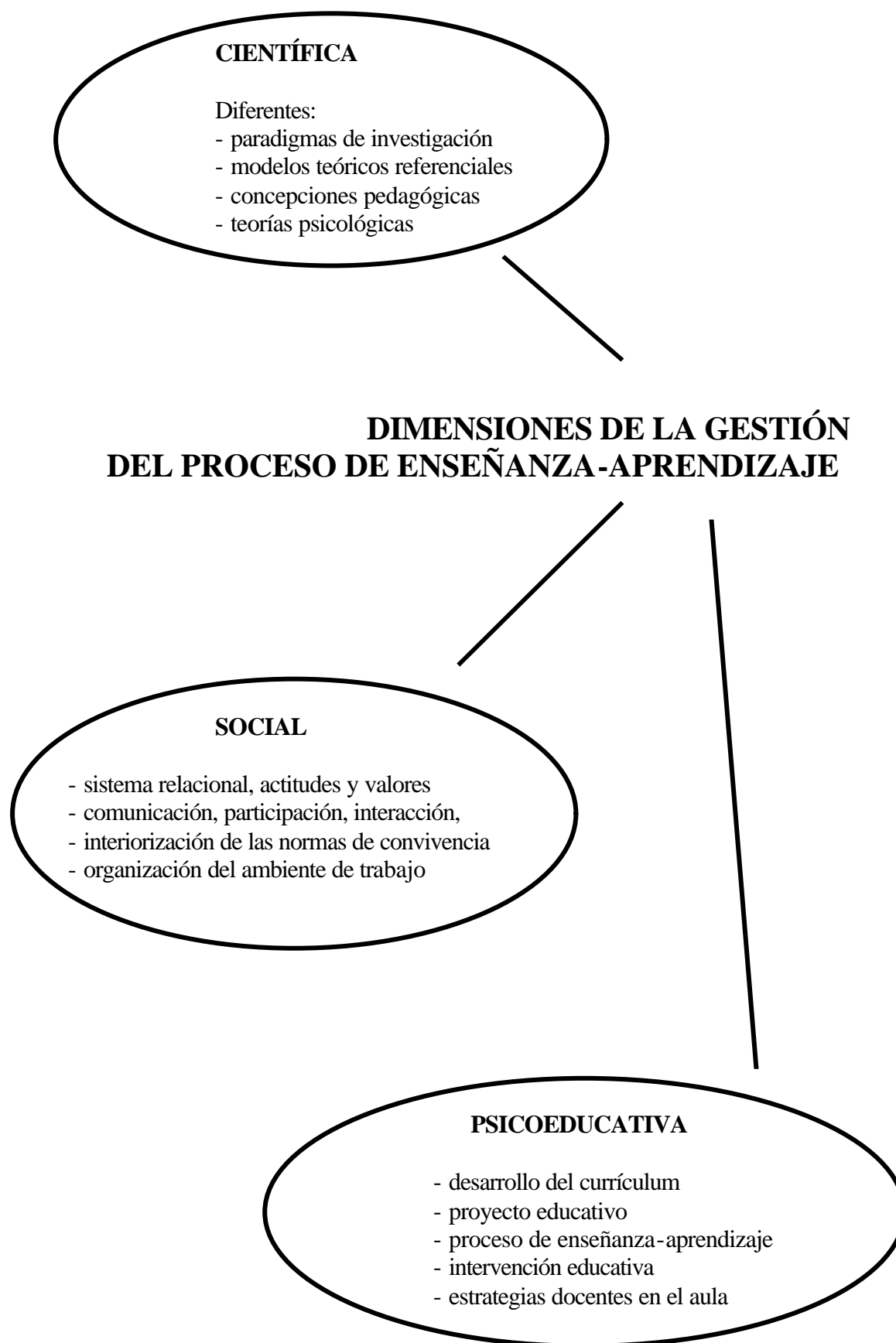


Figura 1. Dimensiones de la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje

Coll (1986) sitúa el currículum entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas.

En el currículum español, el Proyecto Educativo elaborado en cada centro es un instrumento para la gestión que enumera y define los rasgos de la identidad del centro, formula los objetivos y expresa la estructura organizativa de la institución (Antúnez, 1987). Es la programación que cada docente elabora para orientar las tareas que hay que llevar a cabo en el aula son las unidades didácticas. De ahí, que se entienda el currículum como un espacio de decisión desde el cual la administración, la comunidad escolar y el profesorado articulan sus respectivos marcos de intervención.

De acuerdo con Rosselló (1996) situamos la gestión del aula en tres momentos puntuales, tal como se muestra en la figura 2, que hacen referencia a las etapas del currículum presentado al profesorado, etapas que a nuestro entender, están directamente relacionadas con la gestión de la clase:

- 1) Etapa *Preinteractiva o Proactiva*: Concreción de las relaciones educativas y de su evaluación.
- 2) Etapa *Interactiva o Activa*: el currículum se pone en práctica, se redefine “en” y “por” la situación educativa.
- 3) Etapa *Posactiva o Retroactiva*: evaluación del currículum.

En este contexto curricular, entendemos que las tareas de la gestión del aula se contemplan específicamente en el tercer nivel de concreción del currículum escolar: la programación del aula. La Unidad de Programación o Unidad Didáctica precisa la secuenciación de contenidos, explicita los objetivos didácticos, diseña las actividades de enseñanza/aprendizaje y las actividades de evaluación, de acuerdo con las opciones metodológicas, organizativas y de evaluación del proyecto educativo de centro (PEC) y de la programación anual (PAC), y prevé los recursos y materiales necesarios para conseguir los aprendizajes previstos. Estos postulados se reflejan en la Figura 2.

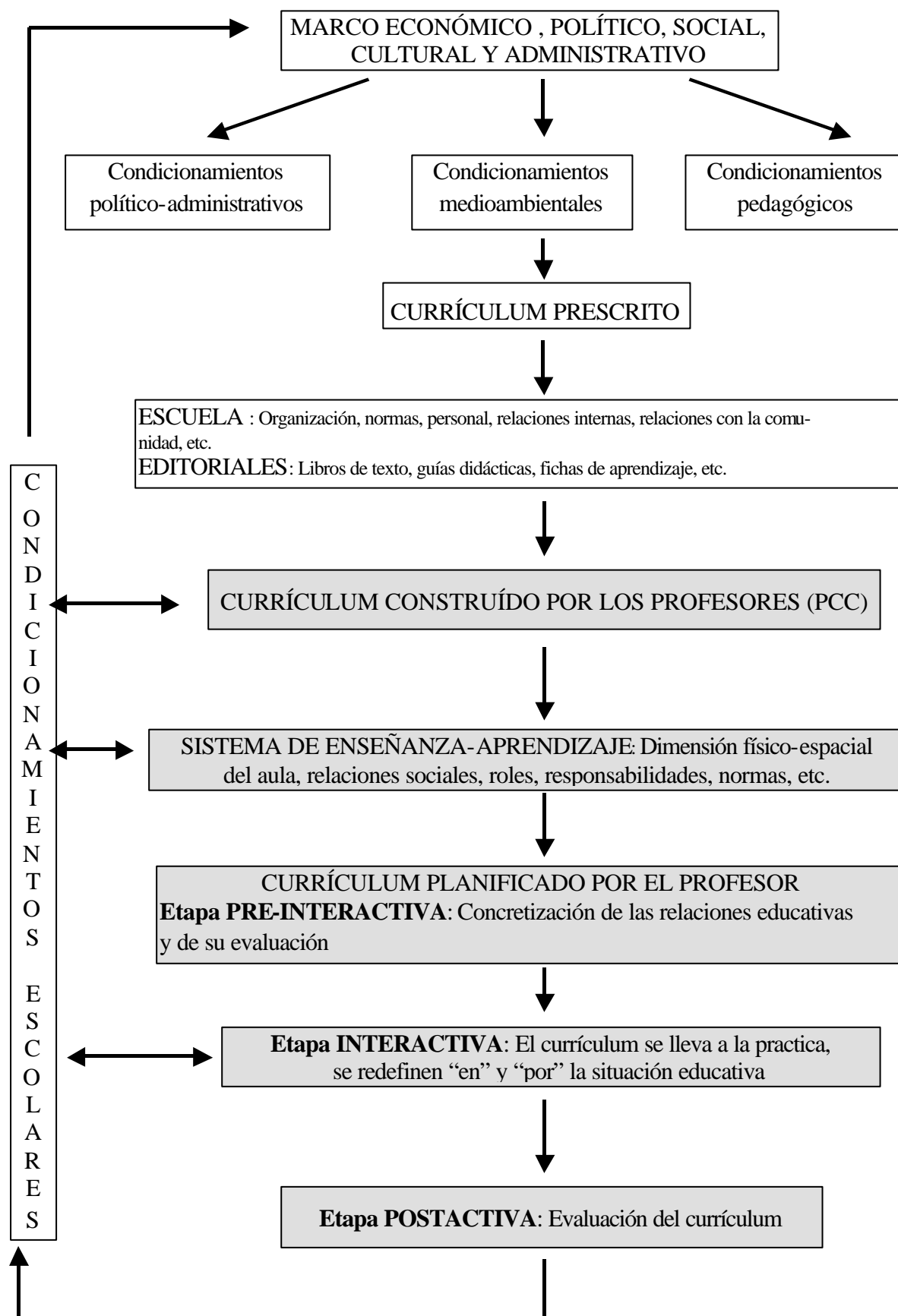


Figura 2. Currículum: espacio de decisión (Rosselló,1996)

Según Zabala (1992) en estas unidades están incluidas todas las variables metodológicas desde el modelo más tradicional hasta el método de proyectos de trabajo global: “... estas unidades tienen la virtud de mantener el carácter unitario y recoger toda la complejidad de la práctica, al mismo tiempo que son instrumentos que permiten incluir las tres fases de toda intervención reflexiva: planificación, aplicación y evaluación” (Zabala,1995, p.14-15).

Zabala (1992) teniendo en cuenta a autores como Joyce y Weil (1985), Aebli (1988), Tann (1990) y otros más cercanos a la tradición española propone: a) las actividades o tareas (forma de agruparlas y de articularlas en unas secuencias de actividades de enseñanza/ aprendizaje o secuencias didácticas); b) las relaciones y situaciones comunicativas (el papel del profesorado y del alumnado); c) unas formas de agrupamiento o organización social de la clase; d) una manera de distribuir el espacio y el tiempo; e) un sistema de organización de los contenidos; f) un uso de los materiales curriculares; g) un procedimiento para la evaluación.

Gimeno y Pérez (1996) opinan que el diseño curricular para los docentes significa profesionalmente un tiempo para dar oportunidad a pensar la práctica, representándosela antes de realizarla en un esquema que incluya los elementos más importantes que intervienen en la misma y que plantea una secuencia de actividades. En opinión de este autor, lo que el profesorado hace para controlar la actividad del aula: “... Se trata de un diseño de la práctica flexible que se pone de manifiesto en los planes anuales, en programaciones trimestrales y en períodos de tiempo más limitados para unidades o temas concretos, aunque las directrices prácticas suelen quedar en la mente sin formalizar al exterior” (Gimeno Sacristán, 1996, p. 313).

El interés por el tema objeto de estudio forma parte de nuestro trabajo docente e investigador y surge al enfrentarnos con la tutoría y organización de las prácticas del alumnado. Constatamos sus dificultades en materia de la gestión de la clase en las sesiones de supervisión, en las sucesivas evaluaciones de las prácticas y en una investigación llevada a cabo con maestras noveles en el momento de su inserción profesional (Colom, Gómez, Mir, Riera, Rodríguez y Rosselló, 1993). Las actividades y habilidades reflexivas eran una de las carencias más evidentes detectada en los estudiantes y maestros noveles. En concreto, uno de los principales problemas con los que se encontraban los estudiantes era la forma de planificar, organizar y dirigir el funcionamiento de la clase y la evaluación, incluyendo la falta de hábitos de autoevaluación que habla de la escasa reflexión sobre la tarea realizada (Mir, Riera, Rodríguez y Rosselló, 1991, 1993).

Nuestras experiencias coincidían con las aportaciones de la literatura especializada sobre el tema, en concreto la exhaustiva revisión de Veenman (1984) sobre los problemas percibidos por los maestros noveles y la de Vonk y Schras (1987) coincidentes, a su vez, con estudios llevados a cabo también en el ámbito norteamericano Zeichner y Gore (1990) y en el canadiense Hargreaves y Fullan (1992), entre otros.

La preocupación por el tipo de ayudas que podíamos ofrecer para analizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje nos indujo a investigar un instrumento de apoyo al ejercicio del pensamiento reflexivo al conocer los trabajos de Nault y Léveillé. La concepción de Nault (1994) sobre el desarrollo profesional de un enseñante a nivel de la "gestión de la clase" le lleva a elegir un modelo reflexivo. Esta autora plantea que la observación directa de los gestos profesionales llevados a cabo en el aula y una reflexión orientada permiten decidir la elección de los medios a utilizar para mejorar en una situación particular de enseñanza. Al poner en práctica los elementos de la gestión de clase, el docente puede utilizar el mecanismo del "pensamiento reflexivo" altamente reconocido en los escritos sobre la profesión de docente. De ahí, la conveniencia de analizar el proceso subyacente al pensamiento reflexivo que contribuye al desarrollo y dominio de la gestión de una clase.

El mecanismo del pensamiento reflexivo es considerado esencial en la adquisición progresiva de esta competencia profesional por muchos autores. El concepto de pensamiento reflexivo está en el centro de las discusiones sobre la formación de los maestros desde principios de los años 80, especialmente en los países anglosajones como Inglaterra, los EEUU o Canadá inglés. Los autores se refieren a ello bajo diferentes denominaciones tales como modo de razonamiento (Dewey,1904), profesional reflexivo (Schön,1983), maestro investigador (Stenhouse,1975), teoría cognitivista (Borko,1988) y teoría crítica (Elliott,1987). Todas estas definiciones tienen en común un proceso de reflexión que favorece el desarrollo profesional. Este proceso se plantea como un modo de investigación reflexiva sobre el entorno educativo, y como un análisis constante de las situaciones problemáticas, y también como una evaluación crítica de la práctica.

Podemos, pues, considerar que el pensamiento reflexivo en gestión de clase es una reflexión sobre este conjunto de elementos conducentes a unas acciones precisas en el aula. Este proceso refleja como el pensamiento reflexivo tiene en cuenta los avances y retrocesos de la acción en materia de gestión de clase. Es decir, el pensamiento reflexivo comprende en situa-

ción de clase, todo el esfuerzo de concienciación de actos futuros, de actos pasados incluyendo la reflexión instantánea hecha en el momento en que la acción se lleva a cabo. Es un salto de lo conocido a lo desconocido constituido por las sugerencias emitidas a partir de la experiencia vivida que serán sometidas a prueba en la acción futura.

Si el mecanismo del pensamiento reflexivo, fuera utilizado regularmente en la evolución profesional, permitiría tanto al maestro novel como al maestro experimentado, no sólo corregir los problemas que surjan ocasionalmente, sino que podría servir para identificar los problemas durante la acción si los objetivos del pensamiento reflexivo son identificables con la ayuda de un inventario de situaciones importantes para el acto profesional de enseñar.

A partir de las aportaciones de los escritos científicos, Nault define el concepto de gestión de clase como: "El conjunto de actos pensados y secuenciados que hace un enseñante para producir aprendizajes" (1994, p.15). Propone un modelo articulado en tres funciones secuenciales, clasificando los comportamientos de la gestión de clase en fases operacionales. Esta autora categoriza en un cuadro secuencial de elementos de la gestión de clase girando en torno a tres temas: la planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, la organización del funcionamiento en el aula y el control durante la acción. Estos temas constituyen los objetos del acto reflexivo y tienen lugar en diferentes momentos: antes (fase pro-activa), durante (fase activa) y después (fase retro-activa) de la acción en situación de clase. Nault sugiere que un inventario de los elementos esenciales para gestionar la clase puede ser un buen instrumento para el ejercicio del pensamiento reflexivo, una guía para sistematizar el conjunto de actos que debe manejar un docente para producir situaciones de enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVOS

Nos propusimos diseñar un Cuestionario que permitiera estudiar de forma sistemática las situaciones de Gestión de la Clase en Educación Infantil (CGCI), que generara información, que sirviera para la reflexión y la discusión, y que orientara la intervención educativa en el aula.

Dada la inexistencia de un instrumento de estas características en nuestro país adaptamos al contexto español el cuestionario canadiense ya validado en los niveles educativos de primaria y secundaria por Nault y Leveillé (1997). Por tanto, el objeto de la investigación fue

la replicación del trabajo psicométrico de estos autores en una nueva muestra para validar la escala y estudiar su fiabilidad.

En primer lugar nos propusimos identificar los comportamientos relacionados con la gestión de la clase en la segunda etapa de educación infantil y, en segundo lugar, demostrar su validez.

METODO

Muestra

La muestra del presente trabajo la conformaron 247 expertos pertenecientes a diferentes niveles educativos representativos del sector: maestras y maestros titulares con plaza en la enseñanza pública y/o privada en aulas de 3, 4 y 5 años, directoras/es de centro, personal asesor de infantil de los Centros de Profesores y de Recursos (CPRs), miembros de equipos de orientación psicopedagógica y estimulación precoz (EOEPs), miembros de los equipos de inmersión lingüística, profesorado universitario con docencia en la diplomatura de Maestro Educación Infantil, inspectoras/es de la administración educativa y otros especialistas en infantil como personal técnico del Ministerio, de las Comunidades Autónomas, profesión libre, personal investigador, autores con publicaciones.

Atendiendo a su categoría profesional el mayor porcentaje correspondió a las maestras-tutoras de aulas de niños de 3,4 y 5 años (38,1 %); los equipos de orientación psicopedagógica (27,1 %); el profesorado universitario (21,5 %); la inspección técnica de las administraciones educativas (13,4 %).

Esta muestra difería de la utilizada en el estudio original (N=75) porque aquella incluía una proporción sustancial de sujetos de niveles educativos diferentes (primaria y secundaria), mientras que en ésta pertenecen a la segunda Etapa de Infantil y la muestra es sustancialmente mayor (N=247). Esta variación muestral ha contribuido a afianzar la validez del cuestionario.

Diseño

La adaptación del instrumento original al contexto educativo español, en concreto al segundo ciclo de Educación Infantil, se llevó a cabo mediante un diseño de investigación que demostró sus cualidades psicométricas contrastando la validez teórica y la validez empírica.

Los datos de este estudio han sido obtenidos por los equipos de investigación sobre Gestión de la Clase adscritos a los departamentos de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sherbrooke (Canadá) y de la Universidad de las Islas Baleares.

Instrumento

El cuestionario sobre la gestión de la clase prevé una medición de los comportamientos a observar y describe cuatro escalas construidas con un diseño Thurstone (escala 0-10) con cien declaraciones o ítems distribuidos en las cuatro dimensiones. Cada una de estas dimensiones consta de un número desigual de ítems para cada una de ellas. Los ítems son positivos y representan declaraciones cuyo contenido confirma el sentido o escala a la que pertenecen. Cada uno de estos enunciados del inventario tiene diez posibles respuestas, que reciben un valor e indican distintos grados de acuerdo o desacuerdo con la declaración formulada.

A los sujetos les fue administrado el cuestionario de Nault (1994), traducido y adaptado por Mir (1999a). La gestión de clase se concibe como una unidad que permite una aproximación global a las conductas del docente. El cuestionario incluye, las escalas referidas a las variables de la gestión en el aula y sus dimensiones, es decir acciones relacionadas con: la planificación, la organización, la intervención y la evaluación (ver Anexo 1. Extracto del cuestionario).

Procedimiento

El proceso seguido en la creación de los nuevos ítems se inició con la traducción y el estudio del modelo de Nault con el objeto de conocer la metodología seguida en la confección y validación de su cuestionario (Nault y Léveill e,1997). Dado que la adaptación del instrumento se fundamentaba en el modelo teórico de base de Nault (1994), el punto de partida fue la estructura organizativa del instrumento canadiense y el procedimiento seguido en su elaboración.

Para adaptarlo a la cultura escolar española se conservaron del instrumento original aquellos enunciados considerados válidos, se descartaron las situaciones no relacionadas con el nivel educativo de infantil (3-6), dadas las diferencias a nivel organizativo y de intervención en el aula entre los dos ciclos (0-3 y 3-6), y se crearon otros ítems indicativos del comportamiento de gestionar una clase en el segundo ciclo de Educación Infantil, de acuerdo con el análisis de contenido del diseño curricular base español y la revisión de la bibliografía especializada. De la revisión de la literatura se fueron extrayendo de forma inductiva los com-

portamientos del profesorado que respondían a las orientaciones psicoeducativas del currículum de Infantil. Cada una de las situaciones seleccionadas se refrendaron con las opiniones de varios autores. Se inició un proceso de redefinición de las categorías y sus dimensiones para adecuarlas al nivel de infantil, tal y como puede observarse en la figura 3, ello motivó la desaparición o sustitución de algunas categorías y la creación de otras nuevas más en consonancia con el léxico español, identificándose las situaciones que permitían la factura del primer banco de ítems. A continuación se seleccionaron, definieron y operacionalizaron los rasgos y se fueron adscribiendo a las diferentes categorías siguiendo el acuerdo de dos especialistas. El porcentaje obtenido fue del 90% considerando en consecuencia, que el resultado era bueno y que existía concordancia en la adscripción de los rasgos a las categorías que se habían realizado. Posteriormente se procedió a las sucesivas depuraciones de los ítems por saturación para evitar repeticiones. Una vez finalizado el proceso de revisión quedó listo el inventario de las situaciones representativas para su validación empírica y asegurar de este modo que las situaciones presentadas en el CGCI eran válidas en nuestro medio escolar y relevantes para la profesión docente.

En la 2ª fase, para asegurar que la muestra de los ítems contenidos en el cuestionario representaba bien las situaciones válidas e importantes se optó por la validación inter-jueces (expertos en educación infantil). Pusimos a prueba los nuevos ítems, para comprobar su pertinencia y comprensión, administrándolos a una muestra de la población. Al analizar sus respuestas se verificaron su fiabilidad y consistencia. A lo largo de este proceso definimos, identificamos, seleccionamos y contactamos con la muestra de los expertos que debían validar los ítems y creamos la base de datos para recoger sus respuestas. Una vez efectuada la prueba piloto, se procedió a la distribución y recogida de los cuestionarios, se metieron en la base de datos las puntuaciones y las observaciones recogidas, se analizaron estadísticamente los resultados obtenidos, seleccionándose los ítems que cumplían los requisitos necesarios para validar empíricamente el instrumento adaptado y se clasificaron de acuerdo con el modelo de partida. El CGCI muestra dos cualidades métricas importantes: su validez y su fiabilidad.

La confección del instrumento se fundamenta en el modelo conceptual original de Nault (1994). Este modelo representa una de las grandes corrientes de pensamiento en materia de gestión del aula y justifica las situaciones contempladas en el cuestionario original.

Figura 3. Definiciones de las variables y sus dimensiones (Mir, 1999)

La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (P)	La organización y funcionamiento del aula (O)	La intervención durante la acción (C)
<p><i>La planificación</i> es la actividad que tiende a sistematizar la secuencia de acciones que hay que realizar en el contexto del aula para producir el aprendizaje.</p> <p>Los objetivos de aprendizaje Son los enunciados que expresan el tipo y grado de aprendizaje a conseguir respecto a los contenidos seleccionados. Expresan las capacidades que se pretende que los alumnos desarrollen.</p> <p>Los contenidos Son el conjunto de informaciones y experiencias seleccionadas de cada área curricular que se quieren enseñar. Supone tomar decisiones sobre los aspectos a trabajar (en infantil los contenidos procedimentales son considerados especialmente importantes para <i>aprender a aprender</i>), la presentación y la distribución de éstos a lo largo del curso escolar, así como su adaptación a las necesidades de los alumnos.</p> <p>Las actividades Son la manera activa y ordenada de llevar a cabo las estrategias metodológicas o experiencias de aprendizaje. Diseñar actividades de aprendizaje implica seleccionar los diversos tipos de actividades que se piensan llevar a cabo, analizar su funcionalidad, el tipo de experiencias que proporcionan, a quien van dirigidas.</p> <p>El material didáctico es el conjunto de elementos, materiales y recursos que los niños utilizarán para desarrollar las actividades de aprendizaje.</p> <p>El espacio Es el marco físico del aula que</p>	<p><i>La organización</i> es una actividad que consiste en identificar y llevar a cabo un manera de funcionar eficaz y ordenada para cumplir el trabajo previsto en la clase, respondiendo a las necesidades y aptitudes de los alumnos. Esta actividad contempla la organización de las actividades de la clase a nivel social, didáctico y relacional.</p> <p>La organización social hace referencia a las normas de vida (convivencia) en el seno de un grupo. Define el funcionamiento general del docente con los alumnos en el aula. Se refiere a los movimientos del alumno y a las interacciones. En educación infantil se prevé la participación de otros interlocutores sociales (familiares, técnicos, miembros de la comunidad) invitados a colaborar en la dinámica de la clase.</p> <p>La organización didáctica y material son las rutinas de apoyo a la actividad de aprendizaje. Precisan las acciones a realizar con el material seleccionado en vistas a la realización de las diferentes tareas.</p> <p>La organización relacional, define los comportamientos verbales o no verbales en los intercambios entre el docente y sus alumnos. Son las rutinas de comunicación unidas al sistema interactivo y a la estructura de las actividades. Crean el contexto relacional.</p>	<p><i>La intervención</i> durante la acción consiste en compartir experiencias, colaborar en formas de organización e interaccionar apoyando, guiando al niño, involucrándose con él en tareas y relaciones de construcción conjunta. Se trata de que el docente garantice un clima de seguridad física y afectiva, unas condiciones de trabajo con sus alumnos que aseguren el aprendizaje. Implica observar, analizar y evaluar en relación a las expectativas y a las condiciones de realización prescritas.</p> <p>Definir las expectativas. Se trata de precisar las expectativas a los alumnos con claridad, explicitar las rutinas y los procedimientos, negociar las normas, y recordar los límites.</p> <p>"Estar disponible" / "Estar a la escucha" / "Estar atento" representa ser capaz de captar lo que pasa en clase, de tener ojos para todo, de estar en disposición de responder a demandas de los niños, a la escucha de su expresividad, de sus iniciativas, de sus sugerencias. Prestar atención a las circunstancias.</p> <p>Reaccionar en clase Consiste en un conjunto de reflejos disponibles para el docente, en cualquier situación. Modalidades de reacción del docente son: el lenguaje del cuerpo a través del simple contacto visual, los gestos, la expresión facial, la distancia, saberse situar en la clase, la manera de estar y la intervención a través de la palabra, el silencio o por el ruido.</p>

<p>incluye los elementos estructurales y la distribución de los diferentes escenarios para las actividades creando el ambiente del aprendizaje del aula.</p> <p>El tiempo Hace referencia a la distribución de las actividades de aprendizaje a corto y largo plazo, la organización cotidiana de la jornada escolar, la gestión de las actividades, su duración, la alternancia de las actividades y la adecuación a los ritmos de aprendizaje individuales y de grupo.</p>		
<p style="text-align: center;">La evaluación (E) La evaluación es la verificación que hace el profesor de su propio proyecto de trabajo haciendo posible una valoración de su adecuación y de su cumplimiento.</p>		

Dicho instrumento se ha visto completado y ampliado no sólo en su validación original sino también en su adaptación a otro nivel educativo. En el presente trabajo justificamos las situaciones contempladas en el nuevo cuestionario apoyándonos en las aportaciones de la bibliografía especializada de nuestro país con los autores que avalan el modelo propuesto por el currículum de infantil.

La *validez teórica* descansa en la síntesis de la literatura científica que ha inspirado la confección del instrumento y representa las grandes corrientes de pensamiento en la gestión del aula. El Cuestionario sobre la Gestión de Clase en Educación Infantil (CGCI) ofrece un inventario de situaciones y de comportamientos representativos extraído de una amplia revisión de los escritos científicos sobre la gestión de clase. Presentamos a título de ejemplo en el Anexo 2, un extracto del instrumento que muestra la correspondencia de los ítems del CGCI con las referencias de la bibliografía española especializada para refrendar teóricamente las nuevas situaciones contempladas en el cuestionario objeto de estudio, dado que se trata no sólo de la adaptación a otro contexto, sino de la adaptación a otro nivel educativo distinto del que originalmente se validó.

La selección de los autores se ha hecho de acuerdo con los criterios siguientes: a) autores españoles; b) con publicaciones en los últimos diez años aproximadamente; c) en sintonía con el modelo propuesto por el currículum de Infantil. Estos dos criterios están relacionados

con el período de inicio del movimiento de reforma educativa que ha tenido lugar en España y con las directrices del nuevo currículum implementado en esta etapa.

Cada ítem del cuestionario se presenta con el aval de varios autores constituyendo las bases científicas del instrumento, en consonancia con el modelo teórico del Diseño Curricular Base de la Educación Infantil (MEC,1989,1992) que representan. Como se puede constatar, el conjunto de estos comportamientos de gestión de las situaciones educativas tiene numerosos referentes bibliográficos que responden a las orientaciones psicodidácticas del diseño curricular de infantil.

La presentación de los referentes bibliográficos y los ítems del cuestionario está organizada en función de las variables del cuestionario y sus correspondientes dimensiones. Primero se identificaron las situaciones en la consulta bibliográfica y luego se adscribieron nominalmente los autores consultados a los ítems del cuestionario.

La *validez empírica* de contenido trató de determinar el índice de importancia de los datos –la media de las puntuaciones y el grado de consenso obtenido– y la fiabilidad y consistencia de las puntuaciones otorgadas por los jueces mediante el coeficiente de Cronbach y de Kendall para contrastar si la estructura hipotetizada representaba adecuadamente el comportamiento observado de los ítems. En estos análisis se usó el paquete estadístico SPSS.

Para asegurar que la muestra de ítems contenidos en el cuestionario de gestión de la clase (CGCI) representaba bien las situaciones válidas e importantes del contexto escolar español, se solicitó a 247 jueces el grado de importancia que concedían a cada uno de los ítems para gestionar el aula. El cuestionario incluye una escala cuantitativa con puntuaciones que oscilan de 0 a 10 a fin de permitir el análisis del consenso entre los jueces sobre el grado de importancia de las diferentes situaciones. Este índice de consenso queda reflejado en los porcentajes de los encuestados sobre las puntuaciones 8, 9 y 10 de la escala, siguiendo el análisis de consenso establecido en el índice de Q de Thurstone. Así pues, se calcularon los valores estadísticos descriptivos del grupo de expertos a partir de las variables de la gestión de clase y sus diversas dimensiones para averiguar el grado de consenso entre los jueces: medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes. Esta información sirvió para identificar la importancia de los ítems según todos los expertos consultados.

RESULTADOS

Los resultados de esta experimentación permitieron establecer una media de respuestas en cada ítem. La tabla 1 muestra los índices de importancia de los ítems. Los estadísticos básicos extraídos en cada factor del CGCI han sido la media de las puntuaciones M (0 a 10) atribuida por los jueces a cada uno de los ítems del CGCI y las puntuaciones centiles que indican su grado de consenso. También se calculó un porcentaje de consenso de los jueces teniendo en cuenta dos criterios: primero el porcentaje de los jueces que habían dado un 6 y más, mostrando la importancia de cada ítem; luego, por el mismo procedimiento, el consenso de las respuestas situadas únicamente en la zona de las puntuaciones 9 y 10, mostrando los ítems juzgados importantes o esenciales para gestionar el aula.

Podemos observar que todos los ítems son juzgados importantes (7 o más en la escala de 0 a 10) por más del 75 % de los jueces, con excepción del ítem 22 cuya cota es de 6,9. Destacamos que 32 de los 100 ítems del CGCI tienen una cota de 8 o más, siendo valoradas esas situaciones como muy importantes por más del 75 % de los jueces.

Tabla 1. Índices de importancia de los ítems del CGC de infantil

Nº Ítem	M _i	% consenso jueces			Nº Ítem	M _i	% consenso jueces		
		6+	7+	8+			6+	7+	8+
1	7,9	85,0	79,4	57,9	51	8,3	96,0	91,9	65,6
2	9,1	95,5	94,3	85,4	52	8,6	96,0	94,7	72,9
3	7,9	86,2	80,6	59,5	53	9,0	99,2	97,2	81,4
4	8,1	90,7	85,0	61,1	54	8,5	94,3	89,9	70,0
5	8,2	90,3	85,8	68,0	55	8,4	92,7	89,5	68,8
6	8,7	96,4	93,9	75,7	56	8,2	92,7	88,3	61,5
7	8,3	95,5	91,9	66,0	57	8,6	96,4	93,1	72,5
8	9,0	98,8	97,2	85,8	58	8,2	94,7	89,5	63,2
9	9,2	99,2	96,4	90,3	59	9,1	98,0	97,2	86,6
10	8,6	96,0	91,9	72,5	60	8,5	96,0	93,5	69,6
11	9,1	98,4	96,8	87,0	61	8,8	98,0	96,8	81,8
12	8,6	96,8	91,1	73,7	62	8,9	98,8	96,8	82,6
13	7,8	86,2	81,4	59,9	63	8,7	97,2	93,9	76,1
14	7,7	85,0	78,9	56,7	64	8,7	97,6	93,5	76,1
15	8,0	85,8	81,4	62,3	65	8,8	97,6	95,1	80,6
16	8,9	96,0	93,5	80,6	66	9,1	99,2	98,8	84,6
17	8,6	96,8	92,7	74,1	67	8,6	94,3	89,9	74,9
18	8,7	95,1	92,7	78,9	68	8,8	96,8	96,4	76,9
19	8,0	91,5	85,8	60,3	69	8,3	92,3	88,7	66,0
20	7,2	80,2	74,1	44,9	70	8,1	88,7	85,8	63,6
21	8,9	98,4	97,2	81,4	71	9,1	99,2	98,4	86,6
22	6,9	70,9	63,6	41,3	72	8,0	89,9	87,0	61,9
23	7,8	88,7	82,2	51,4	73	8,9	97,2	96,8	80,2
24	7,8	86,2	80,6	53,0	74	9,1	99,2	97,2	85,4
25	8,0	87,0	82,6	59,1	75	8,7	95,5	92,7	77,7
26	8,4	93,9	90,3	66,4	76	9,4	99,6	99,2	92,3
27	8,0	91,1	83,8	58,3	77	7,5	75,3	72,9	55,1
28	8,4	93,5	89,1	65,6	78	9,4	99,6	99,2	92,7
29	7,3	81,0	72,1	47,0	79	8,5	91,5	89,9	73,7
30	7,9	85,8	80,6	58,7	80	9,3	97,6	97,6	90,7
31	8,8	97,6	96,0	78,5	81	9,3	98,8	98,4	89,5
32	7,2	74,9	69,2	44,5	82	8,5	94,7	90,3	72,9
33	8,4	90,7	86,6	70,9	83	8,2	91,9	88,3	65,6
34	8,2	92,3	87,9	66,0	84	9,2	98,0	97,6	88,3
35	9,1	96,8	96,0	84,2	85	8,7	93,5	91,1	76,1
36	9,0	98,4	96,8	83,0	86	9,2	98,4	98,0	89,1
37	9,0	98,4	96,8	83,0	87	9,1	97,2	96,0	85,0
38	7,3	78,9	74,1	40,9	88	8,6	93,1	92,7	73,7
39	8,1	88,7	83,4	61,9	89	8,7	96,4	94,3	80,2
40	8,4	93,5	89,5	65,2	90	9,1	98,4	97,2	87,0
41	8,1	92,3	86,2	59,9	91	9,2	98,0	97,2	90,3
42	8,7	94,7	93,1	77,3	92	8,6	96,0	93,9	73,7
43	8,3	91,9	89,5	66,8	93	9,0	97,2	96,0	82,6
44	8,3	91,5	89,1	67,2	94	9,1	97,2	97,2	87,4
45	7,4	79,4	74,1	48,6	95	7,8	84,2	78,1	55,5
46	7,1	74,9	68,4	41,3	96	8,2	91,5	89,5	66,4
47	8,0	90,3	85,0	59,1	97	8,7	95,5	93,5	74,5
48	8,4	97,2	94,7	71,7	98	8,7	95,5	93,9	76,1
49	9,1	97,6	96,8	86,2	99	8,7	96,0	93,9	76,5
50	9,1	97,6	96,4	86,6	100	8,8	97,2	95,1	78,9

La *fiabilidad* de tipo homogéneo fue demostrada gracias al coeficiente alpha de Cronbach. Para ver si las respuestas a los ítems eran internamente consistentes realizamos un análisis de covariancia. Esta prueba nos informó acerca de la alta correlación existente entre los ítems de este cuestionario $\alpha = ,9779$ y, el coeficiente de concordancia W de Kendall, nos permitió observar buena concordancia entre las puntuaciones emitidas por los 247 encuestados sobre los ítems $W = 0,1714$ $p \leq 0,000$. Todas las puntuaciones altas son consideradas así por muchos jueces y también ocurre así en las puntuaciones bajas, con rangos medios muy diferenciados, lo que permite observar buena concordancia (rango más bajo: 28,03 y rango más alto: 69,22) (tabla 2).

Tabla 2. Coeficiente de Kendall

Rango	Item	Rango	Item	Rango	Item	Rango	Item
40,83	P01	48,67	P26	45,16	O51	69,22	C76
63,98	P02	39,45	P27	50,32	O52	35,28	C77
42,87	P03	47,12	P28	59,73	O53	68,57	C78
42,97	P04	30,57	P29	48,49	O54	51,04	C79
46,92	P05	38,09	P30	45,57	O55	66,43	C80
54,12	P06	55,80	P31	43,39	O56	66,83	C81
46,40	P07	29,94	P32	51,33	O57	51,05	C82
60,50	P08	48,65	P33	42,75	O58	44,78	C83
65,89	P09	44,78	P34	62,81	O59	65,11	C84
50,67	P10	64,13	P35	49,94	O60	54,75	C85
62,16	P11	59,66	P36	56,78	O61	65,25	C86
51,49	P12	60,02	P37	58,38	O62	61,99	C87
40,98	P13	28,22	P38	52,64	O63	53,98	C88
37,53	P14	43,55	P39	54,18	O64	53,21	C89
41,47	P15	48,44	O40	54,75	O65	63,18	C90
58,31	P16	42,20	O41	61,29	O66	63,97	C91
51,82	P17	55,25	O42	52,56	C67	51,68	C92
53,86	P18	46,54	O43	55,97	C68	58,91	C93
38,82	P19	46,10	O44	47,20	C69	63,14	C94
28,23	P20	29,23	O45	42,00	C70	37,25	A95
57,82	P21	26,02	O46	61,56	C71	45,83	A96
28,03	P22	39,60	O47	42,04	C72	54,96	A97
34,31	P23	48,05	O48	58,15	C73	53,30	A98
35,80	P24	64,73	O49	62,88	C74	53,62	A99
40,65	P25	62,28	O50	55,70	C75	57,59	A100

En definitiva, este análisis de los ítems mostró, que el CGCI posee un valor altamente científico en cuanto a la homogeneidad del instrumento y a su fiabilidad. A partir de los resultados alcanzados se validaron los ítems que merecieron la consideración de importantes y muy importantes por los jueces.

CONCLUSIONES

En primer lugar, los resultados alcanzados constituyen una justificación más que suficiente de la utilidad del instrumento para la identificación, observación, análisis y evaluación de la gestión de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en aulas de educación infantil.

El cuestionario permite operativizar los indicadores de la gestión de una clase de 3, 4 y 5 años para identificar los comportamientos docentes relativos a la planificación, organización, intervención durante la acción y evaluación. La clasificación de las situaciones del cuestionario en las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje (fase pro-activa, fase activa-interactiva y fase post-activa) facilita su observación sistemática. El cuestionario, a su vez, posibilita una retroacción informativa como base de reflexión, análisis y discusión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje dando puntos de referencia antes, durante y después de la acción.

En segundo lugar, la validación obtenida ha confirmado la adaptación al contexto español y al segundo ciclo de la educación infantil, a nivel lingüístico y cultural, y ha demostrado a su vez, las cualidades psicométricas del instrumento adaptado. Las numerosas referencias teóricas extraídas de la bibliografía española han justificado ampliamente los enunciados del cuestionario. La población de expertos españoles consultada ha ratificado con un elevado consenso la importancia de los comportamientos identificados para gestionar una clase de educación infantil. Creemos por tanto, que este CGCI puede ser una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones (a menudo problemáticas y complejas) con las que el alumnado en formación y los profesionales en activo se encuentran.

Puesto que el CGCI ofrece un cuadro teórico y empírico válido para explorar la intervención en el aula, se puede entonces utilizar como instrumento de observación según lo requieran las situaciones personales de los usuarios. Proponemos a continuación algunas estrategias formativas y posibles actividades tanto en la formación inicial como en la permanente.

Ante los problemas con los que se encuentran los futuros docentes durante sus prácticas (la forma de planificar, organizar y dirigir el funcionamiento de la clase), este cuestionario puede servir tanto al alumnado como al profesorado para analizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las aulas de infantil (Mir, 2001) y estimular el pensamiento reflexivo sobre la acción. Creemos que este instrumento puede servir para que el profesorado tutor pueda centrarse más en el desenvolvimiento en las aulas incidiendo en las situaciones problemáticas del alumnado para analizar las experiencias de prácticas y suscitar actividades de reflexión, tal y como apuntan (Zabalza y Marcelo,1993).

Otras propuestas de trabajo sobre la gestión de clase consisten en introducir este cuestionario como instrumento de reflexión sobre la actividad docente en el contexto de los programas de formación (Mir, 1999b), como elemento de soporte o guía de un proceso de intervención en el aula en la formación inicial del profesorado: material didáctico, dossiers de trabajo o manuales de prácticas (Mir y Riera, 2001), como una herramienta de autoevaluación en la enseñanza superior (Mir, 2000a). A partir de este conocimiento es posible iniciar un proyecto de intervención destinado a introducir los elementos de soporte que se consideren necesarios y factibles habida cuenta de los recursos disponibles.

Otra posibilidad consiste en utilizar este instrumento para identificar y evaluar la percepción del alumnado durante sus experiencias prácticas en las escuelas y estudiar la evolución en la adquisición de esta competencia y en el manejo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje a lo largo de su formación profesional (Mir, 2002).

Este instrumento también puede ser útil como material instructivo de las nuevas tecnologías. La creación de una página web con el soporte digital del CGCI puede facilitar el acceso a una base de datos que permita consultar las referencias bibliográficas que apoyan la gestión de la clase en nuestro país (Mir, 2003). En la Universidad de las Islas Baleares una web sobre la gestión de clase permite a los estudiantes de las diferentes islas autoevaluarse (Mir, 2000a) sobre su grado de dominio en esta materia, y tener acceso por intranet a la documentación pertinente <<http://www.uib.es/depart/dceweb/gei/index.html>>

En la formación permanente puede ser una herramienta didáctica para los maestros que quieran renovar su práctica educativa al utilizarse como una guía no sólo para los noveles sino

también para todos aquéllos que deseen analizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las aulas de infantil (Mir, 1999c, 2000b), o quieran mejorar sus práctica docente.

Otra alternativa en la formación permanente para facilitar la mejora de la gestión de clase podría consistir en integrar la aplicación del CGCI en una línea de gestión del centro educativo evitando aplicaciones esporádicas e individuales, haciendo ver el interés de adoptar decisiones didácticas a partir del análisis de la gestión de los equipos docentes. Incluso la autoevaluación del profesorado podría estimular a los profesores y a las profesoras a revisar sus propias actividades docentes y a reconocer que la principal razón para participar en la evaluación es comprender y perfeccionar la propia práctica.

La posibilidad de que pueda ser utilizado como instrumento de observación según lo requieran las situaciones personales de los diferentes usuarios (estudiantes, maestros, profesores de universidad, tutores de prácticas, equipos de orientación psicopedagógica, inspectores, asesores de centros de profesores...), permite a su vez identificar las categorías de los respondientes en relación con la diversidad de “estilos de actuación”.

Nos gustaría contribuir con este instrumento a la capacitación del profesorado para tomar sus propias decisiones teniendo fundamento para hacerlo en situaciones reales y concretas, facilitándole la evaluación de su trabajo a partir de datos concretos, dotándole de los mecanismos necesarios para ser constructor de su trabajo y ayudándole a sentirse protagonista del mismo y de su mejora.

REFERENCIAS

- Aebli, H.(1988). *12 Formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Antúnez, S. (1987). *El projecte educatiu de centre*. Graó: Barcelona.
- Borko, H.(1988) Students teachers' planning and post lesson reflections: patterns and implications for teacher preparation. En J.Calderhead (dir.)*Teachers' professional learning*. Lewes, Inglaterra: Falmer Press.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Colom, A., Gómez, A., Mir, M.L., Riera, M.A., Rodríguez, R.I. y Rosselló, M.R. (1993) *El profesor novel. Aproximación a su problemática y modelo inductivo de re-formación*. Investigación CIDE. MEC. BOE 52 (1/03/90).

- Deakin University (1985). *Classroom processes. Managing classrooms*. Victoria. Deakin University.
- Dewey, J.(1904). The relation of theory to practice in education. *Third Yearbook of the National Society of Scientific Study of Education*. Chicago, University of Chicago Press.
- Doyle, W.(1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55. Traducido en Gimeno,J.; Pérez Gómez,A.(1985).
- Doyle, W.(1979). *Classroom Effects. Theory into Practice*. Vol.18, n.3, 138-144.
- Doyle, W.(1981). La investigación sobre el contexto del aula. Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Educación*, 277, 29-42.
- Doyle, W.(1986). Classroom organization and management. En Wittrock, M.(Ed.) *Handbook of research on teaching*. Nueva York. Macmillan, p.392-431.
- Dreeben, R.(1973). The school as a workplace. En: Travers, R. *Second Handbook on reseach of teaching*. Chicago. Rand McNally, p.450-473.
- Emmer, E. (1987). Classroom management. En M. Dunkin, *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford Pergamon Press (437-446).
- Elliott, J.(1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, 25, 149-170.
- Fernández Pérez, M.(1991). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el Aula. Análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Gairín, J.(1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- García Correa, A.(1996). Gestión y control del aula. En: *Psicología de la Instrucción*. Vol.3 (101-124). Barcelona: EUB.
- Gimeno Sacristán, J.(1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.(eds.)(1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, F. y Fullan, I.(1992). *Understanding teacher development*. Nueva York: Teachers College Press.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- MEC (1992). *Orientaciones didácticas*. Cajas Rojas. Educación Infantil.
- Mir, M.L. (1999a). *Adaptación de un instrumento (CGC) sobre la gestión de la clase en educación infantil*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad de las Islas Baleares.

- Mir, M.L. (1999b). *Un instrumento de reflexión sobre la actividad docente en el contexto de los programas de formación*. Comunicación presentada en I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Universidad de Santiago de Compostela.
- Mir, M.L. (1999c). *La gestión de la clase en educación infantil*. Comunicación presentada en III Congreso Internacional de Educación Infantil: Investigaciones y Experiencias. Universidad de Córdoba.
- Mir, M.L.(2000a). *Un outil d'autoévaluation dans l'enseignement supérieur*. Paper ADMES-AIPU "Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur". Université de Nanterre (Paris), France.
- Mir, M.L. (2000b). *Análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula*. Comunicación presentada en el Simposio Mundial de Educación Parvularia 'Una educación infantil para el siglo XXI'. Santiago de Chile.
- Mir, M.L. (2001) Análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las aulas de educación infantil. *Educació i Cultura 14*, 289-295. Monográfico sobre Evaluación Educativa. Servicio de Publicaciones y Intercambio Científico de la Universidad de las Islas Baleares.
- Mir, M.L. (2002) *Estudio sobre la gestión de clase: identificación y evaluación de dificultades* (investigación en curso). Programa dirigido a la mejora de la calidad de la docencia subvencionado por el Vice-rectorado de Ordenación Académica de la Universidad de las Islas Baleares.
- Mir, M.L. (2003) *Proyecto de soporte digital del CGCI* (investigación en curso). Programa dirigido a la incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones a la docencia del Vice-rectorado de Ordenación Académica de la Universidad de las Islas Baleares.
- Mir, M.L. y Riera, M.A. (2001) *Cuestionario de autoevaluación*. Manual de Prácticas de Educación Infantil. Servicio de Publicaciones y Intercambio Científico de la Universidad de las Islas Baleares.
- Mir, M.L., Riera, M.A., Rodríguez, R. y Rosselló, M.R. (1991). *La evaluación cómo la piensan y cómo la practican los profesores*. Comunicación presentada en el III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional. Universidad de Sevilla.
- Mir, M.L., Riera, M.A. y Rodríguez, R. y Rosselló, M.R. (1993). *Initial Teacher Training Evaluation*. Paper EATE International Conference on Initial Teacher Training through Partnership, Londres.

- Mir, M.L., Riera, M.A., Rodríguez, R. y Rosselló, M.R. (1996) *La evaluación del alumnado practicante y de los/las maestros/as tutores/as*. Comunicación presentada en el IV Symposium Nacional sobre las Prácticas Escolares (Poio). Universidad de Santiago.
- Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe. Comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal: Logiques.
- Nault, T. (1996). PED 349 *La gestion de classe*: <http://www.callisto.si.usherb.ca/~pedagogi>
- Nault, T. y Léveillé, J. (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe*. Montréal: Logiques.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de la classe*. Montréal: Logiques.
- Rosselló, M.R. (1996). *Investigació i dissenys en teoria del currículum*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heineman.
- Tann, G. (1990) *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela*. Madrid: Morata.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 2, 117-124.
- Vonk, J.H. y Schras (1987). From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, vol.10.
- Zabala, A. (1992). Los ámbitos de intervención en la educación infantil y el enfoque globalizador. *Aula*, 11, 13-18.
- Zabala, A. (1995). *La pràctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. y Marcelo, C.(1993). *Evaluación de las prácticas- Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: GÍD.
- Zeichner, K y Gore, A.(1990). *Teacher socialization*. Handbook of Research on Teacher Education, Robert Houston (de.).

Anexo 1

Cuestionario sobre la gestión de la clase en infantil (CGCI)

Cuestionario sobre la gestión de la clase en infantil (CGCI)

Directrices para responder al inventario

Indique en la escala de 0 a 10 el grado de importancia que concede Vd. a cada uno de los comportamientos señalados en esta lista.

0 • • 3 • 5 • 7 • • 10
 nada — poco — regular — bastante — mucho

0 y 1 nada importante
 2 a 4 poco importante
 5 más o menos importante
 6 a 8 bastante importante
 9 a 10 muy importante

La organización relacional

Define los comportamientos verbales o no verbales en los intercambios entre el docente y sus alumnos. Son las rutinas de comunicación unidas al sistema interactivo y a la estructura de las actividades. Crean el contexto relacional.

- | | |
|---|---|
| O58. Precisar las rutinas de las puestas en común. | 0 • • 3 • 5 • 7 • • 10 |
| O59. Dar consignas claras y estables. | 0 • • 3 • 5 • 7 • • 10 |
| O60. Explicitar las estrategias (el procedimiento) para abordar el plan de trabajo. | 0 • • 3 • 5 • 7 • • 10 |
| O61. Ofrecer pautas y sugerencias para que los niños comuniquen sus producciones. | 0 • • 3 • 5 • 7 • • 10 |
| O62. Recoger todas las aportaciones de los miembros de un grupo. | 0 • • 3 • 5 • 7 • • 10 |
| O63. Organizar y estructurar las aportaciones de los niños buscando interrelaciones entre ellas. | 0 • • 3 • 5 • 7 • • 10 |
| O64. Plantear preguntas, sugerir asociaciones inusuales que ayuden a los alumnos a encontrar nuevas dimensiones sobre el tema, aspectos no previstos. | 0 • • 3 • 5 • 7 • • 10 |
| O65. Invitar a los alumnos a buscar información en diversas fuentes. | 0 • • 3 • 5 • 7 • • 10 |

Anexo 2

Correspondencia de los ítems del CGCI con la bibliografía

La intervención durante la acción

Consiste en compartir experiencias, colaborar en formas de organización e interactuar apoyando, guiando al niño, involucrándose con él en tareas y relaciones de construcción conjunta. Se trata de que el docente garantice un clima de seguridad física y afectiva, unas condiciones de trabajo con sus alumnos que aseguren el aprendizaje. Implica observar, analizar y evaluar en relación a las expectativas y a las condiciones de realización prescritas.

Definir las expectativas

Se trata de precisar las expectativas con claridad, explicitar las rutinas y los procedimientos, negociar las normas, y recordar los límites.

C67. Clarificar lo que se espera que haga el alumno.

C68. Comprobar que los alumnos conocen y comprenden las normas y las rutinas.

C69. Hacer explícitos los propios sentimientos y expectativas a los niños.

C70. Segmentar y dosificar la tarea.

C71. Ceder al niño cada vez más responsabilidad y control

C72. Mantener la orientación de las diferentes acciones hacia el cumplimiento de los objetivos de la actividad.

C73. Mantener el interés : buscar recursos para que la tarea sea motivadora.

C74. Seleccionar propuestas que tengan en cuenta lo que saben los niños y lo que quieren saber.

...**Zabalza (1987)**, propone clarificar lo que se espera que haga el niño, la situación y el sentido de las normas y de los valores (explicar el porqué de las cosas) aceptar las sugerencias de los niños; explicar derechos y deberes dentro de la clase. Hacer propuestas, sugerencias, dar instrucciones positivas (en lugar de señalar lo que no hay que hacer); procurar realizaciones palpables que hagan percibir a los niños que son productivos, eficaces.

...**Fernández, Arnaiz, Gómez, Mir, Serrats, Bassedas, Huguet, Solé**, conceden mucha importancia a la claridad, estabilidad y coherencia de las actitudes, normas, valores y criterios educativos, que puedan interpretarlos bien los niños, que no dependan del estado de ánimo del adulto. No basta dictarlas sino que se han de explicar, consensuar, implicar a los padres en su cumplimiento, y ser consistentes también a nivel de centro.

...**Zabalza (1987)**, es partidario de descubrir los propios sentimientos, hacerlos explícitos para que el niño tenga nuevas informaciones sobre cómo se siente y reacciona el adulto, sobre cómo se puede hacer cuando se está muy enfadado y sobre qué tipo de cosas causan enojo al profesor.

...**Coll, Colomina, Onrubia, Rochera (1992)**, proponen graduar la dificultad de las tareas y proporcionar al alumno los apoyos necesarios para afrontarla, proporcionar un puente entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo, ofrecer una estructura de conjunto para la realización de la tarea, traspasar progresivamente el control al alumno, intervenir activamente, interactuar en otros contextos.

...**Sánchez Blanco (1997)**, dar a conocer los pasos de las tareas a los niños y niñas.

...**MEC (1992)**: el educador influye en los niños cuando verbaliza en voz alta los pasos que dará en la realización de una acción, cuando se dice a sí mismo que ha de pensar como ha de hacer una cosa antes de hacerla, cuando verbaliza la meta y los pasos que dará para conseguirla, cuando evalúa en voz alta las consecuencias previsibles.

...**Pérez Cabaní (1995)**: utilizar métodos de enseñanza que permitan el paso del control del profesor al control del alumno.

...**Coll (1990)**, plantea ceder y traspasar progresivamente la responsabilidad y el control en el aprendizaje.

...**Colomina y Onrubia (1992)**: ajustar el tipo y el grado de ayuda a los progresos del alumno en la realización de la tarea; retirar de forma progresiva la ayuda, y promover la autonomía y control en el aprendizaje.

...