

APRENDER COMO FORMA DE RELACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

LEARN HOW FORM OF RELATIONSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Isabel M^a Gallardo Fernández

Isabel.Gallardo@uv.es

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

Avda. Blasco Ibáñez, 30. C.P. 46010. Valencia (España)

orcid.org/0000-0001-7505-5469

Recibido: 16/11/2015

Aceptado: 20/12/2015

Resumen:

La presente aportación muestra como el dialogo y la conversación son el eje vertebrador del día a día en las aulas de Educación Infantil para construir experiencias de aprendizaje que posibiliten aprender como forma de relación. Cambiar el vínculo con los niños y niñas conlleva provocar y facilitar situaciones de relación que les proporcionen posibilidades de vivir y experimentar el valor y el placer de descubrir juntos, de aprender juntos, de compartir y de cooperar con los niños y también con los adultos. Así el aula se convierte en escenario comunicativo donde se fomentan procesos de interacción que facilitan la adecuada socialización. Hemos optado por una metodología de carácter cualitativo porque somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización.

Palabras clave: Interacción, Diálogo, aula compleja, Educación Infantil.

Abstract:

The present contribution shows how dialogue and conversation are the backbone of everyday life in the kindergarten classrooms to build learning experiences that enable learning as a form of relationship. Change the link with children involves cause and facilitate relationship situations that give them opportunities to live and experience the value and pleasure of discovering together, to learn together, to share and to cooperate with children and with adults. So the classroom becomes communicative stage and interaction processes that facilitate proper socialization is encouraged. We have opted for a qualitative methodology because we are aware of the complexity of educational situations, its unpredictability, its constant change and reorganization.

Keywords: Interaction, dialogue, complex classroom, Early Childhood Education.

Introducción

Desde la más tierna infancia hemos de cuidar al máximo las relaciones de los niños y niñas ya que en estas edades, desde el nacimiento hasta los seis años, es fundamental el desarrollo de la persona porque sabemos que las experiencias vividas condicionan el proceso de socialización. *El niño es un ser en relación* en tanto que a medida que crece, sus relaciones se amplían, se hacen más complejas y, cualitativamente, más diferentes. En sus relaciones es donde se va a modelar su personalidad, el sentimiento de su propia identidad, la visión de sí mismo, de los demás y del mundo (UNICEF, 2014).

En este artículo nos ocupamos de mostrar que *aprender en relación* significa que los niños y niñas de educación Infantil son el punto de partida del proceso de enseñanza/aprendizaje lo que conlleva, por parte de los docentes, el tomar conciencia de la necesidad de cambiar el vínculo con los niños y niñas, asumir que el aula de educación Infantil, como espacio de interacción, es un *contexto complejo e imprevisible*. Pretendemos explicitar como desde el diseño de tareas y proyectos de aula realizados el diálogo y la conversación son el eje vertebrador del día a día en las aulas de educación Infantil. No podemos obviar que en todo el proceso de la adquisición de la *Identidad y Autonomía Personal* es de vital importancia *la relación del niño* con sus compañeros, con sus iguales y con los adultos (Piaget, 1967; Decreto 38/2008).

Toda esta búsqueda está justificada por el valor del diálogo en el aula, que permite la construcción de conocimiento conjunto y la metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje. Todo ello constituye la esencia de una enseñanza-aprendizaje relevante y con sentido (Mercer, 1997; Gimeno, 2013).

El diálogo organizado permite a los más pequeños expresarse y comprender; desarrollar las propias habilidades cuando hablan; pero, para poder hablar, han de aprender a ser buenos oyentes y a prestar atención a la argumentación del otro. El poder de razonamiento y el respeto por el otro impregnan todo este proceso, como mostraremos en el análisis de un proyecto de trabajo. En esta situación, un grupo de niños y niñas de 4 años y su maestra tratan de recordar las actividades realizadas en el desarrollo de un proyecto globalizado sobre El Caballo con la finalidad de compartir sus conocimientos sobre el tema con sus compañeros de educación Infantil y otras personas, como por ejemplo, los estudiantes de magisterio (Altava, Gimeno, Pérez, Ríos y Gallardo, 2006).

Asumimos que *educar, en Educación Infantil, es provocar y facilitar situaciones de relación* que les proporcionen posibilidades de vivir y experimentar el valor y el placer de descubrir juntos, de aprender juntos, de compartir y de cooperar con los niños y también con los adultos. Así se fomentan procesos de interacción que facilitan la adecuada socialización (Schaffer, 1989; Gallego, 2010).

En todo este proceso de interacción *las relaciones del adulto con el niño son decisivas* para el desarrollo de la identidad y de las características de la personalidad del niño: en un ambiente de relaciones positivas y afectuosas, la actuación del educador tiene para el niño un valor estimulante; en la medida en que el educador aliente al niño/a, le plantee retos y le ofrezca ayudas, le felicite y recompense por sus logros y le ayude a

relativizar sus errores, estará fomentando en él/ella sentimientos de competencia y seguridad, posibilitando así que se forme una imagen positiva de sí mismo.

Los niños desde pequeños comparten experiencias con sus padres que les hacen aprender, en el aula comparten actividades con sus compañeros, con su maestro, se relacionan con el medio que les rodea fuera del aula, etc. Mediante estas interacciones los niños aprenden, se desarrollan, además de aceptar la diversidad y avanzar en la adquisición de su autonomía (Molina y Jiménez, 1992; Rinaldi, 2001; Bassedas, 2012).

Aprender en relación significa que los niños y niñas de educación Infantil a partir de sus preocupaciones e intereses, formulan/construyen sus hipótesis de trabajo/juego, crean sus propios diseños, etc. Todo ello, les ofrece la oportunidad de colaborar, indagar, *aprender a aprender* y reelaborar su propio pensamiento. Cuando esas circunstancias son posibles, ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje (Tonucci, 2010; Madrid y Mayorga, 2012).

Siguiendo el ejemplo socrático, el diálogo que proponemos ha de ser el motor del pensamiento y por ello hace falta: escuchar atentamente al otro como condición previa para un diálogo fructífero; Utilizar la intervención del otro para explorar las posibilidades, buscar alternativas, reconocer otras perspectivas; Someter las propias ideas, antes o después de haberlas expresado, a análisis de consistencia interna; Explorar nuevas alternativas a las actitudes y opiniones planteadas, tanto las propias como las ajenas; En definitiva, procurarse un razonamiento creativo, generador de nuevas ideas.

Desarrollo del tema.

El aula de educación Infantil como contexto y lugar de relaciones

*“Conversar es el mejor entrenamiento
que puede tener un ser humano
para navegar por la incertidumbre”*

J. Wagensberg

La escuela es un magnífico espacio para crecer como ser social, para desarrollar habilidades comunicativas, para aprender a expresarse siendo entendido por los demás, para compartir y para aprender a vivir y a convivir. Imaginar un mundo de aislamiento, sin relaciones, sin grupo, es hoy por hoy imposible en educación Infantil. Del otro lado un mundo rico, plural, de grupo, de intercambio, de acción conjunta, de grandes deseos por contar, de compartir en definitiva, aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás (Delors, 2003).

El niño desde el momento de su nacimiento busca la seguridad en la compañía de quien se la ofrece y esto no cambia. El mundo de los miedos surge a través de la experiencia. Por tanto, uno de nuestros puntos clave es ofrecer a los niños y niñas entornos agradables, limpios de miedos, llenos de momentos felices, repletos de experiencias sociales, cargados de afectividad y sobre todo, envueltos en un clima que favorezca *cualquier* aprendizaje.

La infancia, en primer lugar, y el resto de las etapas de la vida se han de desarrollar envueltas en un clima de convivencia, de experimentación no exclusivamente académica, de aprendizaje y de maduración, de aciertos y errores, de autonomía personal y de desarrollo de la personalidad, de tolerancia, de reflexión y dialogo, de conflictos y soluciones, ello hará que nuestros pequeños aprendan a ser diferentes, que comprendan las diferencias y que asuman que cada uno es cada uno.

Crear un clima que favorezca estos principios básicos es un importante reto que hemos de asumir los docentes, cada día desde la motivación y el trabajo en *equipo*, para posibilitar que se sientan seguros y respetados, reflexivos y respetuosos.

El aula de educación Infantil ha de ser un lugar de relaciones. Lo que hay en juego es cómo miramos a los niños, cómo los escuchamos, cómo nos relacionamos con ellos, y cómo conversamos con ellos. Es de ahí de donde tiene que nacer todo lo demás (Loughlin y Suina, 1990; Ortega, 1992; Freire, 2005; Piaget, 2007).

Como sostiene Morin (2001), la complejidad es la característica que define las situaciones de enseñanza. Necesitamos educar para la comprensión de las otras personas, culturas y civilizaciones.

Aprender es una conversación. Una conversación entre personas, una conversación con la realidad y una conversación con nosotros mismos. En la educación Infantil no se trata de saber más cosas sino de *vivir* más cosas (Wagensberg, 2015).

Mercer (1997) señala que las personas utilizamos el lenguaje para hacer cosas, a partir del análisis de los acontecimientos de la vida real. El lenguaje es un medio para transformar la experiencia en conocimiento y en comprensión culturales. También lo utiliza para compartir, discutir y definir su nueva experiencia. El lenguaje no es sólo un medio por el cual los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino que también es un medio para que las personas piensen y aprendan conjuntamente.

Estar en la escuela poniendo el acento en los vínculos que allí se viven supone reconocer que *entrar en relación* es un hecho afectivo; supone integrar los pasados y los presentes de los implicados; supondrá que si uno se ríe para responder la sonrisa de otro, habla para que otro le escuche, camina para ir hacia el otro. Aprende para que esté contento el otro, etc. Es que uno se vincula para responder al amor del otro (Freire, 2005). La escuela infantil es un lugar para vivir, a su vez que para trabajar y jugar. Por tanto, el ambiente, debe combinar la comodidad y el sentido de hogar para que en ese espacio-tiempo puedan darse oportunidades de construir posibilidades creativas de expresión y de comunicación (Vecchi, 2013).

Desde los estudios y aportaciones de Wells (2001) y de Pérez Gómez (2014) consideramos que el diálogo en clase sirve para practicar las habilidades de forma integrada, no separadas y de forma aislada y arbitraria. En la conversación, las habilidades se trabajan simultáneamente. El diálogo es el motor de uso de las habilidades, ya que se utiliza para aclarar el propio pensamiento y el de los demás en una situación natural, de contexto. De ahí que la Asamblea sea el eje de la vida cooperativa en educación Infantil en tanto que se convierte en un contexto de aprendizaje y en un lugar de posibilidades donde se refuerzan los vínculos sociales, se planifican los proyectos futuros, se comunican los avances que se van logrando y las

conclusiones de los trabajos realizados, permitiendo/facilitando así el intercambio de ideas y la cooperación. Se elaboran entre todos las *normas de convivencia*, se tratan los conflictos que vayan surgiendo, etc.

Siguiendo los planteamientos de Loris Malaguzzi (2001) asumimos que la escuela ha de ser un lugar de personas y no de papeles, objetivos y evaluaciones. Un lugar de compartir, de crear, de hacer amigos, de situarse, de conocerse a sí mismos y de conocer a los demás. Un lugar de ilusión, de búsqueda, de descubrimiento. Sólo confiando y creyendo en las capacidades y potencialidades de los niños y las niñas, podemos respetar y dar la posibilidad de que sean ellos y ellas quienes resuelvan aquellos retos que se van encontrando en su trayecto vital. La necesidad de ser sostenido emocionalmente por otro y la búsqueda e interés en la relación humana son rasgos que el niño manifiesta desde el comienzo de su vida.

Aprender en relación para el profesorado supone: dejar de ser un mero transmisor de conocimientos; Modificar espacios y tiempos, asumir los diferentes ritmos de aprendizajes, gestionar el aula, plantear preguntas, provocar conflictos, etc.; Hacer de mediador y motivador; Provocar debate, favorecer el diálogo en cualquier situación; Propiciar la participación democrática de cada persona que participa de la comunidad educativa; Iniciar procesos de *investigación e indagación*; Fomentar el deseo de aprender y el trabajo colaborativo. En definitiva, escuchar al niño. Y a partir de la escucha posibilitar el DIÁLOGO para *incitar a usar múltiples lenguajes*: Oral, corporal, escrito, plástico, matemático, etc. Así, se ponen en juego capacidades tales como: conversar, argumentar, consensuar, sintetizar, elegir, optar, planificar, seleccionar y no repetir, comprender, etc.

Interacción y construcción del conocimiento en Educación Infantil.

Desde el análisis realizado resulta esencial entender el aula de Educación Infantil como un contexto inclusivo y adaptativo en el que se organizan y gestionan las interacciones educativas. Hoy día, el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos transmitir como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento (Wells, 2001). De ahí la necesidad de valorar cada momento de la vida cotidiana, cada acontecimiento, cada situación, cada pensamiento. Valorar lo cotidiano en la escuela infantil significa prestar atención a la realidad, porque los niños y las niñas de hoy en día necesitan más que nunca estar en contacto directo con todos los acontecimientos que ocurren en su realidad próxima, con la naturaleza, con las personas reales.

Como dice Lomas (1996:2): "El aula ya no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino también ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha (...), donde se lee y se escribe (...). Es ese lugar donde unos y otros conversan, donde las formas del discurso pedagógico del maestro dialogan con las maneras de decir (y de entender) el mundo de quienes acuden a las aulas de nuestras escuelas".

Desde muy pequeños los niños utilizan el lenguaje para formular ideas y evaluarlas. El lenguaje es algo que adquirimos al crecer en compañía de otros, ya que conlleva en sí

mismo el conocimiento cultural de la comunidad. La utilización del lenguaje para aprender, hace posible cambiar el lenguaje que utilizamos.

Necesitamos mirar las aulas como unos lugares característicos donde el conocimiento se construye conjuntamente, con *andamiaje*; y donde las personas se ayudan mutuamente a desarrollar su comprensión, como señala Mercer (1997: 87): “Aprender con *andamiaje* en la escuela puede consistir en ayudar a los alumnos a explicar marcos de referencia contextualmente y que no tienen experiencia en aplicar”. La enseñanza y el aprendizaje deben tener en cuenta el contexto y las relaciones correspondientes, porque, efectivamente, gran parte de los niños, en todas las sociedades, crecen con conocimientos y con competencia para la vida de su comunidad. Por tanto, las aulas han de ofrecer oportunidades para adquirir dicho conocimiento y la correspondiente competencia, mediante el aprendizaje conjunto, que un niño solo no puede tener, aunque la familia le ofrezca otras oportunidades. Para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje resulte satisfactorio deben interactuar los profesores y los alumnos.

El marco teórico en que nos apoyamos se vincula con la teoría sociocultural de la enseñanza y con el lenguaje como configurador de los saberes escolares. Completando esta perspectiva tenemos las aportaciones de autores que la han tomado como punto de partida (Álvarez, 1990; Bruner, 1997; Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997; Wells, 2001; Lomas, 1996; Morin, 2001; Van Manen, 2003, entre otros). Estos autores nos aportan reflexiones sobre la importancia del contexto social, la construcción social del conocimiento, la complejidad de la enseñanza y los usos reales del lenguaje para la búsqueda de sentido y significado en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

El marco conceptual que da sentido al trabajo desarrollado se apoya en la idea de que la acción es el origen del pensamiento (Piaget, 1975). Toda acción comporta conocimiento, entendido como habilidad para realizar alguna cosa y como la teoría que la explica y fundamenta. La realización conjunta de actividades crea alrededor de las tareas, con la ayuda del lenguaje, espacios de relaciones intersíquicas que facilitan el desarrollo mental. La internalización de dichas relaciones está en la base de los procesos de aprendizaje (Wertsch, 1988).

Pretendemos analizar el aula de Infantil para investigar como allí se hace realidad una teoría sociocultural de la enseñanza. Tratamos de comprender como se construye el saber en el aula de educación Infantil Y para ello, hemos de aprender a mirar el aula, a observar, a estar en ella y a participar en la interacción. “Investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos” (Van Manen, 2003:23). La práctica es fuente de reflexión para aprender a “hacer” y a argumentar el por qué de las decisiones que se tomen al intervenir en el aula. Las *teorías*, se construyen desde la práctica y están depositadas en la actividad educativa que tiene lugar en las aulas.

Participamos de la idea de que para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que éstas cambien, se precisa de un profesorado que analice e indague sobre su práctica docente generando un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.

Gestionar el aula de Educación Infantil desde la realización de *proyectos de trabajo* supone un cambio en el saber que conlleva nuevas maneras de entender el aprendizaje, de modo que todo el conocimiento es cuestionado. Así, se facilita un currículum que se basa en comprender, escuchar e interpretar, es decir, cultivar una actitud de escucha interpretativa (Hernández, 2002). Los docentes nos planteamos *trabajar por proyectos* como forma de repensar nuestra práctica docente y de transformación escolar para poder gestionar el aula como espacio de comunicación y de relación interpersonal (Pérez y Gallardo, 2008).

Siguiendo los planteamientos de Hernández y Ventura (1992) hablar de Proyectos supone plantearnos otra concepción de la educación, aprender a mirar a los niños de otra manera, asumir que la clase es un centro de investigación y sobretodo, la consideración de los alumnos como sujetos creativos que son capaces de navegar por la incertidumbre.

Consideramos que el acto de enseñanza en sí mismo y el aprendizaje a que puede dar lugar, como afirman Edwards y Mercer (1988), es lo que provoca en el aula el traspaso de competencias y conocimientos del docente al alumno o alumna es la creación de un espacio de conocimiento compartido, donde los conocimientos académicos vayan siendo reinterpretados e incorporados a los esquemas de pensamiento del propio aprendiz. Así, en un proceso de transición continua, el alumno y la alumna incorporan la cultura pública al reinterpretarla personalmente y reconstruyen sus esquemas y preconcepciones. Es por ello que, el *análisis de las situaciones de aula* se nos presenta como el contexto ideal para analizar los procesos de interacción y comprender el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento. Tratamos de aprovechar los saberes que la propia aula nos ofrece sobre cómo se produce ese traspaso que acompaña al aprendizaje. En el apartado siguiente vamos a mostrar cómo nos hemos aproximado al aula y cuáles han sido los resultados del análisis realizado.

Juego y socialización

Todas las personas mayores fueron al principio niños,
aunque pocas de ellas lo recuerdan
Antoine de Saint-Exupéry (2010).

El juego es una actividad presente en todos los seres humanos. Su universalidad es el mejor indicativo de la función primordial que debe cumplir a lo largo del ciclo vital del individuo. Habitualmente asociamos el juego con la infancia, pero se manifiesta a lo largo de toda la vida del hombre, incluso hasta la ancianidad. Habitualmente se le considera como una actividad contraria al trabajo y relacionada con la diversión y el descanso. Pero su trascendencia es mucho mayor, ya que a través del juego las culturas transmiten valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan múltiples facetas de su personalidad.

Desde sus orígenes, el juego va unido a la infancia. La mayoría de los educadores pensamos que la infancia no es un simple paso a la edad adulta, sino que tiene valor por sí misma. Freud afirmó que «todo hombre es su infancia».

El niño tiene derecho al juego, al descanso y a la diversión. El juego es el primer instrumento que posee el niño para aprender y para conocerse. El desarrollo de una actividad le ayuda a saber cómo interviene él ante nuevas situaciones descubriendo así su forma de actuar y de interactuar con los demás. También el juego es el medio natural por el cual los niños expresan sus sentimientos, miedos, cariños y fantasías de un modo espontáneo y placentero. Además, sienta las bases para el trabajo escolar y para adquirir las capacidades necesarias en etapas posteriores de la vida. El juego tiene tres características esenciales: son divertidos, generan motivación y al mismo tiempo, *los juegos van a la experiencia* de la persona que los practica.

En la Escuela Infantil el juego es uno de los ejes que determina la organización del espacio y el ambiente del aula. En los llamados rincones es donde el niño/a encuentra todo lo necesario para desarrollarlo. Como ejemplo de rincones: el de la casita, construcciones y puzzles, el de los disfraces, el de Inventos, el de plástica y pintura, el de la biblioteca, etc. El aula puede ser un *espacio de posibilidades*, original y creativo, rico para el aprendizaje si fomentamos el juego libre y la experimentación, permitiéndole ser sujeto de su propio aprendizaje en interacción con el medio y con los otros.

Metodología de investigación

El trabajo que presentamos se inserta en una investigación más amplia de carácter interdisciplinar llevada a cabo durante varios años por el Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente (GIID).

En primer lugar, cabe destacar que, a nivel epistemológico, nos situamos en el paradigma interpretativo cuyo enfoque metodológico es cualitativo porque se centra en datos descriptivos que podemos recoger de las personas, mediante sus palabras y conductas tratando de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica (Taylor y Bogdan, 1987; Goetz y LeCompte, 1988).

Dada la complejidad del aula es importante delimitar bien *lo que queremos mirar* porque aquello que focalicemos en nuestro análisis tendrá diferentes significados según el todo en el que esté incluido (Morin, 2000). Y esto nos obliga a una metodología de investigación concreta, en este caso, optamos por un planteamiento de análisis cualitativo y etnográfico cuyo *propósito consiste en reconstruir la realidad* desde la observación previamente definida. Por tanto, la comprensión de los datos se va construyendo a partir de los avances y retrocesos entre observación y análisis.

Hemos elegido una metodología de carácter cualitativo porque somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización. Las herramientas que hemos utilizado para la realización de la investigación en el aula se concretan en: observaciones de aula, grabaciones en video,

transcripción de la tarea grabada, organización de la transcripción en episodios y secuencias y establecimiento de categorías de análisis.

Como docentes participamos de la idea de que las conversaciones en los primeros años de vida de cualquier persona son fundamentales para la calidad de relaciones con las que *construirá* su posición en el mundo (Mercer, 1997). No se trata de cualquier conversación sino de aquella que es intencional, significativa y trascendente. La conversación será inocua si no provoca curiosidad (Edwards y Mercer, 1994).

La investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto quiere decir que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2005:8).

La utilización de las transcripciones nos ha permitido la incorporación de análisis de *enunciados transcritos* textualmente del diálogo que se produce durante la tarea desarrollada. Desde ese análisis podemos transmitir, con mayor fidelidad, las peculiaridades de la interacción. Analizar los aspectos vehiculados por el lenguaje: contenidos de enseñanza; estrategias y ayudas de la maestra; cambios en las ideas y conocimientos de los niños y, aspectos de gestión del aula.

Resultados del análisis de las aulas, de los contextos y su relación con la enseñanza aprendizaje.

Dadas las características de la enseñanza en Educación Infantil hemos de señalar que la actividad de aprender se realiza en situaciones y contextos donde los saberes están relacionados y es en esta relación donde podemos organizar las tareas escolares facilitando así la construcción de conocimientos.

“Las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, (...) pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que constituyen un modelo metodológico que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades” (Gimeno, 1988: 248).

El trabajo que presentamos se inscribe en un proyecto más amplio que llevamos a cabo desde el Grupo Interdisciplinar de Investigación Didáctica (GIID) de la Universidad Jaume I, con la finalidad de encontrar estrategias para la formación inicial y permanente del profesorado. Tomamos como referencia los Materiales docentes elaborados por el Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente (GIID)¹. Los datos para el análisis se obtienen de las observaciones realizadas en aulas de Infantil de 3, 4 y 5 años.

El análisis de las situaciones reales de las aulas nos sirve como instrumento para conocer los fenómenos que aparecen en ellas, reinterpretar las teorías subyacentes y tomar modelos didácticos que se nos presentan a través de la interacción, si llega el caso. Defendemos la teoría de que tomar conciencia de lo que ocurre, desde perspectivas determinadas, es un potente instrumento de formación.

¹ Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente de la Universidad Jaume I. Situacions d'aula. Materials docents d'ús interdisciplinari: <http://hdl.handle.net/10234/23901>

Nuestra aportación se concreta en presentar el recorrido seguido por un grupo de niños y niñas de 4 años y su maestra para recordar que ha sucedido en el desarrollo del Proyecto *El Caballo*. Se realiza la grabación de la sesión en video y posteriormente, la transcripción de la misma.

La tarea grabada pretende reconstruir y rememorar el proyecto realizado, apoyándose en las actividades realizadas previamente al estudio del caballo. Se aprovecha toda la documentación gráfica que en su día generó el Proyecto: registro de asambleas, murales, fotos, mapas conceptuales de los aspectos investigados, escritura de textos, dossier del proyecto, etc.

La transcripción ha facilitado el análisis de los momentos esenciales de este proceso que se recogen en los distintos episodios y secuencias. La explicación y la narración de los niños y niñas sobre el proceso vivido en la realización del proyecto da sentido a la actividad escolar y facilita la toma de conciencia de los aprendizajes y de los contenidos trabajados. Cada episodio está constituido por un segmento de transcripción que refleja una actividad central dentro de la tarea, en relación con el contenido de enseñanza, por ejemplo: pasar lista, elegir el tema del proyecto, etc. Las secuencias representan unidades de acción y/o temáticas dentro de un episodio y se encuentran aisladas en función de su finalidad para facilitar la comprensión y el análisis de los aspectos que nos interesan. Cada episodio recoge las interacciones que se producen en el aula a través de las frases que dice la maestra y los niños. Cada interacción se presenta numerada según el orden de intervención. Las palabras literales se acompañan, en ocasiones, con la transcripción de la situación, en cursiva y entre paréntesis que permite entender el sentido de los que dicen en función de la situación real tal como aparece la grabación en video.

En el análisis de la grabación se constata que la narración que realizan los niños y la maestra crea situaciones de trabajo que favorecen la colaboración y se desarrolla una motivación intrínseca derivada de los retos cognitivos que supone la realización de la tarea para los niños. En las tareas objeto de estudio vamos a analizar dos categorías: a) La construcción del conocimiento y b) El lenguaje como elemento mediador.

Ejemplo 1: Proyecto El Caballo. Reelaboración del conocimiento a partir de un proyecto de trabajo globalizado

Contextualización:

Aula de Educación Infantil (4 años) de un CEIP de Valencia

- **Actividad:** los alumnos con ayuda de la maestra van narrando el proyecto de trabajo que han realizado sobre *El caballo*.
- Las paredes de la clase muestran las referencias de textos escritos en las diferentes actividades realizadas. Los niños están en la **asamblea** con la maestra.
- La **finalidad** de esta actividad es mostrar a otros, en este caso a sus compañeros de 5 años y a los estudiantes de magisterio, el recorrido del proyecto.
- Los niños de infantil son conocedores de que su actividad se va a grabar en video y además muestran gran interés en explicar a otros su trabajo.

Episodio 1: Elección del tema del proyecto

Toma de conciencia sobre el proceso seguido en la elección del tema y las acciones iniciales realizadas para trabajarlo.

Episodio 2: Recuerdo de las fuentes de información. Lectura de algunos datos

Se rememoran los procedimientos para recoger información que llevaron a cabo los niños y la maestra. La información que procede de la experiencia directa con el caballo en la visita a la granja, de los objetos reales aportados por los niños y la maestra, etc.

Episodio 3: Evaluación de los conocimientos adquiridos

Los niños hacen reflexiones en base a los recuerdos, pero también a las fotos y registros de todos los momentos que han vivido en el proyecto.

Desde las dos categorías de análisis: a) La construcción del conocimiento y b) El lenguaje como elemento mediador. Mostramos ejemplos: a.1. *Zona de trabajo y dimensión cultural de los espacios*; a.2. *Ayudas*; b.1. *El lenguaje como sistema de representación* y b.2. *El lenguaje como instrumento de construcción de contenidos temáticos*.

a) La construcción del conocimiento

a.1. Zona de trabajo. Dimensión cultural de los espacios

TAREA: CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO / CATEGORÍA: CONTEXTUALIZAR.

* SECUENCIA IX

- La maestra pone a los niños ante la situación de recordar el Proyecto.
- Aprovecha el mural como creador de una ZT (Mural con las fotos de la visita a la granja).
- Episodio III, Secuencia.I.

349. Maestra: Claro. Y también vimos y dijimos: "¡Ala, cuántas fotos de niños hay aquí con caballos!". Mirar. Y estaba... Vicente subido en un pony, José Antonio, perdón, Manuel, en un carro que lo llevaba un caballo; Luis José también.

350. Manuel: ¡Ese es Manuel!

351. Maestra: Manuel, Manuel. Me he confundido. ¡Muy bien! José Vicente subido en un caballo, Jorge Menéndez subido en un pony, y -a ver quién es- Aurora en un caballo. Y entonces dijimos: "¡Vicen! Si nosotros nos subimos, es que él es más fuerte que nosotros". Por eso dijimos que era muy fuerte.

352. Todos: Siiiiii

353. Maestra: Van a saber que sabéis muchas cosas de caballos.

a.2. Ayudas

La maestra plantea preguntas y así ayuda a los niños a reelaborar sus conocimientos ya que les permiten establecer relaciones entre los conocimientos previos que poseen y las diversas fuentes de información a las que acceden (documentación del proyecto), lo cual contribuye a que desarrollen una comprensión significativa.

Por ejemplo, utiliza el conteo como ayuda instrumental (112-121).

112. Maestra: Votar, ¿sí? Explica a la cámara...

113. Maestra: le ponemos?? Y, ¿cuántos tuvo el caballo? Cuéntalos. A ver, súbete a la mesa y cuéntalos, a ver si nos equivocamos.

114. Manuel: ¡Ooh! Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete.

115. Maestra: ¿Y dónde puse el siete, te acuerdas? Ahí. Vale. ¿Y los demás cuántos tenían? A ver el perro, cuantos tenía. Cuenta, a ver los que tenía.

116. Manuel: dos.

117. Maestra: Dos. ¿Y el...?

118. Manuel: Y dos el pájaro.

119. Maestra: Y el pájaro también. ¿Y el conejo?

120. Manuel: El conejo, uno.

121. Maestra: Muy bien. Entonces, el caballo.

b) El lenguaje como elemento mediador.

b.1. El lenguaje como sistema de representación

La maestra conversa con los niños con el propósito de contextualizar el trabajo, despertar su interés y mantener su atención. Como señala Mercer (1997), los maestros conversan con los niños porque, así, pueden decirles lo que tienen que hacer, cómo hacerlo, cuándo empezar y cuándo acabar. En definitiva, orientar y guiar su trabajo, acompañándolos en su tarea.

- Se habla para destacar lo dicho, lo escrito y su relación (105-109)

- Episodio I. Sec. I

105. Maestra: De los niños que iban diciendo. Muy bien. Por ejemplo, ¿dónde está tu nombre?

106. Manuel: Ahí.

107. Maestra: Ahí. Y ahí, ¿sabes lo que pone?

108. Manuel: Pájaros.

109. Maestra: Muy bien. Tú dijiste: "Manuel quería estudiar los pájaros". ¿Y te acuerdas lo que dijiste? ¿Quieres que lo lea yo? Que para eso anotamos las cosas, para acordarnos. Manuel dijo: "Los pájaros, porque quiero ver cómo vuelan, cómo son y cómo se besan". Eso es lo que él dijo. Y José María... José María, ¿tú te acuerdas qué animal dijiste? ¿No? ¿Te lo leo yo? ¿Qué te pasa, José María? Te ha hecho en la pupa Juan Andrés. Es que ayer José María se cayó y se hizo mucho daño. Es que Juan Andrés no se acordaba. Ya no lo hará más. Mira, José María dijo el pato; Lucía, el conejo; Vicente, el caballo, Sebastián, el cerdo. Cada niño dijo una cosa. ¿Y qué hicimos luego?

b.2. El lenguaje como instrumento de construcción de contenidos temáticos

Esta forma de actuar de la maestra contribuye a que los niños comprendan la tarea de reelaboración en la construcción de conceptos, a mantener su atención y a que participen en el desarrollo de la misma.

Ejemplo: Construcción de conceptos

- El caballo es grande (129-133)

- Episodio II. Sec. I

129. Alejandro: Pues... Que vimos muchos animales, y... y cuando levantó el caballo la cara, como era tan grande, pues yo me asusté.

130. Maestra: Te asustaste. Vimos cómo era el caballo. ¿Quién se acuerda cómo era el caballo de la granja? A ver, Nerea. Dilo en voz alta, corazón.

131. Nerea: Era muy grande.

132. Maestra: ¿Muy grande?

133. Nerea: Sí.

Del análisis realizado se deduce que el aula de Educación Infantil constituye un sistema complejo, dinámico y estimulante, capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción y de construcción. Sobre el lenguaje, oral y escrito, se va construyendo el pensamiento y la capacidad de codificar y decodificar la realidad y la propia experiencia, así como la capacidad de aprender (Werstch, 1985).

En nuestra práctica docente pretendemos potenciar una escuela que favorezca la comprensión y que posibilite el disfrutar aprendiendo ya que educar es también comunicar actitudes, emociones y afectos. Todos ellos, son aspectos fundamentales para ayudar a crecer a los niños y niñas de educación infantil y formar personas cada vez más autónomas que sean capaces de interactuar en su vida cotidiana y comprender la realidad en la que viven. Una escuela inclusiva que propicie en los niños y niñas el gusto por el saber y la capacidad de preguntar (Bassedas, 2012).

El análisis de *situaciones de aula* se nos presenta como el contexto ideal para analizar y comprender qué pasa en el aula de educación Infantil y cómo se pueden aprovechar los saberes que la propia aula nos ofrece sobre cómo se produce ese traspaso que acompaña al aprendizaje (Van Manen, 2004).

A modo de conclusiones

La escuela de educación Infantil, el aula, es un espacio donde tenemos la oportunidad de interactuar con nosotros mismos, con los demás y con nuestro entorno. Jugamos porque necesitamos descubrir, conocer, aprender y sobre todo entendernos. Jugamos porque necesitamos experimentar sensaciones que nos provoquen placer. ¿Quién no se ha disfrazado alguna vez? ¿Cuántas veces no hemos sido papá o mamá de ficción, o jugado a las tiendas o supermercados?

Durante la infancia iniciamos un juego que será decisivo para nuestra vida adulta; es el juego simbólico. Se da a una edad en la que necesitamos dar simbología a los objetos, las personas o situaciones, para entenderlas mejor. El juego facilita la comprensión de lo que somos y de lo que podemos llegar a ser, es aprendizaje y placer; con estas virtudes es difícil de imaginar una vida sin juego, de hecho no desaparece nunca de nuestras vidas.

El análisis realizado de las dinámicas e interacciones de aula, de las tareas desarrolladas, de los contenidos enseñados y de los materiales y recursos observados nos lleva a defender *el aula como escenario comunicativo* en el que se lee y se escribe a

través de continuos actos de lectura y escritura reflexiva y compartida, superando como contenido de enseñanza el mero acceso al código de forma descontextualizada. Desde la realización del proyecto globalizado sobre El Caballo el dialogo y la conversación ha sido el eje vertebrador del aula. Además, las diferentes tareas desarrolladas han propiciado las relaciones entre los niños y la maestra. En esta situación, un grupo de niños y niñas de 4 años y su maestra han compartido sus conocimientos sobre el tema investigado con sus compañeros de Educación Infantil y con los estudiantes del Grado de Maestro.

Las conclusiones son parciales y provisionales en tanto que nuestro trabajo sigue abierto y en proceso de realización. Aquí mostramos una pequeña parte de nuestra metodología y será la propia acción y reflexión la que irá orientando y trazando las directrices a seguir.

Nuestro papel como educadores en la Educación infantil ha de facilitar las actividades, experiencias, intereses y motivaciones a los niños/as para que les ayuden a aprender y a desarrollarse. Para educar jugando, hemos de saber dar ideas e iniciativas a los pequeños, orientándolos y ser capaces de hacerles creer que son suyas esas ideas, que han surgido de ellos. Les encanta cualquier " invento " creado por ellos. Las ideas, la imaginación que vamos a inculcarles por medio del juego, es la misma que ellos utilizarán para proyectos el día de mañana.

Referencias bibliográficas

- Altava, V.; Gimeno, F.; Pérez, I.; Ríos, I.; Gallardo, I. M. (2006). El análisis de las situaciones de aula como instrumento de la formación del profesorado. En A. Camps (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas*, (pp. 263-285). Barcelona: Graó.
- Álvarez, A. (1990). "Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde un paradigma histórico-cultural". *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2012). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. (1997). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (DOCV 03/04/2008).
- Delors, J. (2003). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/5447235/INFORME-DELORS-UNESCO> [Consulta: 23 junio 2015]
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI

- Gallego, J. (2010). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la Educación*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del curriculum por Proyectos de Trabajo*. Barcelona: Graó.
- Hernández, F. (2002). "Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre". *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Lomas, C. (1996). «La comunicación en el aula » en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 17, Gijón: CEP.
- Loughlin, C. y Suina, J. (1990). *El ambiente de aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Madrid Vivar, D. & Mayorga Fernández, M^a J. [Coords.](2012). *La organización del espacio en el aula infantil: De la teoría a las experiencias prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Molina, L. y Jiménez, N. (1992). *La escuela infantil. Acción y participación*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Pérez Gómez, A. I. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 38-41.
- Pérez Jerez, V. y Gallardo Fernández, Isabel M. (2008). Miradas y palabras de niños y niñas interpretando a Salvador Dalí. Una experiencia de arte en Educación Infantil. *Revista Kikiriki* , 87-88: 79-88
- Piaget, J. (1967). *Formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1975). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Barcelona: Laia.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Critica.
- Rinaldi, C. (2001). La pedagogía de l'escolta: una perspectiva des de Reggio Emilia. *Revista Infància a Europa*. Nº 1.

- Saint-Exupéry, A. (2010). *El principito*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schaffer, H.R. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tonucci, F (2010). *Con ojos de niño*. Barcelona: Graó.
- UNICEF España (2014). *El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: UNICEF España.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, Max (2004). *El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vecchi, Vea (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones quinto
- Wagensberg, J. (2015). *El gozo intelectual*. Madrid: Tusquest editores
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós
- Werstch, J. (1985). *Vigostky. La formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.