

Construcción del conocimiento en educación infantil

ISABEL M^o GALLARDO FERNÁNDEZ
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, España

1. Introducción

En los últimos años se ha producido un cambio en la manera de entender el aprendizaje y las prácticas de enseñanza. El aprendizaje ha comenzado a concebirse como una experiencia contextual que no tiene barreras espacio-temporales, y en la que las tecnologías digitales desempeñan un papel importante. Desde este planteamiento, el contexto sociocultural, el entorno, pasa a ocupar un lugar significativo (Gimeno, 2010).

Este artículo presenta *los Proyectos de Trabajo* como propuesta educativa para generar contextos de aprendizaje y *desarrollar competencias en educación infantil*. Se pretende explicitar como los niños y niñas de educación infantil entienden y representan su experiencia, organizan y atribuyen sentido al mundo. Ellos y ellas son capaces de planificar y *desarrollar proyectos* guiados por los docentes, partiendo de su propio interés, pero, ¿qué necesitan aprender los alumnos para vivir en el mundo actual?

La implementación del currículo de educación infantil supone concebir el aula como un espacio privilegiado que potencie la autonomía personal, que confíe en las capacidades del niño y cuyas actividades estén cargadas de intencionalidad educativa. Así, el aula ha de ser un sistema complejo, dinámico, adaptativo y estimulante, *en el que el lenguaje sea pieza clave*.

2. Referentes teóricos

La propuesta que hacemos, *el trabajo por Proyectos*, se fundamenta en el análisis e interpretación de la información, y en promover una perspectiva basada en la comprensión y en la construcción de significados. La literatura sobre la enseñanza para la comprensión (Gardner, 1991; Darling-Hammond, 2001; Blythe, 1999; Stone Wiske, 1999; Stone Wiske, Rennebohm Franz y Breit, 2005) tiene un valor que no puede ser obviado por los profesionales de la educación.

Sabido es que los aprendizajes de los niños/as abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano por lo que se requiere una enseñanza integral y una concepción del curriculum transdisciplinar posibilitando así, la construcción del pensamiento complejo.

Es necesario abrir las escuelas a su entorno logrando que se diversifiquen las situaciones y ambientes de aprendizaje. La decisión sobre una enseñanza basada en competencias plantea no sólo cambios importantes en la determinación de los contenidos de aprendizaje sino especialmente, y de forma profunda, en la práctica educativa.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 63/1 – 15/09/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



Las competencias básicas se adquieren a través de experiencias educativas diversas. Requieren por tanto, un aprendizaje situado, es decir, un aprendizaje vinculado a un contexto y tareas determinadas.

Enseñar competencias implica saber intervenir en situaciones reales que, por ser reales, siempre son complejas. En un proyecto de trabajo se crean situaciones donde los niños y niñas pueden tomar decisiones, formular hipótesis, buscar información, pensar analizar, reflexionar, debatir, contrastar, reelaborar sus ideas...etc. Iniciando así procesos que, posibilitan el convertir la información en conocimiento (Hernández, 2002).

El trabajo por proyectos requiere *trabajar en colaboración con otros* manifestando actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia. De este modo vamos fomentando también la creatividad y el desarrollo de la autonomía.

Trabajar por proyectos le permite al profesorado diseñar el aprendizaje como una tarea de *cooperación social* dentro de una comunidad de saber donde se posibilite la *reconstrucción del conocimiento en el aula*. Así como hacer consciente al alumnado de su propio proceso de aprendizaje ya que los proyectos permiten enseñar contenidos partiendo del interés del alumnado. A partir de la cultura experiencial del alumnado el profesorado busca formas de intervención en el aula que permitan la comunicación como medio de lograr y facilitar la "construcción del conocimiento" del alumnado, para darle funcionalidad al trabajo que hacemos cada día en nuestras aulas; tratando de vincular la enseñanza formal con la enseñanza no formal a través de la experiencia natural del niño: el juego.

El diseño de diferentes tareas en el aula requiere facilitar y recrear diferentes situaciones de aprendizaje que conlleven complejidad (Morin, 2000).

El aula de educación infantil es como un teatro en la que conviven los conocimientos de las personas y los saberes de la institución Escolar. Y el maestro/a ha de aprender a dialogar con los alumnos para buscar el equilibrio entre ambos. En todo nuestro planteamiento de la enseñanza, asumimos que el juego es el recurso básico por excelencia para disfrutar, aprender y promover el desarrollo de experiencias relevantes y significativas. Los momentos de emoción, diálogo y comunicación que van surgiendo en el grupo-clase favorecen las relaciones entre iguales y posibilitan un contexto compartido de aprendizaje. Por ejemplo: "*aprendemos matemáticas a partir de los juegos*" y en concreto el *Juego de los Bolos*. Todos estos son aspectos que se vinculan con el desarrollo del curriculum en educación infantil (Pérez y Gallardo, 2003).

Partimos de la premisa de que la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de las niñas y de los niños, dada la importancia que en estas edades adquiere el proceso de desarrollo. Tomamos como referente el artículo 6 de la ley Orgánica de Educación (LOE) que define el currículo como el conjunto de objetivos, *competencias básicas*, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

3. ¿Qué hacer en la escuela para posibilitar la construcción del conocimiento?

Potenciar una educación democrática que posibilite que la institución se convierta en una *cultura democrática* y una experiencia de debate y diálogo abierto y continuo.

Los docentes, hemos de asumir y gestionar el cruce de culturas que se produce en la institución escolar dada la diversidad del alumnado. Hemos de facilitar espacios de reflexión donde sea posible la construcción cooperativa y colaborativa asumiendo que las situaciones son complejas pero nuestro reto, en la escuela del siglo XXI, ha de ser formar en la creatividad desde la resolución de problemas. La escuela ha de ser un escenario práctico de convivencia donde se enseña tolerancia y se posibilita reconstruir la ciudadanía.

Educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita hacer hincapié en el modo en el que, en el pasado y en el presente, se fueron realizando y se realizan las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias (Torres, 2010).

La discusión y el debate han de ser parte central de la actividad escolar, garantizando la posibilidad real de desarrollar competencias comunicativas interculturales y la construcción conjunta del conocimiento.

En este sentido, destacamos *la asamblea de aula como lugar de encuentro*. Es éste un recurso importante a implementar en las aulas de educación infantil y primaria.

La asamblea en educación infantil es una actividad de todo el grupo en la que necesitamos *aprender a mirarnos y escucharnos*, por lo tanto no sucede al mismo tiempo que otras actividades. Tiene por tanto, un tiempo y un espacio concreto.

Desde el momento en el que por muchos azares coinciden en una misma clase un número de personas diferentes, se hace inevitable "el encuentro". Somos seres que a partir de un día determinado convivimos con todas nuestras circunstancias y características. La actividad destinada a reflexionar sobre las relaciones entre nosotros y nuestro entorno es la asamblea.

A lo largo del curso, la convivencia en el aula de educación infantil le permite elegir compañeras o compañeros de juego, compartir los materiales y tomar decisiones. De todas estas experiencias surgen los conflictos y de las asambleas las soluciones. La riqueza de situaciones que se originan en la clase, amplía los debates a diferentes temas. La complejidad de las relaciones posibilita tratar de la convivencia como una forma de estar (Morin, 2000).

Convivir es uno de los aprendizajes que más cuesta de interiorizar, pero la práctica cotidiana del respeto a los demás educa y transforma un grupo de personas desconocidas al inicio del curso escolar, en otro cohesionado y solidario que comparte un espacio común.

El tiempo dedicado a este encuentro, *la asamblea*, comienza siendo breve, ya que no nos conocemos y no tenemos cosas en común de las que hablar. Las expresiones son escuetas y el vocabulario pobre. El desarrollo del lenguaje tiene en la asamblea un estímulo muy fuerte. Escuchar, responder, repetir,

entender, razonar u organizar las actividades del día, son algunas de las acciones que se producen cada día durante el encuentro del grupo.

El respeto por la palabra de los demás se traduce en la confianza de saberse escuchados y aceptados, por eso los discursos ganan expresividad conforme avanza el curso y el vocabulario se va enriqueciendo con las vivencias del grupo.

En educación infantil la Asamblea constituye un foro, en el que profesorado y alumnado analizan y debaten todo tipo de temas relacionados con la convivencia y el trabajo escolar. Su estructura y funcionamiento son especialmente apropiados para que las alumnas y los alumnos aprendan un modelo de participación democrática. En la asamblea se pueden expresar libremente las ideas y opiniones, y las decisiones se tienen que tomar de modo democrático, lo cual supone que, cuando no existe consenso sobre un tema, es necesario realizar una votación sobre las opciones existentes.

Participar en la asamblea implica ser capaz de dialogar y debatir de un modo ordenado, comunicando nuestras opiniones y sentimientos al resto de la clase y respetando las opiniones que sean contrarias a las nuestras. La capacidad para argumentar de cada alumno y cada alumna es la única "arma" de que dispone para que las demás personas acepten sus ideas y propuestas.

El éxito de la asamblea no es algo que se consiga de forma casual sino que requiere todo un proceso para saber estar en ellas, participar, organizarlas, etc. Llegar a familiarizarse con la asamblea o toma de decisiones colectiva y organizada, hasta el punto de que llegue a sentirse como un instrumento útil y posible para tomar decisiones y resolver conflictos colectivos, no es fácil, requiere por tanto, un proceso que supone varios grados. Este proceso debe darse desde la misma Educación Infantil y continuarlo en educación primaria y secundaria. De este modo, vamos consolidando los procesos iniciados en educación infantil.

4. Desarrollo de competencias en Educación Infantil

Hablar de competencias supone redefinir las tareas docentes que se desarrollan en la etapa de educación infantil. Defendemos el trabajo por proyectos, y desde ellos, el diseño de secuencias didácticas para reinventar las perspectivas de la escuela infantil; aprender desde la diversidad cultural; facilitar la reconstrucción del pensamiento; partir de la cultura experiencial del alumnado; crear en el aula un espacio de conocimiento compartido; facilitar la socialización de los aprendizajes desde la negociación, el diálogo, la participación y la descentralización del saber (Hernández y Ventura, 1992; Hernández, 2002).

La cuestión fundamental es ¿cómo adquirimos las competencias? La respuesta es clara: a través de la realización de *tareas y secuencias didácticas* contextualizadas.

Las competencias básicas requieren un aprendizaje situado, es decir, un aprendizaje vinculado a un contexto y a unas determinadas tareas que las personas tendrán que resolver y que les permitirán adquirir la competencia necesaria. Esta visión del aprendizaje contextualizado o situado conecta con una amplia tradición de teorías y prácticas educativas que ahora ven reforzado su valor (Dewey, Vigostky, Freinet, Freire, etcétera).

Trabajando por proyectos en educación infantil favorecemos la adquisición de competencias relacionadas con:

- *La construcción de la propia identidad*, en la medida en que lo que se estudia responde a cuestiones inquietantes para los niños/as; cuestiones que tienen que ver con las interpretaciones que construyen del mundo y con las preguntas que se hacen sobre la realidad y cada uno de ellos y ellas.
- *La autodirección*, en la medida que posibilita el desarrollo de sus iniciativas para realizar de manera individual o con otros procesos de indagación, ordenación e investigación.
- *La inventiva*, mediante la utilización creativa de recursos, métodos y explicaciones alternativas a las que suelen aparecer en los libros de texto.
- *La crítica*, en cuanto puesta en cuestión, revisión de lo que se impone y lo que se silencia, análisis e interpretación.
- *El planteamiento y la resolución de problemas*, el desarrollo de estrategias analíticas, interpretativas y evaluativas.
- *La integración conceptual* pues favorece la síntesis de ideas, experiencias e información de diferentes fuentes y disciplinas.
- *La toma de decisiones*, ya que ha de elegir lo que es relevante en la investigación del tema y lo que se ha de incluir en el proyecto para comunicarlo.
- *La comunicación interpersonal*, puesto que ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsable de ellas, mediante la escritura u otras formas de representación.

Todas estas competencias pueden transferirse a problemas reales y contribuir a un mejor conocimiento personal y del entorno próximo y relacional (Gallardo y Pérez, 2008). *Trabajar por Proyectos* conlleva una manera de concebir la educación, y a los niños/as que:

- *Participan en un proceso de investigación* que tiene sentido para ellas y ellos, donde lo fácil se sustituye por lo problemático e interesante y en el que utilizan diferentes estrategias de investigación.
- *Pueden implicarse en el proceso de planificación de su propio recorrido de aprendizaje* y fomentar con ello su interés para seguir aprendiendo fuera de la escuela y a lo largo de la vida.
- *Les ayuda a ser flexibles*, a reconocer los puntos de vista del otro y comprender su propio entorno personal, social y cultural.

La finalidad de este planteamiento de la enseñanza es promover en el alumnado la comprensión de los problemas que investigan. Comprender es ser capaces de ir más allá de la información dada, poder reconocer las diferentes versiones de un hecho y buscar explicaciones y plantear hipótesis sobre las consecuencias de esta pluralidad de puntos de vista. Comprender es una actividad cognoscitiva y experiencial (Mercer, 1994). La comprensión consiste en poder llevar a cabo una variedad de *actuaciones de comprensión* que muestran una interpretación del tema y, al mismo tiempo, un avance sobre el mismo.

Los proyectos de trabajo se incluyen en aquellas propuestas pedagógicas que contribuyen a la construcción de conocimiento desde el planteamiento de la globalización; que consideran la enseñanza como algo más que la transmisión de contenidos de información desde el docente al grupo; que dan un sentido funcional a los aprendizajes; que se adquieren en un proceso de construcción conjunta y no son algo estático y dado.

Estas propuestas pedagógicas suelen otorgar una atención especial a la comunicación, que, en algunos casos, es entendida como acción conjunta aplicada a la resolución de tareas. Ello implica una gestión del aula que tiene en cuenta la iniciativa de los alumnos, con la doble finalidad de mejorar su aprendizaje y de desarrollar en ellos actitudes autónomas y responsables. Se podría situar el origen de estas prácticas pedagógicas en los comienzos de lo que se denominó Escuela Nueva, de principios del pasado siglo¹, que supuso un reto para transformar la escuela en un contexto favorable para impartir una educación global. Sus representantes iniciales provocaron, con sus ensayos y prácticas experimentales un cambio cualitativo con respecto a la escuela tradicional.

5. A modo de conclusiones

En el recorrido de cualquier Proyecto destacamos el papel del lenguaje. Éste nos ayuda a analizar la información que recibimos y a comprenderla mejor de la misma forma que a construir nuevos conocimientos.

Realizar proyectos de investigación en el aula conlleva el diseño de situaciones de aprendizaje que impliquen desafíos para los niños; para que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etc.) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más autónomas, creativas y participativas.

Nos interesa analizar cómo se desarrollan las relaciones lingüísticas de los niños con la maestra, para qué hablan, qué tipo de intereses manifiestan, cómo el lenguaje y la acción se unen para manifestar afecto, valoración de la participación del niño, cómo se vehiculan las ayudas y se responde a una manera particular de llevar a cabo la acción didáctica. Se trata de comprender cómo los contenidos de lenguaje objeto de enseñanza-aprendizaje se hacen visibles a través del habla, a la vez que se pone de manifiesto el valor del lenguaje como instrumento para llevar a cabo la comunicación en el aula y para configurar en la mente del niño el mundo social y físico que le rodea. Es así como la niña y el niño a partir de la necesidad de comunicarse imaginan y encuentran elementos de comprensión del mundo que les rodea, entre ellos la familia, la sociedad y el entorno, y lo transmiten y representan a través del dibujo, la palabra, la música, el garabateo, etcétera.

¹ Al siglo XX bien se le podría denominar como el siglo de la renovación de la escuela por el gran movimiento de cambio con que comenzó. La Escuela Nueva, corriente que sin duda sienta las bases de la pedagogía contemporánea (en torno a 1875). Se trata de un movimiento heterogéneo, sin que exista un único fundador, sino una serie de personajes que buscan compartir su mirada sobre el hecho educativo, poseen sus propias teorías, y su forma de concebir el ser humano; pero todos ellos coinciden en cuestionar las formas tradicionales de enseñanza. El calificativo de nueva expresa ese deseo de ruptura, de renovación de lo que hasta entonces se había estado haciendo en la mayoría de las escuelas (Guichot, 2010).

El lenguaje se convierte en el instrumento mediador fundamental de la acción humana. El lenguaje media la relación con los demás y con uno mismo. Tiene una naturaleza social, una función comunicativa y regula la relación que establecemos con las personas y con los objetos.

El lenguaje sirve para informarse y comunicarse, pero también posibilita a las niñas y los niños dar significado a los elementos del medio que le rodea. La Educación Infantil debe facilitar la adquisición de los procedimientos necesarios para que ellos y ellas puedan comprender, conceptualizar y apropiarse del mundo, atendiendo sus capacidades y posibilidades de actuación. El lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa, es el instrumento por excelencia de aprendizaje

Para posibilitar la construcción del conocimiento y el desarrollo de las competencias básicas es necesario ofrecer desde la escuela infantil los medios y materiales apropiados para poder manifestarse a través de los diferentes lenguajes.

Referencias Bibliográficas

- Blythe, T. (1999). Enseñanza para la comprensión: guía para el docente. Buenos Aires: Paidós.
- Brunner, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Gallardo, I. y Pérez, V. (2008). "Miradas y palabras de niños y niñas interpretando a Salvador Dalí. Una experiencia de arte en educación infantil". Cooperación Educativa. Kikiriki 87, 78-88
- Gardner, H. (1991). The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach. Nueva York: Basic Books.
- Guichot, V. (2010). "Bases pedagógicas de la escuela nueva. El progresismo de John Dewey". En: Sanchidrián, C. y Ruiz Berrio, J. (coords), Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Barcelona: Graó.
- Gimeno, J. [Comp.] (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). La organización del currículum 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.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Mercer N.; Edwards, D. (1994). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós
- Pérez, A. I. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción" En: Gimeno Sacristán, J. (ed.), Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?. Madrid: Morata, 59-102.
- Pérez, V.; Gallardo, I. (2003). "¿Jugamos a los bolos o hacemos matemáticas?. Intercambio de saberes entre educación infantil y primaria". Cooperación Educativa. Kikiriki 71-72, 74-79
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. Madrid: Paidós.
- Stone Wiske, M. (comp.) (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós.
- Rennebohm Franz, K. y Breit, L. (2005). Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, X. (2011). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid. Morata.
- Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.