

Monográfico ■ Volumen 71

mayo - agosto ■ maio - agosto 2016

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

de Educação

Educación infantil (I)



Educação infantil (I)



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

© OEI, 2016

Educación infantil (I)

Educação infanti (I)

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
Vol. 71

Mayo-Agosto / Maio-Agosto

Madrid, CAEU - OEI, 2016

228 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

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

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.org.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508 - ISSN: 1022-6508 / 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

TEMAS / TEMAS

Educación inicial; Métodos de enseñanza/aprendizaje; Innovaciones educativas; Desarrollo de la infancia

Educação infantil; Métodos de ensino / aprendizagem; inovações educacionais; Desenvolvimento infantil

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante assinatura através de nosso site
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

REDIB: www.redib.org/

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «cego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS pueden ser consultados en los formatos HTML y PDF en la web de la revista. Además en la web se editan números especiales no temáticos dedicados a recoger «Investigaciones y estudios» de los lectores, «Experiencias e innovaciones», artículos de «Opinión», entre otras secciones, que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados nos formatos HTML e PDF no site da revista. Além disso, RIE apresenta números especiais não temáticos com espaços abertos à recepção de «Investigações e estudos» dos leitores, «Debates» sobre temas propostos pela comunidade acadêmica, «Experiências e inovações», artigos de «Opinião», entre outras seções que possam servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalha ou pesquisa no campo da educação na comunidade Ibero-americana.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Rosa Cruzado, Herlinda Lara Molero y Andrés Viseras

Traducción / Tradução: LCP Translatis

COORDINADORAS DE ESTE NÚMERO / COORDENADORAS DESTE NÚMERO

Isabel M. Gallardo Fernández; Isabel Ríos García; Pilar Fernández Martínez; Gelta Terezinha Ramos Xavier.

EVALUADORES DE ESTE NÚMERO / AVALIADORES DESTE NÚMERO

María Dolores Alonso-Cortés Fradejas, *Universidad de León (España)*; Silvia Agosto Riera, *Universidad Complutense de Madrid (España)*; Ana de Castro Calvo, *Florida Universitaria (España)*; Pilar Fernández Martínez, *Grupo Didactext, Universidad Complutense de Madrid (España)*; Isabel María Gallardo Fernández, *Universitat de Valencia (España)*; Vicent Horcas López, *Universitat de Valencia (España)*; María Teresa Llamazares Prieto, *Universidad de León (España)*; Anna Marzá Ibañez, *Universitat Jaume I (España)*; Georgia de Oliveira, *Universidade Fluminense (Brasil)*; Gelta Terezinha Ramos Xavier, *Universidade Fluminense (Brasil)*; Isabel Ríos García, *Universitat Jaume I (España)*; Susana Sánchez Rodríguez, *Universidad de Cádiz (España)*; Gloria Torralba Miralles, *Universitat Jaume I (España)*.

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ACESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*; Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*; Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*; Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*; José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*; Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*; Antonio Monclús Estella, *Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Campo de Gibraltar (España)*; Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*; Paulo Speller, *Secretario General de la OEI*; Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*; Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÉ CIENTÍFICO

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal*.
Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia*.
María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*.
Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal*.
Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*
María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España*.
Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*.
Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile*.
Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*.
Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España*.
Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*.
Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España*.
María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España*.
María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*.
Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba*.
Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España*.
Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España*.
Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España*.
Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España*.
Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*.
María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*.
Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España*.
William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*.
Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia*.
Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil*.
Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México*.
Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España*.
María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil*.
Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España*.
José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*.
Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*
Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*.
José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile*.
Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España*.
María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil*.
Marco Silva, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil*.
Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*.
Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España*.
Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba*.
Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*
María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España*.
Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil*.

MONOGRÁFICO

EDUCACIÓN INFANTIL (I)

EDUCAÇÃO INFANTIL (I)

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Volumen 71. Mayo-Agosto / *Maio-Agosto 2016*

SUMARIO / SUMÁRIO

MONOGRÁFICO / MONOGRÁFICO:

Educación infantil (I) / *Educação infantil (I)*

Coordinadoras / Coordenadoras: Isabel María Gallardo Fernández, Isabel Ríos García, Pilar Fernández Martínez y Gelta Terezinha Ramos Xavier

Presentación 11
 Apresentação 13

Geórgia Oliveira, Investigar o conteúdo da educação infantil: quando a melodia reinventa a partitura 15

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez y Javier Abad Molina, Lugares de juego y encuentro para la infancia 37

Tiago Grama de Oliveira, As condições das creches públicas e conveniadas com o poder público no Brasil 63

Carla Andréa Lima da Silva, Educação infantil: currículo e autoria docente 87

M^a del Pilar Fernández Martínez e Isabel M. Gallardo Fernández, El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento en educación infantil 111

Susana Sánchez Rodríguez y Carmen González Aragón, La asamblea de clase en educación infantil: un espacio para crecer como grupo 133

María Teresa Llamazares Prieto y María Dolores Alonso-Cortés Fra-dejas, Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil 151

<i>Roser Grau Vidal, Laura García-Raga y Ramón López-Martín</i> , Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2.º ciclo de Educación Infantil.....	173
<i>Heidi Fritz Macías</i> , Niños de preescolar participando en la investigación educativa mediante el enfoque mosaico	197
<i>Andreu Serret-Segura, Manuel Martí-Puig y Raquel Corbatón-Martínez</i> , Las historias de vida en la formación de maestros de Educación Infantil.....	217

PRESENTACIÓN*

La Educación Infantil es una etapa cada vez más relevante para la educación y la investigación, ya que tiene como reto la mejora de la calidad de vida de la primera infancia y, dada la importancia de esta etapa en la vida humana, la mejora de la calidad de vida de todas las personas.

En este monográfico de la RIE hemos abordado aspectos teóricos y prácticos en distintos escenarios del quehacer educativo en la Educación Infantil que contribuyen al desarrollo social, afectivo, cognitivo y organizativo. En los trabajos que aparecen en él, de una alta calidad investigadora pero muy arraigados a las aulas y a las realidades cotidianas de la escuela infantil, encontramos un punto de unión bajo el enfoque sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje que establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo.

No hay una única manera de mirar la escuela de la infancia. Desde nuestra perspectiva la concebimos como centro de vida, de juego, de comunicación y de conocimiento, es decir, como un espacio diseñado y organizado para hacer posible una existencia gozosa, con múltiples y variadas experiencias de relación y de realización personal. Los trabajos seleccionados dan cuenta de una gran cantidad de aspectos diferenciadores que responden a esta visión de la Educación Infantil.

Por ello, el monográfico comienza con un trabajo de Géorgia Oliveira en el que se presenta una nueva manera de abordar el currículum a partir de la inclusión de las realidades de una escuela que marca pautas y reinventa su propia manera de trabajar. La aportación de Ángeles Ruiz de Velasco y Javier Abad plantea una visión panorámica de lo que debe ser una escuela infantil y contempla una propuesta didáctica que integra el juego, el arte y la educación motriz en los espacios vitales para utilizar las instalaciones como lugar de encuentro y de relación.

Para insistir en el valor social y comunitario de la Educación Infantil, necesitamos políticas adecuadas que posibiliten una educación de calidad, que contribuyan al desarrollo social, afectivo y cognitivo de los menores de 0-6 años. En este sentido, presentamos el trabajo de Tiago Grama de Oliveira,

* Isabel M. Gallardo Fernández, Universidad de Valencia; Isabel Ríos García, Universidad Jaume I; Pilar Fernández Martínez, Grupo Didactext, Universidad Complutense de Madrid; Gelta Terezinha Ramos Xavier, Universidade Federal Fluminense de Brasil.

en el cual nos ofrece un amplio estudio sobre las condiciones de las escuelas infantiles de los más pequeños (0-3 años) en Brasil y analiza desde una perspectiva múltiple todos los factores que inciden en su establecimiento y desarrollo, acompañada de una rica reflexión que fundamenta una propuesta implícita de lo que debe ser la Educación Infantil.

La contribución de Carla A. Lima da Silva describe acertadamente la estrecha relación entre el currículum y la tarea docente. La mirada profunda a un centro educativo nos acerca a una panorámica que puede ser modelo, y que en el trabajo sobre el lenguaje y su papel en la construcción del conocimiento de Fernández y Gallardo se completa con una ejemplificación de lo que supone una investigación sobre las prácticas educativas de aula.

Esta misma visión la encontramos en la contribución de Sánchez Rodríguez y González Aragón, que ofrece el análisis de una práctica muy común en las aulas infantiles, la asamblea de clase, que, sin embargo, no suele ser objeto de estudio con la profundidad que las autoras plantean. Las profesoras Llamazares y Alonso-Cortés nos presentan, tras delimitar un marco conceptual, una secuencia didáctica de lectura compartida y dialógica sobre el cuento llevada a cabo en un aula con niños de 4 y 5 años.

12

En el trabajo de Roser Grau, Laura García-Raga y Ramón López-Martín se nos ofrece como objeto de estudio la convivencia en el aula, una temática de gran actualidad que necesita de recursos tales como el programa que se nos presenta gracias a la investigación que da lugar al mismo. Heidi Fritz ofrece un interesante trabajo en el que hay que destacar la metodología utilizada, que incluye la visión de los sujetos participantes en él, los niños, olvidados generalmente como autores de la investigación, sin que podamos escuchar sus voces.

Y, para finalizar, las voces de los profesores participando en sus propios procesos de formación a través de sus historias de vida, con la contribución de Serret-Segura, Martí-Puig y Corbatón-Martínez.

Estos trabajos han abordado con rigor científico desde los aspectos más generales de la Educación Infantil hasta las propuestas curriculares, el análisis de prácticas, las consecuencias didácticas que se derivan y la formación del profesorado. Todos ellos con un denominador común: la mirada atenta a lo que ocurre en las aulas y en los centros y a las visiones de las personas que en ellos trabajan para contribuir a la mejora de la Escuela Infantil. Una buena muestra de lo que debe ser la reflexión, el análisis y la investigación en Educación Infantil: un abordaje teórico-práctico en el cual no se separen los fundamentos teóricos de la atención a la realidad concreta de la escuela; una mirada profunda que trata de dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio, es decir, de la Educación Infantil.

APRESENTAÇÃO*

A Educação Infantil é uma etapa cada vez mais relevante para a educação e para a investigação, uma vez que tem como desafio a melhoria da qualidade de vida da primeira infância e, dada a importância dessa etapa na vida humana, a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas.

Nesta monografia da RIE abordamos aspectos teóricos e práticos em diversos cenários da prática educativa e na Educação Infantil que contribuem para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e organizativo. Nos trabalhos que constam na mesma, de uma alta qualidade investigativa, mas muito fundamentados nas salas de aula e nas realidades quotidianas da escola infantil, encontramos um ponto de união sob o enfoque sociocultural dos processos de ensino e aprendizagem, que estabelece que a atividade cognitiva do indivíduo não pode ser estudada sem ter em conta os contextos relacionais, sociais e culturais nos quais é levada a cabo.

Não há uma forma única de olhar a escola da infância. Na nossa perspectiva, concebemo-la como centro de vida, de brincadeira, de comunicação e de conhecimento, ou seja, como um espaço concebido e organizado para tornar possível uma existência aprazível, com múltiplas e variadas experiências de relação e de realização pessoal. Os trabalhos selecionados dão conta de uma grande quantidade de aspectos diferenciadores que respondem a esta visão da Educação Infantil.

Por conseguinte, a monografia começa com um trabalho de Geórgia Oliveira no qual se apresenta uma nova forma de abordar o currículo a partir da inclusão das realidades de uma escola que estabelece normas e reinventa a sua própria maneira de trabalhar. A contribuição de Ángeles Ruiz de Velasco e Javier Abad propõe uma visão panorâmica do que deve ser uma escola infantil e contempla uma proposta didática que integra a brincadeira, a arte e a educação motora nos espaços vitais para utilizar as instalações como local de encontro e de relação.

Para insistir no valor social e comunitário da Educação Infantil, precisamos de políticas adequadas que possibilitem uma educação de qualidade, que contribuam para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos

* Isabel M. Gallardo Fernández, Universidad de Valencia; Isabel Ríos García, Universidad Jaume I; Pilar Fernández Martínez, Grupo Didactext, Universidad Complutense de Madrid; Gelta Terezinha Ramos Xavier, Universidade Federal Fluminense de Brasil.

menores de 0-6 anos. Nesse sentido, apresentamos o trabalho de Tiago Grama de Oliveira, no qual nos oferece um amplo estudo sobre as condições das escolas infantis dos mais pequenos (0-3 anos) no Brasil e analisa, a partir de uma perspectiva múltipla, todos os fatores que incidem no seu estabelecimento e desenvolvimento, acompanhada por uma fecunda reflexão que fundamenta uma proposta implícita do que deve ser a Educação Infantil.

A contribuição de Carla A. Lima da Silva descreve acertadamente a estreita relação entre o currículo e a tarefa docente. O olhar profundo sobre um centro educativo aproxima-nos de uma panorâmica que pode ser modelo e que, no trabalho sobre a linguagem e o seu papel na construção do conhecimento de Fernández e Gallardo, é completada por uma exemplificação daquilo que implica uma investigação sobre as práticas educativas da sala de aula.

Encontramos esta mesma visão na contribuição de Sánchez Rodríguez e González Aragón, que oferece a análise de uma prática muito comum nas salas de aula infantis, a assembleia de turma que, apesar disso, não é habitualmente objeto de estudo com a profundidade que as autoras propõem. As professoras Llamazares e Alonso-Cortés apresentam-nos, após delimitar um quadro conceptual, uma sequência didática de leitura partilhada e dialógica sobre o conto, levada a cabo numa sala de aula com crianças de 4 e 5 anos.

14

No trabalho de Roser Grau, Laura García-Raga e Ramón López-Martín é-nos oferecida, como objeto de estudo, a convivência na sala de aula, uma temática muito atual e que necessita de recursos, tais como o programa que nos é apresentado graças à investigação que dá lugar ao mesmo. Heidi Fritz oferece um interessante trabalho no qual se destaca a metodologia utilizada, que inclui a visão dos sujeitos participantes no mesmo, as crianças, geralmente esquecidas como autoras da investigação, sem que possamos escutar as suas vozes.

E para terminar, as vozes dos professores que participam nos seus próprios processos de formação através das suas histórias de vida, com a contribuição de Serret-Segura, Martí-Puig e Corbatón-Martínez.

Estes trabalhos abordaram, com rigor científico, desde os aspetos mais gerais da Educação Infantil até às propostas curriculares, a análise de práticas, as consequências didáticas que se derivam e a formação do professorado. Todos eles têm um denominador comum: o olhar atento sobre o que ocorre nas salas de aula e nos centros, e as visões das pessoas que neles trabalham, para contribuir para a melhoria da Escola Infantil. Um bom exemplo do que deve ser a reflexão, a análise e a investigação em Educação Infantil: uma abordagem teórico-prática na qual não se separem os fundamentos teóricos da atenção à realidade concreta da escola; um olhar profundo que tenta dar conta da complexidade do objeto de estudo, ou seja, da Educação Infantil.

INVESTIGAR O CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUANDO A MELODIA REINVENTA A PARTITURA

Geórgia Oliveira*

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

Manoel de Barros

SÍNTESE. O presente texto é fragmento de uma investigação realizada para tese de doutoramento. Trata-se do conteúdo da Educação Infantil reinventado a partir da ideia de currículo em ação (Gimeno, 2000), compreendendo tal prática enquanto processo de autoria compartilhada entre adultos e crianças. Tomamos o currículo prescrito como partitura e observamos que, assim como os músicos, os sujeitos envolvidos com a prática curricular – a melodia – reinventam a mesma indicando outras possibilidades e sentidos. Retomar referências do passado para pensar o presente e avançar para o futuro se dá como uma necessidade de “escovar a história a contrapelo” – Benjamin. Evidenciamos as práticas de Freinet, na França, como indicativo de que a formação humana deve tomar a dimensão do trabalho, da participação e da autoria como componentes curriculares. Do mesmo modo, a experiência dos “Parques Infantis” com Mario de Andrade, no Brasil, enfatizando a dimensão artística do conhecimento e da cultura popular. Ambas as experiências traduzem a necessidade de construção dialética do currículo da Educação Infantil respeitando e reconhecendo a diversidade de infâncias mas como fundamento da essência humana. Quanto à metodologia, adotamos uma abordagem qualitativa (Minayo, 2006) tendo as referências nos princípios ideológicos indicados a partir da investigação militante (Malo, 2004). A pesquisa participante (Brandão, 2003) se instala como facilitadora no processo de reflexão, análise e diálogo com os sujeitos partícipes e os dados que a realidade concreta revela. Contamos também os fundamentos metodológicos da Sociologia da Infância com suas técnicas de aproximação das crianças.

Palavras-chave: currículo; educação infantil; práticas de liberdade.

SÍNTESIS. *El presente texto es parte de una investigación realizada para la tesis de doctorado. Se trata del contenido de Educación Infantil reinventado desde la idea del currículo en acción (Gimeno, 2000), recogiendo tal práctica como un proceso de autoría compartida entre adultos y niños (Oliveira, 2010). Tomamos el currículo prescrito como si se tratara de una*

* Professora na Rede Pública Municipal de Niterói (Fundação Municipal de Educação); Integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Currículo (Universidade Federal Fluminense); Doutora em Educação pela Universidade de Valencia (Espanha).

partitura y observamos que, así como los músicos, los sujetos involucrados en la práctica curricular (la melodía) reinventan la misma mirando a otras posibilidades y sentidos. La búsqueda de referencias del pasado para pensar lo presente y caminar hacia el futuro se convierte en necesidad de «cepillar la historia a contrapelo» (Benjamin, 2005). Señalamos las prácticas de Freinet en Francia, indicativas de que la formación humana debe tomar la dimensión del trabajo, de la participación y de la autoría como componentes curriculares. De la misma manera que la experiencia de los «parques infantiles» de Mario de Andrade en Brasil, remarcamos la dimensión artística del conocimiento y de la cultura popular. Estas dos experiencias se han traducido en la necesidad de la construcción dialéctica del currículo de Educación Infantil que respeta y reconoce la diversidad de infancias como fundamento de la esencia humana. En la metodología adoptamos un enfoque cualitativo (Minayo, 2006), partiendo de las referencias a los principios ideológicos indicados por la investigación militante (Malo, 2004). Asimismo, la investigación participativa (Brandão, 2003) se considera facilitadora del proceso de reflexión, análisis y diálogo con los sujetos partícipes y de los datos de la realidad concreta. Hemos contado también con la contribución de los fundamentos metodológicos de la Sociología de la Infancia y sus técnicas de aproximación a los niños.

Palabras clave: currículo; educación infantil; prácticas de libertad.

16

ABSTRACT. This text is a fragment of an investigation for doctoral thesis. It deals with the Early Learning content reinvented from the curriculum idea in action (Gimeno, 2000), comprising such a practice as shared authorship process among adults and children. We take the curriculum prescribed as scores and observe that, just as musicians, the subjects involved in the curricular practice - the melody - reinvent themselves indicating other possibilities and directions. Retaking past references to think about the present and advance towards the future occurs as a need to “brush history against the grain” - Benjamin. We have noted the practices of Freinet in France, as an indication that human development should take the dimension of work, participation and authorship as curriculum components. Similarly, the experience of “Children’s Playgrounds” with Mario de Andrade in Brazil, emphasizing the artistic dimension of knowledge and popular culture. Both experiences reflect the need for dialectic construction of the Early Childhood Education curriculum respecting and recognizing the diversity of childhoods, but as the foundation of human essence. As for methodology, we adopt a qualitative approach (Minayo, 2006) with the references indicated in the ideological principles from the militant research (Malo, 2004). The participatory research (Brandão, 2003) is installed as a facilitator in the process of reflection, analysis and dialogue with the participants and the data that the concrete reality reveals. We also have the methodological foundations of Sociology of Childhood with its techniques of approach towards children.

Keywords: curriculum; early childhood education; freedom practice.

1. INTRODUÇÃO

Ao tratarmos do conteúdo da Educação infantil remetemo-nos a outro texto, fruto de uma investigação realizada para tese de doutoramento. Este conteúdo reinventado a partir da ideia de currículo em ação (Gimeno, 2000), se realiza enquanto processo de autoria compartilhada entre adultos e crianças (Oliveira, 2010). Tomamos o currículo prescrito como partitura e compreendemos que, assim como os músicos, os sujeitos envolvidos com a prática curricular, ou seja, a melodia, reinventam a mesma indicando outras possibilidades e sentidos. Retomar referências do passado para pensar, perceber o presente e avançar para o futuro se dá como uma necessidade de “escovar a história a contrapelo” conforme recomenda Walter Benjamin. Assim, os princípios, valores que adotamos/defendemos direcionam nossos olhares para práticas do passado que projetam outra possibilidade de realidade social através do reconhecimento das diferentes infâncias e suas demandas por intervenção na realidade. Referenciamos as experiências de Celestín Freinet e Mario de Andrade como indicativos de que a formação humana deve tomar as dimensões artística, da cultura popular, do trabalho, da participação, da autoria, tomando a liberdade como componente curricular. Ambas as experiências traduzem a necessidade de construção dialética do currículo da Educação Infantil respeitando e reconhecendo a diversidade de infâncias não como obstáculo, mas como fundamento da essência humana. Os sujeitos visam à liberdade, mas na relação de dominação, indicam o aprisionamento como recurso para o condicionamento e adestramento humano desde a pequena infância. A liberdade questiona as verdades pedagógicas registradas historicamente pelos vencedores e alimenta a intervenção dos vencidos deixando à mostra o que há por debaixo dos pêlos – outras histórias a serem contadas. Apesar de reconhecermos a relevância de experiências curriculares inovadoras na Educação Infantil, como o caso de Reggio Emilia, na Itália, evidenciada especialmente através de seu precursor Loris Malaguzzi, defendemos, neste material, a coerência político-cultural-ideológica-pedagógica dos autores apresentados. Defendemos esses, especialmente, por serem, na atualidade, autores pouco estudados nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Reconhecendo a validade da investigação militante (Malo, 2004), adotamos uma abordagem qualitativa (Minayo, 2006) através da Pesquisa Participante (Brandão, 2003; Freire, 2006) e técnicas da Sociologia da Infância (Ferreira, 2008; Sarmiento, 2005 y 2008) quando observamos a necessidade da participação das crianças no processo investigativo.

Com isso, objetivamos reconhecer experiências de autoria curricular na Educação Infantil no Brasil que se contrapõem a lógica do modelo capitalista e articular as experiências do presente com o passado, integrando

diferentes sujeitos e tempos históricos a fim de projetar o futuro visando outra possibilidade de formação humana desde a pequena infância. Uma formação pela e para liberdade.

2. A COMPREENSÃO DO CURRÍCULO COMO PARTITURA... DO QUE TRATAMOS QUANDO REFERIMOS-NOS À PRÁXIS? AS CONTRADIÇÕES DA AÇÃO CURRICULAR

O currículo vem sendo material de estudo de diferentes pesquisas que se dedicam a observá-lo, analisá-lo, caracterizá-lo, questioná-lo a partir de perspectivas distintas. Por isso, anunciamos aqui que não pretendemos tratar do detalhamento da história do currículo, ainda que a mesma se revele como pano de fundo, quando optamos por caminhar a partir das diferentes perspectivas que o fundamentam demarcando, enfim, nossa posição.

A conceitualização do currículo, bem como o esforço para projetá-lo, vincula-se imediatamente às pretensões de formação humana e às projeções de sociedade com as quais os estudiosos do campo se identificam. A definição de currículo carrega o que a teoria que o sustenta – de acordo com as escolhas de quem o define – defende e dissemina. “Uma definição [de currículo] não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (Silva, 2007, p. 14).

18

Compreendendo o currículo como texto que refere à cultura, Xavier (2000) a partir dos estudos que realiza acerca da obra de Gimeno, indica a observação do currículo comparando-o com uma partitura. Desse modo, assim como os músicos leem uma partitura e a transformam em música, professores transformam o currículo prescrito em ação pedagógica. Entretanto, identificamos que quando assumem uma posição política de autoria, optando por intervirem no currículo a partir da dimensão político-cultural, os professores, na realidade, fazem mais do que uma leitura. Interpretam, reinventam, recriam a melodia. Este movimento de reinvenção não se institui a partir da ação isolada de professores. Trata-se de uma postura individual somada à coletividade que integra adultos e crianças. A intervenção no currículo pelos professores só acontece em função de duas questões: 1) posicionamento/opção política e 2) exigência das crianças.

A sensibilidade do adulto para a escuta infantil torna-se essencial a fim de garantir tal movimento compartilhado¹ de intervenção político-pedagógica-curricular. A reinvenção da melodia depende de compositores criativos, curiosos e desafiadores. Neste caso, as crianças são os principais interlocutores na medida em que têm a capacidade de recriar o sentido da melodia porque têm aguçada a musicalidade – a liberdade – em sua essência. Professores comprometidos com a reinvenção da melodia, por sua vez, têm a maturidade da opção política e o sentido da educação que desenvolvem pautados por esta escolha político-pedagógica.

Ao indicarmos nossa compreensão acerca do campo curricular, reconhecemos a dificuldade da definição do conceito e, do mesmo modo, suas implicações político, ideológico e cultural no processo de formação dos sujeitos. Por isso, observamos as contradições presentes na ação curricular. Estas se revelam quando se relacionam práticas, costumes, tradições ao desejo de mudança, a compreensão crítica da realidade e a autoria.

As implicações destas relações no cotidiano da escola, nos processos formativos se instituem como um projeto político de sociedade. A necessidade de projeção e intervenção curricular se revela urgente quando analisamos as condições em que, na atualidade, orientam as ações curriculares desde a oficialidade.

Remetemo-nos a Löwy (2005) quando refere-se à Walter Benjamin ao tratarmos destas questões porque consideramos que se reafirmam como processo de permanente exclusão e desigualdade social ao longo da história. Para o autor, faz-se necessário “escovar a história a contrapelo” para que possamos enxergar, de fato, a verdadeira história. A escola, em seu processo histórico de institucionalização dos bens culturais da sociedade, organiza-se a partir de um currículo que contribui com a desigualdade e exclusão social quando sustenta a visão dos vencedores e reforça o não lugar no mundo que os vencidos ocupam. “Escovar a história a contrapelo”, expressão utilizada por Walter Benjamin, é justamente fazer o movimento contrário ao de transmissão da cultura dominante sem questioná-la. É opor-se ao comodismo da linearidade, da ideia evolucionista de cultura e história considerando outras verdades que se escondem quando se destaca somente a percepção de um ponto. Um documento seletivo de cultura, como é o currículo, indica escolhas e, portanto, carrega uma percepção de cultura que se identifica com uma opção político-ideológica.

¹ Ao tratarmos de autoria compartilhada, referimo-nos ao que está indicado em Oliveira (2010) quando trata da possibilidade da autoria curricular por parte dos alunos-crianças como uma condição para autoria docente-adultos e vice versa.

Os traços de uma escola que se institui a partir da lógica do capital reforça a prática de ocultamento destes excluídos. Na realidade, estes passam a nem ser mais excluídos porque são inexistentes. O que não existe não merece nem mesmo a condição de excluído. “[...] as desigualdades escolares reproduzem e reforçam as desigualdades sociais. O que está aqui em causa, de forma explícita, é a assunção do princípio de promoção da desigualdade como programa de política educativa.” (Sarmiento, 2015, p. 74).

Identificamos a importância do exercício da práxis docente a fim de garantir a melodia educativa. Assim, propomo-nos a observar de que maneira a música pode ser tocada, a quem compete manejar o instrumento e, como a melodia se reinventa a partir dos sujeitos que a recompõem. Para tal, iniciamos nossa canção a partir da busca do movimento vivo e investigativo que é a práxis.

Ainda que de maneira sucinta, destacaremos tal conceito explicitando como observamos a realização deste. Sánchez Vázquez (2007, p. 219) esclarece que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Isto significa que, a existência da práxis depende da interlocução, interseção entre teoria e prática. Esta, por sua vez, depende da consciência que, segundo o mesmo autor, é inseparável de toda verdadeira atividade humana ainda que tal atividade também possa caracterizar-se “independentemente de sua consciência, e das diferentes operações ou manipulações exigidas para a sua transformação” (Sánchez Vázquez, 2007, p. 225).

20

Desde a dimensão da práxis, podemos associá-la à dimensão teórica, ou seja, quando a atividade teórica a partir da dimensão política da práxis se realiza como ação. Autores como Marx, Gramsci, Freire, Freinet, entre outros, trataram do sentido da práxis tendo em vista diferentes considerações. Entretanto, todos representam na ideia de práxis a possibilidade transformadora que a mesma carrega. Transformadora como o sentido de trabalho em Marx. A práxis é teoria (reflexão) e ação conjugadas, capazes de transformar a natureza e, por sua vez, de transformar o próprio homem. É formativa, é movimento dialético, intenso, vivo, essencialmente humano.

Compreendemos que a alternativa ao modelo do capital é caminho possível para a transformação da realidade apontada por este. Neste sentido, referenciamos a perspectiva *Político-Cultural*², de compreensão do Currículo,

² Contrapondo as adesões das perspectivas curriculares ao projeto capitalista que, renovado, desde as orientações tecnicistas, submete a sociedade a uma divisão social das classes promovendo a desigualdade, a exploração e a alienação, a perspectiva *Político Cultural* indica possibilidades de observar o currículo como um instrumento emancipatório, alimento para motivar a liberdade de praticar, intervir e viver o mesmo.

tratada por Xavier (2000) para avançarmos em propostas alternativas. Assim, nos comprometemos com a crítica ao que está dado e fundamentamo-nos em proposições que contribuam para a mudança de dito quadro.

Na Educação Infantil, a defesa da formação de sujeitos plenos, críticos, está presente não somente nas lutas por uma infância digna, mas especialmente no discurso dos profissionais que atuam neste segmento e em boa parte dos documentos produzidos, no Brasil, nos anos 2000, que refletem a intervenção de grupos que lutam pelo reconhecimento da Educação Infantil desde uma lógica que se desprende do conservadorismo, da meritocracia, da mercantilização.

Entretanto, mais do que o conflito entre práticas conservadoras ou progressistas, a linha tênue na qual se equilibram as ideias e valores acerca da educação escolar dos sujeitos na pequena infância é todo o tempo ameaçada por um falso progressismo que atende às especulações de formação para o capital já explícitas no ensino fundamental.

3. INVESTIGAR O CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E REMEMORAÇÕES QUE NOS INDICAM POSSIBILIDADES DE VIVER O PRESENTE E PROJETAR O FUTURO.

21

Na atualidade, temos tido, com frequência, referência na experiência curricular propostas e adotada em Reggio Emilia, norte da Itália, tendo Loris Malaguzzi como precursor. A visibilidade das experiências traduzidas pelo autor refletem a relevância de movimentos alternativos que ganham força através do intercâmbio com outros sujeitos. Desta experiência, em especial, destacamos alguns pontos que compreendemos como fundamentais e que também dialogam com o que vimos apresentando na defesa de uma educação infantil pela e para a liberdade. São eles:

- a) Conexão permanente entre teoria e prática, produções escritas sobre avanços conceituais na formulação e implementação de políticas, práticas pedagógicas e formação de professores na área de educação infantil.
- b) Revolução no espaço da cidade com a ideia de ateliê que nasce como integrante do projeto de educação infantil italiana na década de 1970.
- c) Compreensão da criança como produtora de cultura, sujeito ativo, inventivo, com capacidade para explorar, curiosa.

- d) Atualização da cultura da imagem – estética – através do trabalho conjunto entre ateliênista, professora e crianças. A integração destes sujeitos respeita as cem linguagens defendidas por Malaguzzi.
- e) Integração entre crianças de diferentes idades respeitando o tempo de cada um em seu processo de desenvolvimento mas não deixando de integrar mais jovens e mais velhos.
- f) Respeito as diferentes interpretações subjetivas, divergentes e independentes sobre o mundo em oposição as ideias de progresso linear e cumulativo;
- g) Reconhecimento de que o poder da imaginação é importante para crianças e adultos.
- h) Promoção de condições de aprendizagem através de ambiente acolhedor, livre com espaço para produção de cultura e interlocução de saberes.
- i) Negação da necessidade de um modelo de escola.
- j) Valorização e defesa intransigente de princípios que devem orientar todas as escolas.

Reconhecemos a validade desta proposta, porém, conforme anunciado, optamos por destacarmos as experiências de Célestin Freinet, educador francês e comunista e Mario de Andrade³, poeta e estudioso da cultura popular brasileira, em diferentes épocas e lugares, mas que adotam princípios de formação humana que dialogam entre si, sustentando práticas que têm, em suas bases, aspectos que os definem como opositores ao modelo educativo dominante e que, talvez por este motivo, menos divulgados como fundamento teórico-político nos cursos de formação docente.

O que está em jogo neste momento é o tipo de abordagem e projeto político de sociedade que se destacam a partir das orientações, reflexões e ações educativas. Os valores, fundamentos e bases ideológicas que se revelam comuns entre Freinet e Mario permitem o diálogo com os encaminhamentos prático-metodológicos de nossa investigação acerca das ações educativas junto às crianças inseridas em classes de Educação Infantil. Vale lembrar que a escolha dos referidos autores não inviabiliza a interlocução com outros(as) que possam contribuir para pensar práticas que se fundamentam na ideia de outro projeto de sociedade.

³ Ambas experiências do século XX.

Apesar de não dedicarem-se exclusivamente à pequena infância, as contribuições destes educadores são de grande valia para a Educação Infantil. Assim, o diálogo com referências mais específicas ao campo da Educação Infantil é inevitável. Um dos pontos de principal relevância que aproximam os autores é iniciativa de colocar a partitura-curriculo que orienta a melodia-prática pedagógica de ponta-cabeça quando enxergam as necessidades de um povo como algo que transcende o que está posto como proposta curricular. Em suas práticas, evidenciam que a “partitura” pode ser lida de diferentes formas e, por isso, existem outras possibilidades de “melodias”.

Observamos em Freinet o vínculo com o trabalho, a participação e o compromisso com a mudança social explicitados em sua obra. Este movimento, referenciado na obra e na prática do autor, se realiza desde a pequena infância, educando crianças e adultos simultaneamente. As associações com outro projeto social, com o povo são evidentes em sua proposta pedagógica que toma o trabalho como fundamental ao desenvolvimento humano marcando, portanto, nossa diferença diante de outros seres vivos. Dois fatores se destacam como “facilitadores” destas práticas pela e para a liberdade em Freinet: 1) suas ideias progressistas, princípios de formação humana; 2) sua saúde débil.

O problema da escola popular era tratado por Freinet como uma necessidade vital. Para o educador, a escola precisava ser renovada e esta renovação seria também a revolução das práticas escolares tomando sua relevância para a vida das pessoas.

Freinet enxergava na escola a possibilidade de intervenção para a mudança social e defendia a urgência da tomada de consciência por parte dos professores a fim de garantir a transformação das ideias e práticas pedagógicas em defesa da escola popular.

[...] abandonad las viejas vestiduras y venid con nosotros al inmenso lugar de trabajo que es la Escuela Popular. [...] debemos ser todos los educadores del pueblo juntos quienes, mezclados con el pueblo, en su lucha popular, llevemos a la realización la Escuela del Pueblo. (FREINET, 1974, p.19-20)

Apesar de se contrapor às “técnicas” utilizadas pela escola tradicional, Freinet afirma que o atendimento às exigências dos programas oficiais se realiza em sua escola na medida em que se cumprem as disciplinas. Na realidade há uma releitura dos documentos e exigências oficiais a fim de interpretá-las em favor dos valores da escola popular. Este cumprimento se dá de forma integrada, articulada, ampliando, portanto, a capacidade reflexiva e interventora dos sujeitos. Assim, os conhecimentos repassados

e criados estão para além do que orientam os programas. Do mesmo modo, tal dinâmica provoca a atividade política e participativa como integrante curricular fundamental.

Para um diálogo com as proposições de Freinet, tomamos as contribuições do modernista⁴ brasileiro Mario de Andrade – que viveu, descreveu, valorizou, pesquisou e divulgou intensamente a cultura brasileira – como fundamentais para pensar o Currículo da Educação Infantil como um projeto de oposição à opressão, pela e para a liberdade.

Concentrar-nos-emos na experiência dos Parques Infantis, na década de 1930, na cidade de São Paulo, como experiência que se aproxima à proposta pedagógica de Freinet tendo como primeiro ponto comum a relação imediata com um projeto educativo para as camadas populares, para os filhos dos trabalhadores.

Em 1935, Mario de Andrade é nomeado chefe da Divisão de Expansão Cultural e Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo. Na ocasião, cria os Parques Infantis (PI) como proposta educativa que se dá como alternativa à escola para as crianças filhas dos trabalhadores. Por conta desta característica, os Parques Infantis implicavam-se em contrapor as práticas escolarizadas e motivar o desenvolvimento da socialização-integração e troca de saberes e tradições culturais.

24

Compreendemos os PI como ambientes ricos em transmissão e produção da cultura através do cultivo das tradições e da oportunização da (re) invenção da cultura popular. Do mesmo modo, os Parques Infantis também anunciam, reconhecem e valorizam a existência da(s) cultura(s) infantis como característica das diferentes infâncias.

Neste sentido, afirmamos que os Parques Infantis revelam uma experiência única que expressa as possibilidades educativas diferenciadas das realizadas nas escolas, tomando a vida como contraponto ao modelo educativo castrador e conservador reverenciado na época. Assim, a produção e troca de conhecimentos se dava, portanto, a partir de outras iniciativas. Desde sua estrutura física aos princípios orientadores, os Parques Infantis se constituem

⁴ A semana de Arte Moderna aconteceu de 11 a 17 de fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo e marcou a ruptura com modelos artísticos que não representavam a cultura nacional. Em defesa de novas ideias e conceitos artísticos de inovação, de liberdade criadora, de valorização das raízes culturais este movimento anunciava o modernismo no Brasil tendo em vista a mudança de significados e sentidos que manifestavam outras formas de expressão, outros sujeitos, outra sociedade. Representavam essa nova forma de expressão da arte brasileira poetas, escritores, pintores como: Mario de Andrade, Oswald de Andrade, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Heitor Villa-Lobos entre outros.

como integradores da cultura popular a partir da vivência da mesma. Conforme situamos anteriormente, foram criados a partir do Departamento de Cultura e, por isso, eram coerentes com a proposta de tal Departamento que buscava valorizar experiências educativas-culturais extra-escolares.

Sua estrutura permitia que, assim como experimentado na pedagogia Freinet, o espaço externo do edifício fosse muito mais aproveitado do que o interno. Do mesmo modo, a organização das atividades a partir das oficinas, dos trabalhos manuais e produções artísticas (plásticas, dramatúrgicas ou literárias) constituíam uma proposta curricular diferenciada ainda que não tivesse a pretensão educativa escolar.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS NA INTELOCUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA E PARA A LIBERDADE

Escolhemos o caminho da emancipação e, por isso, arriscamo-nos na construção de referenciais que sustentem nossas opções político-ideológicas defendidas desde o início deste trabalho e em nossa trajetória profissional como referência metodológica que nos levará a adotar/criar métodos de acordo com a necessidade que a investigação apresenta. Apesar de observarmos a validade de diferentes abordagens investigativas, destacamos aqui, a abordagem qualitativa como orientação para pensarmos a investigação educativa na medida em que compreendemos que “o objeto das Ciências Sociais é essencialmente *qualitativo*.” (Minayo, 2006, p. 42).

Com base nos estudos feministas, Malo (2004) nos instiga a pensar a metodologia desde a experiência pessoal, tomando-a como forma de organização de um coletivo. Ou seja, a experiência individual compartilha a evidência a reflexividade e, conseqüentemente, a auto-consciência e a consciência coletiva que impulsiona a libertação. Tomar o que seria “objeto de estudo” numa investigação clássica, conservadora, converte-se, nesta perspectiva, em assumir as contribuições de co-autores, co-investigadores⁵ num exercício de coerência investigativa.

⁵ Marta Malo (2004) faz referência às técnicas de entrevista adotadas por Karl Marx ao abordar trabalhadores em uma fábrica na França com perguntas instigantes acerca da condição proletária dos referidos sujeitos. Esta dinâmica foi interpretada como uma ruptura com a divisão entre sujeito-investigador e objeto-investigado. A extensão do uso desta perspectiva se intensificou nas décadas de 1960-1970. No Brasil, a investigação-ação e a pesquisa participante ganharam destaque com as experiências investigativas de autores como Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire.

Tal opção compreende os sujeitos envolvidos no processo investigativo como sujeitos históricos, tendo em vista a perspectiva do materialismo histórico destacada por Benjamin (2005). Assim, o objeto investigativo é histórico; “o sujeito do conhecimento histórico é a própria classe oprimida, a classe combativa” (Löwy, 2005, p. 108 apud Benjamin, Tese XVII) e a relação entre sujeito investigador e sujeito investigado é complementar na medida em que o pesquisador é, dialeticamente, autor e fruto de seu tempo histórico assim como o sujeito investigado. Esta relação sustenta-se em princípios ideológicos assumidos pelo investigador que busca a coerência entre suas ideias, suas “balizas filosóficas”, como sugere Minayo (2006), e sua ação investigativa negando uma postura de neutralidade diante do processo.

[...] a relação entre o sujeito investigador e o sujeito investigado é crucial. A visão de mundo de ambos está implicada em todo processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho. O reconhecimento dessa contingência é uma condição *sine qua non* da pesquisa que, uma vez compreendida, pode ter, como fruto investimentos radicais no processo de *objetivação* (Demo, 1981) do conhecimento. Isto é, cabe ao pesquisador um acurado instrumental teórico e metodológico que o municie na aproximação e na construção da realidade, ao mesmo tempo que mantém a crítica não só sobre as condições de compreensão do objeto como de seus próprios procedimentos (Minayo, 2006, p. 42).

Tratar da *realidade concreta*, como sugere Freire (2006) e, especialmente neste caso da investigação que propomos, é preocuparmo-nos com o currículo desde a ótica dos sujeitos que lidam com o mesmo, que vivem e fazem deste melodia tendo em vista sua compreensão como partitura. Tal analogia remete a melodia à prática pedagógica curricular e a partitura às orientações oficiais descritas no texto/documento curricular. Ou seja, compreendemos que professora(s) e crianças que vivem-fazem do currículo da Educação Infantil do Município de Niterói ação libertadora, tendo em vista a relação destes sujeitos com o passado, o presente e o futuro, reinventam suas formas cotidianamente traçando enfim, uma nova melodia que reinventa a partitura apresentada. Somada a esta compreensão, reafirmamos que a ação de autoria curricular, conforme mencionado anteriormente e tratada em outro processo investigativo, se realiza de maneira compartilhada, entre adultos e crianças, no Currículo da Educação Infantil.

Freire (2006) defende que a *realidade concreta* é o problema primeiro de quem trabalha com pesquisa social e destaca a importância desta ser encarada pelo investigador como algo mais do que o local de coleta de dados, fatos etc. A *realidade concreta* expressa também a percepção dos sujeitos envolvidos com o local, os dados, os fatos. “(...) a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre subjetividade e objetividade (Freire, 2006, p. 35)”. Ela é o que os pesquisadores clássicos chamariam de objeto.

Tomamos a sugestão de Minayo (2006) considerando os roteiros para observação participante e para entrevista. Entretanto, destacamos que tratar de roteiro como instrumento é diferente de adotar o questionário⁶ na medida em que correspondem a lógicas específicas e distintas de aproximação do objeto, especialmente no que se refere ao roteiro de entrevista que pode assumir-se como “roteiro para entrevista aberta” ou “roteiro para entrevista semi-estruturada”. De maneira mais específica, o roteiro da entrevista deve “apresentar-se na simplicidade de alguns tópicos que guiam uma *conversa com finalidade*” (Minayo, 2006, p. 189), contemplando um conjunto de conceitos que sustentam as muitas faces do objeto – a realidade concreta.

Definindo suas orientações, “balizas filosóficas”, o investigador, na fase inicial do trabalho, poderá organizar as ideias contemplando algumas decisões fundamentais para o andamento da investigação como, por exemplo, a definição do que irá observar, se a observação será livre ou com roteiro específico, a dimensão temporal de sua inserção no campo – tendo em vista as demandas combinadas da pesquisa e do próprio campo – a escolha do espaço da investigação, as estratégias de entrada no campo, as técnicas etc.

Ao investigarmos o currículo da Educação Infantil tomamos, obrigatoriamente, as crianças como interlocutoras no processo investigativo tanto quanto os adultos. Estas se revelam como sujeitos partícipes fundamentais para a análise e reflexão das práticas curriculares. Desse modo, faz-se necessário o reconhecimento das especificidades deste grupo de interlocutores e consequente busca por uma abordagem que contemple a condição geracional de sujeitos sociais, culturais e históricos que são desafiadores.

O fato de lidar com crianças e estas serem diferentes por sua condição geracional, não limita a possibilidade de intervenção das mesmas no desenvolvimento da pesquisa na medida em que a escuta sensível⁷ constitui-se como um dos principais instrumentos para a coleta de dados. “(...) escutar as vozes dos sujeitos, não apenas para posterior interpretação, mas para a busca de sentidos e de novas aprendizagens, num processo de ação-reflexão-ação coletivo.” (Merlo, 2013, p. 41).

⁶ Minayo (2006) diferencia o questionário do roteiro definindo o primeiro como um instrumento que pressupõe hipóteses e questões bastante fechadas cujo ponto de partida são as referências do pesquisador e o segundo como aquele que visa compreender o ponto de vista dos atores sociais previstos como sujeitos/objetos da investigação contendo poucas questões.

⁷ Em Merlo (2013) observamos a necessidade da “escuta sensível” como recurso investigativo conforme as recomendações de René Barbier (1992, 2002) e Barthes (1990).

Assim, apesar de diferentes, não são desiguais. As crianças são interlocutoras de uma investigação quando esta se realiza com elas e não sobre elas. Desse modo concordamos com Ferreira (2008, pp. 152 e 158) quando reivindica que

[...] seja reafirmada uma nova atitude epistemológica: mais do que olhar para examinar é preciso *escutar* para compreender o que as crianças dizem a partir da sua voz. [...] aproveitar as interrogações das crianças para prosseguir o esclarecimento das minhas intenções e a redefinição dos meus próprios papéis enquanto investigadora.

E Pereira (2012, p. 63) completa:

[...] dialogar com as crianças e suas produções, ou assumir a infância como temática de estudo, funda uma realidade em que a experiência da pesquisa é necessariamente diferente daquela que poderia ser vivida no diálogo com outros interlocutores, temas ou contextos. [...] o que aqui nomeamos como pesquisa com crianças implica, portanto, a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento [...]. Mais do que uma opção por ter crianças como interlocutoras no trabalho de campo, implica pensar os lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisadores e crianças ao longo de todo processo de pesquisa [...] Ou seja, ainda que a interlocução com as crianças se torne mais facilmente visível no trabalho de campo, compreendemos que essa interlocução se faz presente em todo processo de pesquisa, antes e depois do trabalho de campo, e mesmo na pesquisa de caráter eminentemente teórico que abdique de um trabalho dessa natureza. [...] um trabalho de campo que coloque face a face pesquisador e crianças cria um tipo de realidade diferente daquela experimentada pelo pesquisador quando este se debruça sobre estudos teóricos ou sobre produções infantis que dispensem a presença das crianças em sua interlocução.

Entretanto, vale destacar que, como nos alerta Pereira (2012), apesar da referência e da ação compartilhada com as crianças, uma investigação científica é território privilegiado do adulto que a partir do problema a ser investigado inicia a interlocução com as crianças. Estas fazem intervenções evidentes e participam em co-autoria porque, na realidade, o autor primeiro de um trabalho que se pretende teórico conta com a autoria final de um adulto. A autora destaca a importância e a validade da participação das crianças, mas faz este alerta tendo em vista a coerência com um processo da pesquisa que toma a experiência da alteridade ponto fundamental. Esta experiência “é constitutiva da vida social e se transforma conforme as instâncias ou contextos em que é por eles [adultos e crianças] experimentada” (Pereira, 2012, p. 71).

Os “pequenos-grandes” e incansáveis interlocutores de nosso processo investigativo também nos informam sua condição social e cultural como crianças situadas em determinado grupo social. Esta condição, como provoca Arroyo (2012), interroga nossas verdades pedagógicas, nossa ética profissional e o currículo. A infância vivida e revelada por estas crianças no cotidiano escolar se constitui como elemento ainda mais desafiador do que o fato de tomar a infância como campo de estudo. Além de lidarmos com as especificidades de uma categoria geracional lidamos com um constructo social que é resultado da extrema desigualdade social.

Passamos, portanto, para mais um elemento desafiador: a constatação de que carregamos concepções de infância e criança que não correspondem ao que encontramos nas escolas públicas de educação infantil ainda que investigadores esforcem-se para “descortinar” tais concepções. As crianças com as quais nos deparamos são os excluídos sociais que ainda não fazem parte da história oficial da infância. São filhos e filhas das camadas populares, das instituições, antes, exclusivamente assistencialistas⁸.

Quando a mirada atenta focaliza as crianças em movimento na vida cotidiana, logo se destacam seus corpos precarizados e degradados pelas práticas sociais alienantes e opressoras da lógica do capitalismo, mas também pelas possibilidades de práticas de transgressão, resistência e subversão da ordem vigente. [...] Quando a mirada se aproxima desses sujeitos coletivos decretados em nossa história como inexistentes, inferiorizados se impõe uma indagação: Como esses corpos foram produzidos como se fossem invisíveis e não portadores de uma crítica e mudança social? Os docentes educadores experimentam no cotidiano das salas de aula nas escolas e na diversidade de projetos socioeducativos as presenças interrogantes, até incômodas desses corpos marcados pela simbiose entre desigualdades sociais e diversidades socioculturais. Interrogações que exigem análises e respostas [...] Os estudos da infância sugerem a urgência de enfrentar essas questões. Mostrar de que corpos vêm as indagações mais desestabilizadoras para os estudos da infância e para as teorias pedagógicas. (Arroyo, 2012, pp. 9-11).

Como lidamos com estas realidades, culturas e infâncias no currículo vivo?

⁸ Em Kuhlmann (2011) é destacado que as dimensões educativa e social nunca estão descoladas especialmente quando tratamos da história da Educação Infantil e das instituições de atendimento à pequena infância de maneira geral. Entretanto, a distinção a respeito do atendimento às diferentes camadas sociais sempre esteve marcada na história destas instituições.

Reconhecer a infância como categoria social é indiscutivelmente um avanço que deve ser considerado nos estudos da Sociologia, da História, Pedagogia etc. Entretanto, ao tratarmos deste reconhecimento temos como tarefa a observação das desigualdades impostas por uma sociedade fragmentada em sujeitos existentes e inexistentes porque fragmentada em classes sociais. Há crianças e infâncias não vividas num campo social que abarca os inexistentes, os subalternos, os excluídos sociais porque se sustenta na lógica do capital. Esta infância evidencia-se na América Latina e, no Brasil, ocupa, em maioria, as escolas públicas infantis com suas especificidades desafiadoras e desestabilizadoras. Assim, “se a infância desafia a pedagogia desde suas origens, a experiência de vivê-las com tanta precariedade traz desafios ao repensar-se da pedagogia e da docência.” (Arroyo, 2012, p. 25).

Outras infâncias se apresentam e não há como estar indiferente. Somos obrigados a criar outra cultura escolar se desejamos atender estes grupos, se pretendemos que se constituam como sujeitos de fato. Desse modo, conhecê-los melhor, compreender como se veem e como reagem ao mundo é tarefa de extrema importância. “Superar visões negativas, segregadoras e inferiorizadas e avançar para miradas mais compreensivas, positivas seria uma rica contribuição para os estudos da infância.” (Arroyo, 2012, p. 28), bem como para as ações pedagógicas, curriculares. Qual a abordagem pedagógica estabelecida para a emancipação dos filhos da classe trabalhadora? Qual currículo sustenta tal prática?

30

Elegemos uma escola pública de Educação Infantil: Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa (UMEIRAC), situada no Município de Niterói, no Barreto, bairro da zona norte do referido município, com população oriunda das fábricas e estrada de ferro⁹, no estado do Rio de Janeiro, Brasil, que atende cerca de 400 crianças em dois turnos.

A escolha desta se deu em função da capacidade de intervenção na realidade apresentada pelos sujeitos que compõem a escola e de seu posicionamento político em defesa de uma educação infantil com caráter emancipatório. Diante das exigências apresentadas pela administração central – Secretaria de Educação – a UMEIRAC, historicamente, se manteve firme em seus propósitos em diferentes ocasiões. Observamos tal atitude de coerência política especialmente através da interlocução com esta Unidade Escolar em outra investigação que realizamos. Assim, estreitamos os laços e as ideias

⁹ O bairro foi constituído a partir das fábricas e da estrada de ferro ali instaladas. Os trabalhadores começaram a ocupar a região para estarem mais próximos ao local onde trabalhavam. Atualmente, as fábricas estão desativadas bem como a estrada de ferro, mas o bairro preserva suas características de ocupação inicial dando lugar também a uma nova realidade a partir do desemprego em massa o que contribui para a criação das favelas.

de projetos de trabalho-formação conjuntas. Outro ponto fundamental para a definição da UMEIRAC como campo de pesquisa deu-se em função da maneira como se comportavam as crianças desta Unidade Escolar diante das propostas de trabalho seja da professora, seja da investigadora. Precisávamos tomar ciência se esta evidência sustentava-se porque estas crianças eram mais motivadas a se expressarem, se este era um comportamento associado às propostas de ruptura com as formas tradicionais de relação adulto-criança ou ainda por outro motivo. Compreendemos que esta seria a “clave de sol” que daria início a reescrita de nossa partitura curricular compondo assim, novas canções para liberdade no currículo da Educação Infantil.

Focamos, especialmente, um pequeno grupo de 20 crianças de 5 anos de idade que estão na escola por 4 horas diárias no primeiro turno. Após o contato inicial com a Unidade Escolar, quando conversamos com Equipe de Articulação Pedagógica¹⁰, a escolha dos sujeitos partícipes da investigação – o grupo ao qual nos referimos – deu-se por indicação das lideranças da escola, ou seja, a direção – equipe técnico-pedagógica (EAP) – que relatou o compromisso e dedicação apresentados pela professora ao lidar com sua tarefa cotidiana bem como a disponibilidade do grupo visto que haviam outros investigadores que estavam trabalhando com outros grupos.

Situamos este recorte como um fragmento de um contexto mais amplo e que deve ser relacionado com este contexto mais amplo. Não há como tratar o fragmento por ele mesmo e, tampouco tomá-lo como totalidade porque trata-se de uma representação social conforme Minayo (2006) nos alerta.

5. O CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUANDO A MELODIA REINVENTA A PARTITURA

Dispomos de documentos oficiais que definem o que é o currículo da Educação Infantil em nível nacional – as Diretrizes Curriculares e outros documentos complementares – todavia, não podemos afirmar que tipo de infâncias contém estas orientações. Quais concepções de infância, criança, formação humana, cultura, educação infantil e profissionais de educação infantil estão contempladas nestes materiais?

¹⁰ Em Niterói, a responsabilidade técnico-pedagógica de cada Unidade Escolar é determinada em Portaria 087/2011, Art. 15: A Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) de cada Unidade de Educação deverá ser constituída pelo Diretor, Diretor-Adjunto, Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional, Secretário Escolar e Professor Coordenador de turno, conforme a modulação do quadro profissional da Unidade. Este profissionais, no caso das UMEI: Diretor Geral, Diretor Adjunto e Pedagogo estão incumbidos de tarefas administrativas e da organização político-pedagógica da Unidade Escolar.

Tais definições carregam fortes implicações ideológicas e, por isso, precisam ser discutidas. Além disso, a atualidade é marcada por retrocessos, do ponto de vista político-administrativo, que se fundamentam em cortes orçamentais e políticas minimalistas no campo da educação.

Os sujeitos que ocupam o território da UMEIRAC se colocam como curriculistas quando por meio do debate, da investigação, da reflexão conjunta e consequente intervenção curricular alteram a realidade. Suas produções se dão a partir do desenvolvimento de trabalho por projetos e a dimensão integradora do conhecimento é tratada com autoria por crianças e adultos, de maneira compartilhada.

Elencaremos algumas ideias que conduzem a reformulação curricular apresentadas pelo conjunto de profissionais em diálogo com as crianças da UMEIRAC. Tratam-se de propostas fundadas nas experiências individuais e coletivas que entrelaçam diferentes culturas como orientação principal da constituição do conteúdo da Educação Infantil:

1. *Projeto de Cultura*: busca a valorização da cultura popular brasileira – assim como Mario de Andrade – através do estudo de elementos pouco divulgados na cultura midiática, mercadológica. São eleitos temas que, geralmente, não estarão contemplados no currículo da escola básica, mas que revelam a sabedoria popular e a dimensão da cultura produzida pelo povo no Brasil. Estes saberes se relacionam com os trazidos pelos sujeitos que compõe os projetos de trabalho, tem sua temática proposta inicialmente pelo conjunto de profissionais da escola e, a partir daí, é tratado considerando diferentes frentes pelos grupos de crianças e professores que se relacionam como interlocutores no processo de aquisição/construção do conhecimento. A experiência das crianças em algumas temáticas muitas vezes é maior do que a dos professores. Assim, a intervenção destas no planejamento curricular torna-se decisiva para o andamento do trabalho.
2. *Projetos independentes*: são conhecimentos que se aprofundam a partir do interesse de determinado grupo ou mais de um grupo em interlocução sobre um tema. O comportamento investigativo se institui como prática fundamental e necessária para a realização do projeto. O trabalho coletivo se institui como orientação para a ação curricular, conforme indicado por Freinet.
3. *Conhecimentos/"conteúdos"*: Identidade, liberdade, autonomia e responsabilidade; brinquedos e brincadeiras; sentimento de solidariedade e coletividade; solução de problemas, direitos e

deveres (do ponto de vista do raciocínio lógico e do ponto de vista social – convívio em sociedade); realidade social, histórico e cultural; diferentes linguagens (lógico matemática, oral, escrita, musical, estética, interpretativa, criativa, investigativa, motora): este conjunto resume os “conteúdos” que atravessam os projetos de trabalho, sejam os mesmo propostos inicialmente pelos adultos ou pelas crianças.

4. *Avaliação processual*: é definida no Projeto Político da escola como um processo que permite, por meio da observação das produções dos alunos e discussões a respeito do processo pedagógico, a melhoria da qualidade do trabalho com a reorganização/reorientação do mesmo.

A validade do conhecimento adquirido e criado no desenvolvimento do projeto se dá justamente durante o seu processo de criação-produção-execução-avaliação que se institui de maneira dialética. Assim, o planejamento, os conteúdos trabalhados, a avaliação compõem um currículo que é vivo, que rejeita a hegemonia de um currículo definido a partir de fragmentos de um conhecimento estático originário de um ponto de vista que pretende a dominação dos sujeitos.

Revisitar tais propostas considerando os possíveis interlocutores – sejam outros autores ou outras propostas observadas – se institui como tarefa para pensar outras definições acerca do Currículo da Educação Infantil na atualidade, conforme sugere Walter Benjamin (2005) ao propor que revisitemos o passado a fim de compreendermos e interirmos no presente tendo em vista outra possibilidade de futuro.

Este movimento – acreditamos – permitirá uma revisão acerca das propostas que consideramos alternativas ao modelo do capital e que carregam concepções de infância, de Educação Infantil e, conseqüentemente, de sociedade que viabilizarão a afirmação ou descarte de determinadas ideias e princípios que sustentarão uma proposta pela e para a liberdade pautada na permanente reinvenção da cultura escolar e social de maneira articulada. A melodia da dialocidade, enfim, reinventa a partitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. G. e Silva, M. R. da (org.). (2012). *Corpo Infância. Exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brandão, C. R. (2003). *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez.
- Faria, A. L. G. de (1999a, dezembro). A contribuição dos Parques Infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Revista Educação e Sociedade*, XX(69).
- Faria, A. L. G. de (1999b). *Educação pré escolar e cultura: por uma pedagogia da educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Faria, A. L. G. de (2007). Malaguzzi: produções de culturas infantis e os poderes da imaginação das crianças e professores. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. Em F. Oliveira, J. Kshimoto e M. A. Pinazza (orgs.), *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Atmed.
- Ferreira, M. M. M. (2008). Branco demasiado ou ... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. Em M. Sarmiento e M. C. S. de Gouvea (orgs.), *Estudos da Infância. Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freinet, C. (1974). *Por una escuela del pueblo* (9.ª ed.). Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1999). *La escuela moderna francesa. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. Una pedagogia moderna de sentido común. Los dichos de Mateo. Las invariantes pedagógicas* (2.ª ed.). Madrid: Morata.
- Freire, P. (2006). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. Em C. R. Brandão (org.), *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Löwy, M. (2005). *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*. São Paulo: Boitempo.
- Malo, M. (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Merlo, R. dos S. (2013). *Percursos de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis tem a nos ensinar*. [Dissertação de Mestrado]. São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo.
- Minayo, M. C. de S. (2006). *O desafio do conhecimento. Pesquisa social em Saúde*. São Paulo: HUCITEC.
- Oliveira, G. M. (2010). *O currículo na Educação Infantil: ações de autoria como projeto de emancipação. Trabalho de Investigação*. Valencia, Espanha: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.
- Oliveira, G. M. (2015). Quando a melodia reinventa a partitura: fundamentos de uma prática curricular da educação infantil com base na experiência de liberdade compartilhada. [Tese Doutorado]. Valencia, Espanha: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.
- Pereira, R. M. R. e Macedo, N. M. R. (orgs.). (2012). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau.

- Sánchez, (2007). *Filosofia da práxis* (1.ª ed.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLASCO; São Paulo: Expressão Popular.
- Sarmiento, M. (2015). O trabalho das crianças é na escola. Debates e controvérsias sobre o trabalho infantil e a educação como trabalho. Em M. G. Arroyo, M. dos A. L. Viella e M. R. da Silva (orgs.), *Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sarmiento, M. e Gouvea, M. C. S. (2005, mai./ago.). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, vol. 26(91). São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES.
- Sarmiento, M. e Gouvea, M. C. S. (orgs.). (2008). *Estudos da Infância. Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, T. T. da (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.
- Xavier, G. T. R. (2000). Saberes sociais, saberes escolares: dinâmicas sociais frente a curricularização da cultura. [Tese de doutoramento]. Minas Gerais: UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais).

LUGARES DE JUEGO Y ENCUENTRO PARA LA INFANCIA

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez; Javier Abad Molina *

SÍNTESIS. En el presente estudio se recoge una investigación realizada en escuelas infantiles 0-3 años del Ayuntamiento y la Comunidad de Madrid. En ella se pretende demostrar la necesidad de ofrecer propuestas pedagógicas en este ámbito que contribuyan a potenciar el sentido educativo de esta etapa y permitan y favorezcan el desarrollo cultural y social de los procesos vitales de la infancia: las relaciones sociales, comunicativas y afectivas, el aprendizaje significativo y la elaboración de los procesos simbólicos mediante la creación de contextos de encuentro y relación a través del juego libre. Es decir, la propuesta didáctica se basa en la manera de enriquecer simbólicamente la cualidad de los ambientes de juego proyectados para la infancia, utilizando las instalaciones como espacios concebidos a partir del encuentro entre una propuesta estética del arte contemporáneo y la fundamentación pedagógica inspirada en la práctica psicomotriz Aucouturier. Este «diálogo» posibilita y favorece el juego presimbólico y simbólico en un contexto relacional.

Palabras clave: juego; significado; espacios; relaciones; infancia.

LUGARES DE BRINCADEIRA E ENCONTRO PARA A INFÂNCIA

SÍNTESE. No presente estudo regista-se uma investigação realizada em escolas infantis 0-3 anos do Município e da Comunidade de Madrid. Nessa investigação, pretende-se demonstrar a necessidade de oferecer propostas pedagógicas neste âmbito que contribuam para potenciar o sentido educativo desta etapa e que permitam e favoreçam o desenvolvimento cultural e social dos processos vitais da infância: as relações sociais, comunicativas e afetivas, a aprendizagem significativa e a elaboração dos processos simbólicos através da criação de contextos de encontro e relação através da brincadeira livre. Isto é, a proposta didática baseia-se na maneira de enriquecer simbolicamente a qualidade dos ambientes de brincadeira projetados para a infância, utilizando as instalações como espaços concebidos a partir do encontro entre uma proposta estética da arte contemporânea e a fundamentação pedagógica inspirada na prática psicomotora Aucouturier. Este "diálogo" possibilita e favorece a brincadeira pré-simbólica e simbólica num contexto relacional.

Palavras-chave: brincadeira; significado; espaços; relações; infância.

* Facultad de Educación del Centro de Estudios Universitarios La Salle (Adscrito a UAM), España.

PLAYING AND MEETING PLACES FOR CHILDREN

ABSTRACT. *This study collates a research made in 0-3 years kindergartens from the Madrid City Council and Madrid Community. It aims to prove the need to provide educational proposals in this area that contribute to enhancing the educational significance of this stage, and to allow and encourage the cultural and social development of the vital processes of childhood: social, communicative and affective relationships, meaningful learning and the development of symbolic processes by creating meeting environments and relationship contexts through free play. That is, the didactic proposal is based on the way of enrich symbolically the quality of playing environments focused on children, using the facilities and spaces designed from the meeting between an aesthetic proposal of contemporary art and educational foundation inspired in Aucouturier's psychomotor practice. This "dialogue" enables and promotes pre-symbolic and symbolic play in a relational context.*

Keywords: playing; meaning; spaces; relationships; childhood.

1. INTRODUCCIÓN

38

La primera infancia es un periodo fundamental de la vida humana. Su desarrollo evolutivo y las relaciones que establece con el medio que le rodea son decisivas para que pueda desarrollar armónicamente todas sus capacidades. Las investigaciones psicológicas confirman que desde el nacimiento el niño pequeño tiene inmensas potencialidades, que los primeros años de vida son determinantes para el futuro de cada persona y que las interacciones con el ambiente pueden favorecer o inhibir el desarrollo de estas potencialidades infantiles.

En la vida de relación, el niño descubre que hay *otros* que dan sentido a sus emociones de naturaleza biológica, convirtiéndolas en intencionales y, por tanto, psíquicas. Esas relaciones comunicativas entre el medio y el niño se producen en espacios y tiempos donde existen personas y objetos con los que se va familiarizando progresivamente. De los espacios y objetos primero aprenderá, con ayuda de las relaciones que establece con las personas significativas o referentes, sus usos convencionales para luego transformarlos en significados y usos simbólicos, demostrando con esta capacidad su condición esencialmente humana. El niño manifiesta una simbología a través de los objetos y de sus propias acciones corporales, antes de expresarla mediante la palabra. El origen de los símbolos está, pues, en la comunicación no verbal, en las acciones corporales y en la comprensión cultural y relacional de los objetos como mediadores. Así, la trascendencia que tiene el ambiente en los procesos de desarrollo de la infancia hace pensar en la importancia de preparar condiciones idóneas para que estos se produzcan de la manera más adecuada posible.

De todos los procesos de desarrollo nos interesa propiciar y observar especialmente aquellos ligados a la aparición de los primeros símbolos, ya que son estos el índice más tangible de la condición humana del niño y de su capacidad para conectar y conectarse con el mundo psíquico y cultural del entorno al que pertenece. Se observarán en esta investigación, por tanto, los símbolos que aparezcan en las dinámicas de juego que los niños realicen de manera libre y espontánea a partir de las condiciones o «escenografías de juego» específicamente creadas para este fin. Así, la propuesta didáctica está basada en la manera de enriquecer, estética y simbólicamente, la cualidad de los ambientes de juego proyectados para los niños a través de la configuración de espacios lúdicos inspirados en las instalaciones realizadas por los artistas contemporáneos.

Estos espacios transmiten una simbología que conecta con el pensamiento infantil, ya que los niños todavía no tienen acceso al razonamiento lógico, pero sí están en el proceso de acceder al pensamiento simbólico. El lenguaje artístico que expresan las instalaciones con las que interactúan será una manera de establecer comunicaciones de ideas que surgirán a través del juego libre. Para ello, se articulan unas condiciones especiales del lugar y de los objetos con el fin de que sean mediadores en las relaciones y los descubrimientos: los niños acceden a estos espacios para resignificarlos a través del juego libre y generar una coreografía espontánea de la acción lúdica que ofrece una sorprendente variedad interpretativa del espacio, de los objetos y de las relaciones de colaboración, encuentro y entendimiento que se crean entre los niños y con los adultos. Y todo ello acontece en un contexto privilegiado de relación para expresar el imaginario simbólico.

2. FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO

El presente estudio está fundamentado en la práctica psicomotriz educativa de Bernard Aucouturier; las escuelas infantiles del modelo de Reggio Emilia y Pistoia (Italia), inspiradas por Loris Malaguzzi; el modelo del Instituto Loczy (Budapest, Hungría), de la doctora Emmi Pilkler, y el trabajo sobre juego heurístico de Elinor Goldschmied.

Para llevar a cabo la investigación, se ha elegido la metodología de la investigación-acción, siguiendo el proceso de espiral en una secuencia de ciclos (Stephen Kemmis y Robin Mc Taggart, 1992), ya que nos puede servir para acompañar el proceso completo, desde la planificación de la propuesta, el modo de llevarla a cabo y la observación de lo que acontece, hasta la reflexión realizada de manera sistemática y rigurosa. También se realizó una documentación de los procesos a fin de construir una narrativa que hiciera

visible el proyecto educativo diseñado y la imagen cultural de una infancia capacitada para construir una identidad propia y plena de posibilidades. Se pretende así elaborar una propuesta o modelo didáctico que contribuya a definir el carácter educativo de la etapa 0-3 y apoyar la labor pedagógica de los profesionales que trabajan en este ciclo para cumplir los objetivos educativos que favorecen el desarrollo de los procesos cognitivos, motores, sociales y afectivos de la primera infancia.

Quisiéramos destacar la idea que va a regir el desarrollo de este estudio: la educación es una aventura compartida por los niños, las familias, los educadores, el personal de la escuela, el entorno social, las políticas educativas, etc. Y es necesario un consenso para que pueda llevarse a cabo de una forma coherente.

Por último, se define para esta investigación, la identificación del siguiente problema:

En la escuela infantil 0-3 años se detecta la necesidad de propuestas pedagógicas que contribuyan a potenciar el sentido educativo de esta etapa y permitan y favorezcan el desarrollo cultural y social de los procesos vitales de la infancia: las relaciones sociales, comunicativas y afectivas, el aprendizaje significativo, la construcción de la identidad y la elaboración de los procesos simbólicos mediante la creación de contextos de juego libre.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Elaborar un modelo didáctico que contribuya a favorecer el desarrollo de la función simbólica en los niños de 12 a 24 meses.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

3.2.1 *Objetivos relacionados con el contexto pedagógico*

- Valorar la influencia que ofrece el entorno en los procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseñar la organización y la distribución de los espacios y materiales para la atención educativa de niños de 1-2 años en función de sus necesidades y características psicoevolutivas.
- Poner especial atención a la diversidad y complejidad de los contextos que se ofrecen para la experiencia del niño y al diseño específico del ambiente: espacios, tiempos y materiales.

- Atender a la diversidad y complejidad de las acciones e interacciones en las que se desenvuelve el grupo, el número de niños y el rol del educador.
- Convertir el aula en un escenario de juego con materiales no estructurados y estéticamente colocados que promueva la comunicación y las relaciones.
- Concebir la programación de las experiencias como modalidades de encuentro y confluencia entre espacios, niños y adultos en la escuela.
- Impulsar y reivindicar la importancia del juego libre como forma de aprendizaje permanente.

3.2.2 Objetivos relacionados con el método de investigación

- Promover la investigación participativa para trabajar en la mejora de las propias prácticas, porque compartir es ver más y comprender mejor.
- Planificar propuestas abiertas a la revisión y a la mejora constante de sus planteamientos iniciales para poder planificar de nuevo cada vez que se vea la necesidad.
- Observar y recoger los datos de la observación de manera sistemática y controlada para favorecer la comprensión de los sucesos y su reflexión.
- Hacer visible la cultura de la infancia a través de la investigación y la documentación.

3.2.3 Objetivos relacionados con las aportaciones de los espacios de juego

- Explorar las cualidades de las instalaciones y analizar sus posibles aportaciones a los proyectos educativos de la etapa 0-3 años.
- Favorecer contextos para las narraciones personales o biográficas de la infancia y de los educadores, incorporando esta experiencia al desarrollo habitual de la experiencia vital y profesional de unos y otros.
- Promover una actitud estética en la escuela que se vea reflejada en el cuidado en el diseño y la preparación de los espacios-ambiente.

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de referencia de esta investigación son las escuelas infantiles del Ayuntamiento y la Comunidad de Madrid. Se ha elegido una muestra de tres escuelas (37 niños y niñas de edades comprendidas entre 14 y 24 meses, dos de ellos de integración).

5. ENFOQUE METODOLÓGICO

Las fases de este estudio se han llevado a cabo según el modelo de la *investigación-acción*, siguiendo una secuencia de ciclos dividida en cuatro momentos: planificación de la propuesta, acción, observación y reflexión. Para *planificar* la propuesta, primero se realizó una tarea de documentación sobre aquellas instalaciones o espacios de juego que mejor podían adaptarse a las necesidades y condiciones del estudio. Se diseñaron para ello seis instalaciones (la primera se repitió dos veces para observar las diferencias con el mismo grupo sobre una misma propuesta) que cumplieran con los requisitos adecuados para la ejecución del proyecto, teniendo en cuenta tanto aspectos estéticos y artísticos como pedagógicos: características de los materiales, disposición de los mismos en el espacio, lenguajes simbólicos que transmiten las instalaciones, relaciones que propician, etc. Estas fueron las instalaciones configuradas.

42

Describimos a continuación las siete instalaciones o espacios de juego (empezando por la figura 1, arriba a la izquierda).

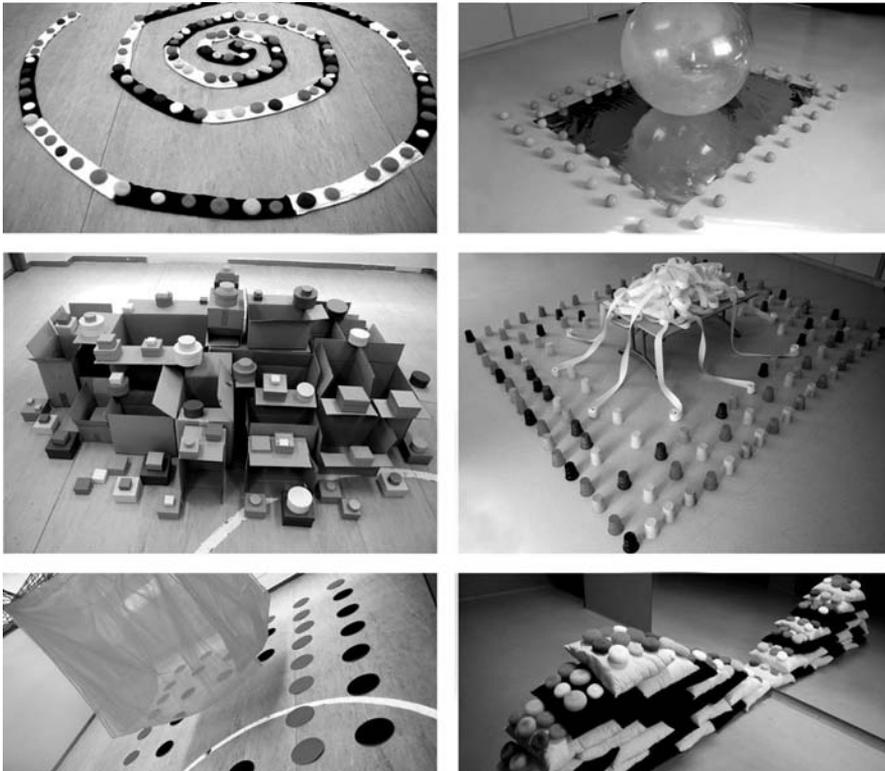
- *Instalación 1*: espiral horizontal construida con toallas dobladas, de color blanco y negro, en el que se apoyan esponjas de colores rojo, naranja, verde, amarillo y azul. Dimensión: 2,5 × 2,5 metros.
- *Instalación 2*: pelota de plástico transparente de 1 metro de diámetro, apoyada sobre un *papel-espejo* de 3 metros de largo × 1 metro de ancho, bordeado de 70-75 pelotas pequeñas de colores azul, magenta, violeta y naranja.
- *Instalación 3*: Conjunto de cajas, abiertas y cerradas, de 2 × 1 metros, de color marrón las cajas grandes y de diferentes colores las pequeñas (cuadradas y circulares).
- *Instalación 4*: espacio configurado con una mesa central sobre el que se apoyan y caen hacia el suelo 12-15 rollos de papel térmico blanco de caja registradora y un conjunto cuadrado de

vasos de plástico de diferentes colores. Medidas: $2,5 \times 2,5 \times 0,5$ metros.

- *Instalación 5*: espacio cerrado central de cortinas translúcidas de color naranja de $1 \times 1 \times 2$ metros y cuadrado circundante de alfombrillas de ratón de colores rojo y negro. Medida del espacio de juego en su totalidad: 3×3 metros.
- *Instalación 6*: 25 cojines amarillos y negros sobre los que se colocan diferentes esponjas de colores (mismas que en la instalación número 1), apoyados frente a un espejo. Medidas: $2 \times 0,5 \times 0,3$ metros.
- *Instalación 7*: se repitió la misma configuración que en la instalación número 1.

FIGURA 1

Configuración de las 6 diferentes instalaciones o espacios de juego para este estudio



6. TEMPORALIZACIÓN Y SENTIDO DE LA ACCIÓN, OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN

Cuando se diseñaron las seis instalaciones, se estableció un calendario acorde con la disponibilidad de las escuelas y de los observadores-documentadores. Se realizaron un total de 21 sesiones en tres escuelas diferentes. Las sesiones se hacían un día a la semana y la medida del tiempo de juego se estableció en una duración estimada de 45 minutos aproximadamente.

La *acción* consistía en disponer el material en la sala antes de la llegada de los niños, presentarlo de manera atractiva y sugerente, favorecer el juego y la experimentación, observar lo que sucedía y reconocer sus acciones, interfiriendo lo menos posible en la exploración autónoma y el juego libre.

La *observación* tiene la función de documentar los efectos de la acción y proporciona la base documental inmediata para la reflexión posterior. Debe adecuarse a las circunstancias y ser abierta y flexible para registrar lo inesperado. Para la observación de las sesiones se han utilizado el registro de las fotografías y la observación directa, anotando lo sucedido inmediatamente después de finalizar cada sesión mediante la cumplimentación de unos parámetros previamente elaborados que ofrecían datos concretos a partir de la cantidad y calidad de las relaciones sociocomunicativas y las interacciones entre los niños y con el adulto, la intensidad y preferencia de las distintas formas de desplazamiento en el espacio, las relaciones con los objetos y cómo son manipulados o explorados a partir del interés de los niños, la calidad del uso simbólico de estos objetos, la relación temporal o duración del tiempo en las diferentes dinámicas de juego, etc. Registrando, además, las particularidades, los *momentos extraordinarios* y las incidencias de cada sesión.

44

El último momento del proceso es la reflexión posterior, que servía para revisar y ajustar la propuesta. Asimismo, el registro de cada una de las sesiones en imágenes fotográficas ayudaba a captar los juegos más interesantes y a dar sentido a aquellas acciones que en el momento de producirse se escapaban a la comprensión inmediata del observador. En la reflexión se intercambiaban opiniones, inquietudes y dudas. También se comentaban las acciones y los juegos de los niños para darles sentido e identificar las manifestaciones simbólicas que aparecían.

Una vez configurada la instalación, el adulto es el principal referente afectivo. Ofrece la palabra (y la admiración), que reconoce las acciones de los niños y les otorga un sentido cultural. Al igual que en una sesión de práctica psicomotriz, actúa de mediador de los significados, pues está dentro y fuera al mismo tiempo sin interferir, dando permiso, observando y acompañando el

juego infantil. Y, para finalizar, documenta aquello que puede ser significativo para su posterior observación y análisis en relación al espacio de juego. Todo ello es posible a través de registros orales o visuales (fotografía y vídeo) que permiten compartir todas las narrativas posibles con la comunidad educativa e investigadora.

7. LA INSTALACIÓN COMO CONTEXTO SIMBÓLICO

La instalación es un espacio de interacción simbólica, un lugar que permite, da acceso y sostiene el símbolo desde su configuración inicial, ya que, al igual que los artistas, los educadores son gestores de la intencionalidad, pero siendo conscientes de que su rol es *proponer* (el «érase una vez»), y el de los niños *disponer*. Un verdadero *ecosistema lúdico* organizado por el adulto para provocar, desde un orden inicial y una propuesta estética concreta, su deconstrucción, transformación y nueva reconstrucción por parte de los niños a través del juego compartido, al igual que el muro de módulos con el que comienza una sesión de psicomotricidad: *destruir para transformar*.

En este contexto se inscribe y orienta la acción de los niños, «contenida» en un marco o encuadre dado, que posee una forma reconocible a través de límites o referencias. Los *espacios de símbolo* precisan ser configurados con una «entrada» y una «salida», rituales que sirven de separación y diferenciación entre el *exterior* (o realidad) y el *interior* (el símbolo) para que el niño sea consciente de que puede desarrollar todo su universo simbólico dentro de ese espacio. Es decir, a diferencia de los *espacios lúdicos* que son resignificados e interpretados por el juego infantil a través de las acciones corporales, las instalaciones en las escuelas se configuran primeramente y se ofrecen después con la voluntad de ser un *espacio potencial* (Winnicott, 1982), lugar de transición entre lo real y lo simbólico en el que todo es posible.

En esta propuesta, cercana al *interaccionismo simbólico*, los niños actúan sobre los objetos de las instalaciones e interactúan con otros niños mediante los significados que elaboran de manera compartida. Así, las instalaciones ofrecen la posibilidad de estar con *otros* en un lugar que favorece que el símbolo transite y se comparta porque está ocurriendo «aquí y ahora» en relación con ese *otro* (igual o adulto referente) que acompaña, interactúa y vincula el sentido de pertenencia.

El símbolo permite, por tanto, trascender el ámbito de la sensorialidad del objeto y de lo inmediato, ampliar la percepción del contexto ofrecido, incrementar la capacidad de entendimiento en y con el otro y promover una

relación creativa con el mundo. De este modo, los niños eligen, organizan, estructuran y elaboran socioconstructivamente los significados en los múltiples procesos interpretativos que cada proyecto de juego posibilita.

La instalación ha de contar, pues, con unas características estructurales y estéticas que proporcionen a los niños la posibilidad de elaborar una imagen mental potente, vívidamente identificada y organizada perceptivamente. Ha de poseer «imaginabilidad» (Lynch, 1985) para facilitar la estructuración cognitiva que se elabora a través de los significados subyacentes de ese *espacio social* o entorno privilegiado para la lúdica.

La elección y colocación de los objetos resulta fundamental por su aporte al sentido estético de la instalación y las posibilidades de juego que promueve. Por sus diferentes cualidades, los objetos son portadores de una «idea» que el niño desvela a través del juego. Más aún, cuando se proponen más de dos objetos para que el niño encuentre relaciones inéditas entre ellos. En las instalaciones, los objetos se organizan con una intencionalidad por parte del adulto para establecer una *narración* a partir de su funcionalidad, sensorialidad, sentido lúdico y simbología. Se proponen «diálogos» con objetos entre los que existe la posibilidad de una vinculación o narración, de manera que un objeto actúe, interfiera, contenga o complemente a otro. Los objetos se presentan en el medio del espacio disponible para permitir el recorrido alrededor de la instalación y que los niños puedan elegir después otros lugares según su proyecto de juego o *deriva lúdica* (Ruiz de Velasco y Abad, 2014).

46

Siguiendo los pasos del método elegido para llevar a cabo esta investigación, comenzaremos por organizar el plan que anticipa la acción y que se basa en el diseño de un modelo didáctico para favorecer el desarrollo de la función simbólica, configurado a partir de instalaciones ofrecidas para el juego libre que se organice en torno a los siguientes aspectos:

- La diversidad y complejidad de los contextos que se ofrecen para la experiencia del niño. El diseño específico del ambiente, los espacios, los tiempos y los materiales.
- La diversidad y complejidad de las acciones e interacciones en las que se desenvuelve. La disposición del número y del tipo de agrupación de los niños. El rol del educador.
- La programación de las experiencias como modalidades de encuentro y confluencia entre espacios, niños y adultos en la escuela.

8. LOS ELEMENTOS INTEGRANTES DEL AMBIENTE

Para diseñar un ambiente hay que pensar en la configuración de los espacios, los materiales que se ofrecen, las relaciones que se propician y, en nuestro caso, el sentido simbólico. El medio en el que el niño se desenvuelve promueve, facilita o potencia determinadas acciones y condiciona un determinado tipo de relación e intercambio.

Estos ambientes o contextos de juego se configuran con unos límites y normas básicas para la seguridad y la garantía de la evolución de los niños, además del necesario reconocimiento por parte del adulto de la acción transformadora infantil desde el *caos creativo* (la idea de *caos* se refiere a un *desorden ordenado* o estructurado que permite el cambio y la gestión de opciones posibles). Las instalaciones y los objetos se presentan en un *sistema de orden* (formas geométricas o *mandalas*: círculos, espirales, estrellas o cuadrados) para que los niños entiendan la existencia de una *ubicación* o referencia inicial que asegura la apropiación, interpretación e investidura del espacio y los objetos para hacerlos «suyos» en el sentido físico y psíquico. Las reglas del juego surgen espontáneamente y se van reinterpretando y ajustando a la deriva lúdica, dando lugar a la complejidad y a la singularidad.

En estos espacios se favorecen múltiples situaciones de aprendizaje en relación, que se generan de forma espontánea y se liberan a través del juego libre: acciones de imitación, exploración, apropiación y transformación simbólica del espacio y los objetos, desplazamientos y recorridos, nuevos órdenes y posibilidades, etc. Así, el espacio permite las transiciones del lleno al vacío, de dentro a fuera, de la horizontalidad a la verticalidad, de la calma al movimiento o de la presencia a la ausencia. Y, en consecuencia, acciones que posibilitan la aparición de los juegos presimbólicos: *construir-destruir*, *llenar-vaciar*, *aparecer-desaparecer*, etc., que evolucionan hacia el juego simbólico que los objetos evocan y promueven. Finalmente, en la narración gráfica u oral de la experiencia, cada niño construye después las representaciones mentales conscientes que el imaginario infantil elabora de la experiencia como una manera de explicar y explicarse para identificarse y ser identificado.

Las instalaciones han de estar bien configuradas en su origen para facilitar la aparición del símbolo. Favorece la gestión infantil que existan objetos no estructurados y en cantidad suficiente para que puedan ser utilizados por varios niños al mismo tiempo o de manera individual. Elegidos por sus características y complementariedad, su exposición ha de resultar «provocadora» para que tengan interés como prolongación de la acción, el deseo y el pensamiento infantil de significar, evocar, remitir, transgredir, etc. Es importante que la elección de los objetos posibilite operaciones divergentes y

no solo la acción predeterminada que el objeto propone, sino un posible uso o «diálogo» simbólico: los objetos son portadores de una idea (y una propia poética) que el niño desvela a través del juego para encontrar relaciones inéditas entre ellos (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

9. LA PLANIFICACIÓN DEL ESPACIO Y APARICIÓN DEL JUEGO

Se pretende favorecer la aparición de los juegos presimbólicos, por las edades de los sujetos de la investigación (12-24 meses), a partir de las interacciones con los objetos: construir y destruir, llenar y vaciar, reunir y separar, agrupar y dispersar, esconderse y aparecer, etc. Se registrarán también los juegos simbólicos que aparezcan. Se trata pues de configurar un *contexto* que tenga las siguientes características:

- Que se sitúe en un espacio amplio de juego (sala de psicomotricidad o espacio de usos múltiples) en el que, en la medida de lo posible, no haya más materiales disponibles que los que configuren la instalación, ya que eso va a contribuir a concentrar la atención de los niños en lo que específicamente hemos preparado para el juego.
- Que sea estéticamente atractivo, para lo que se utilizan como referente las instalaciones del arte contemporáneo.
- Que esté formado por objetos que ofrezcan «ideas» o posibilidad de hacer proyectos, tanto por sus propiedades (de diferentes tamaños, texturas, colores, etc.) como por su disposición en el espacio (agrupados, extendidos o colgados del techo). Su exposición ha de resultar «provocadora» para el juego, favorecer la asociación y relación entre materiales y la autonomía de su uso.
- Que los objetos sean familiares (de los que se usan en las casas), naturales (de elementos de la naturaleza) o reciclados. Materiales que posibiliten operaciones divergentes y no solo la acción predeterminada que el objeto marca. Que se puedan utilizar por varios niños o sean de uso individual.
- Que se presente como algo extraordinario, no habitual, no cotidiano, que se dispone especialmente ese día para el juego y desaparece cuando este termina. Algo con una finalidad concreta que cambia y se renueva cada vez, ya que, aunque se utilicen los mismos objetos, nunca se colocarán de la misma manera,

y si se usan las mismas instalaciones, cambiarán los objetos que las forman.

- Que aliente una actitud de sorpresa, deseo y admiración, tanto para el que va a jugar como para el que observa, para que la emoción que provoca el disfrute compartido ayude a hacer evolucionar el juego y, por tanto, las ideas que se desarrollan en él.
- Que la actitud del adulto ante el juego y la disposición de la instalación invite a la transformación, con el fin de que los niños tengan la sensación de pertenencia al comprobar que sus acciones y su intervención modifican el paisaje inicial del juego. Además, el sentirse autorizados para apropiarse de las ideas ofrecidas y poder cambiarlas, haciéndolas suyas, contribuye al desarrollo de la propia identidad.
- Que la organización del ambiente se prepare en función de los protagonistas, su edad, sus necesidades e intereses y con el objetivo de propiciar su encuentro y relación. Hay que propiciar situaciones en las que los niños sientan el placer de estar juntos, experimenten sus posibilidades y limitaciones en interacción con los demás y aprendan a compartir, ayudar y cooperar, pues los otros son una fuente importante de saber.
- Que favorezca el juego libre. El grupo, en la condición de juego libre, muestra más interacción social entre sus miembros y se observa más juego imaginativo espontáneo.
- Que parta de una intención concreta de provocar algún tipo de juego presimbólico, que aunque inicialmente sea idea del adulto que la propone, conecte con el grupo que la recibe, de manera que esa idea tenga para las dos partes un sentido que pueda ser compartido y comunicado entre todos. Es una invitación a encontrarse en el mundo simbólico, característico de la identidad del ser humano. Así, la instalación es una forma de situar a los niños en contacto con lenguajes expresivos simbólicos, desarrollando su potencial creativo para simbolizar el mundo. El símbolo es siempre el creador de un sentido.

Los juegos presimbólicos que se espera que aparezcan se pueden clasificar en tres categorías:

1. Juegos presimbólicos a partir de *acciones sensoriomotoras*. Caídas, balanceos, giros, saltos, trepas, marcha, carrera, envolturas, etc.

2. Juegos presimbólicos a partir de las *relaciones con los adultos*. Esconderse y aparecer, ser perseguido, etc. Si aparecen, se les debe dar el valor con el reconocimiento. Por ejemplo, si un niño se esconde tapándose con una tela, preguntaremos dónde está hasta que «aparezca». O si se acerca a taparnos a nosotros, verbalizaremos desde nuestro «escondite» alguna señal, como «cu cu» o «no estoy», que le demuestre que comprendemos su intención, que seguimos su iniciativa y que queremos compartir su juego.
3. Juegos presimbólicos a partir de las *interacciones con los objetos*. Construir y destruir, llenar y vaciar, reunir y separar, esconderse y aparecer, etc.

Después de diseñar el plan, se realiza la *acción*, que en este tipo de investigación es una acción observada; es decir, de las acciones se recogen datos para poder valorarlas posteriormente en profundidad por parte del equipo investigador desde diferentes dimensiones: expresivas, comunicativas, relacionales, simbólicas, cinestésicas, afectivas, etc. Todo ello con el objeto de preparar esa valoración posterior en base a unos parámetros consensuados que se describen a continuación, pues antes de actuar es importante reflexionar sobre los tipos de datos necesarios para valorar críticamente la *acción* en todas sus dimensiones y posibilidades.

10. PARÁMETROS DE OBSERVACIÓN

Los parámetros de observación que se han utilizado para recoger los datos de las acciones se han elaborado y adaptado a la presente investigación por parte del equipo investigador, tomando como punto de referencia los parámetros que Aucouturier (2004) propone para realizar la observación de la práctica psicomotriz. Estos parámetros se fijan en aspectos básicos, relacionados con los elementos que han de configurar un contexto de juego:

Relaciones sociocomunicativas: Interés y participación ante la propuesta. Disfrute del juego. Interacción entre iguales jugando, cooperando o comunicándose. Interacción con el adulto pidiendo ayuda, información, jugando o comunicándose con él

Relaciones con el espacio: Movimiento por el espacio: caminar, correr, rodar, parar, balancearse, etc. Utilización preferente del espacio horizontal. Utilización preferente del espacio vertical. Utilización de todo el espacio disponible. Manifestación de lugares preferidos. Defensa de su propio espacio.

Utilización de los objetos: Interés por el objeto: implicación en la manipulación. Maneras de utilizar el objeto. Tipos de juegos.

Relaciones con los tiempos: Duración del tiempo de observación de la situación ofrecida hasta que entran en el juego. Duración de las interacciones y de los juegos. Insistencia para jugar, para cooperar, para comunicar.

Los parámetros fueron cumplimentados en base a las observaciones realizadas y al visionado de las imágenes recogidas que aportaron datos relevantes sobre los tipos de juego que aparecían. Después del registro de cada una de las sesiones y de las narrativas visuales que acompañan a cada registro, existe una *reflexión* que pretende hallar el sentido de los procesos.

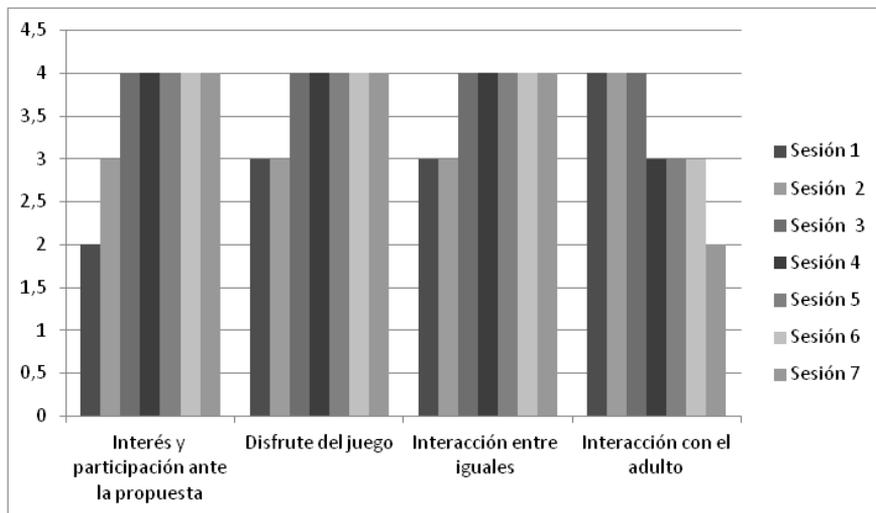
1.1. ANÁLISIS DE DATOS

A partir de los datos recogidos a través de estos parámetros previamente establecidos y de la observación, se analiza el resultado de la aplicación del modelo didáctico con el fin de comprobar si contribuye a resolver el problema inicialmente planteado. Es importante destacar que en este trabajo se ha estimado el efecto que ha tenido la aplicación del modelo didáctico en los diferentes grupos como tales, y no en los individuos que componen esos grupos. Hay que reseñar que aunque se han analizado cada una de las sesiones de forma individual, las reflexiones resultantes evidencian que el valor del modelo está en su conjunto, ya que las propuestas se complementan entre sí debido a sus diferentes características.

El análisis de los datos obtenidos se realiza a partir de la observación y posterior reflexión del equipo investigador: *artista contemporáneo* que configura la instalación y registra las acciones de juego mediante fotografías y vídeo, *psicomotricista* que observa el movimiento y acciones de los niños y *educadora de aula* como referente afectivo y concedora de la historia de vida de cada uno de ellos. Para ello, como ya hemos descrito anteriormente, se diseñaron conjuntamente unos parámetros que se midieron en el transcurso de las 7 sesiones realizadas, basados en la cantidad y calidad de las relaciones con el espacio, con los objetos, con la gestión del tiempo y con las personas (iguales o adultos). Estos parámetros se valoraron a través de una escala numérica del 1 al 4, siendo el 1 «nada» o «nunca», el 2 «un poco», el 3 «bastante» y el 4 «mucho» o «siempre». En relación particular y específica a la gestión del tiempo, al igual que en la *práctica psicomotriz* o el *juego heurístico*, es interesante realizar la experiencia una vez a la semana o cada 15 días, dependiendo de la realidad y posibilidades del centro educativo. Las instalaciones se pueden repetir sucesivas veces, pues el juego siempre será

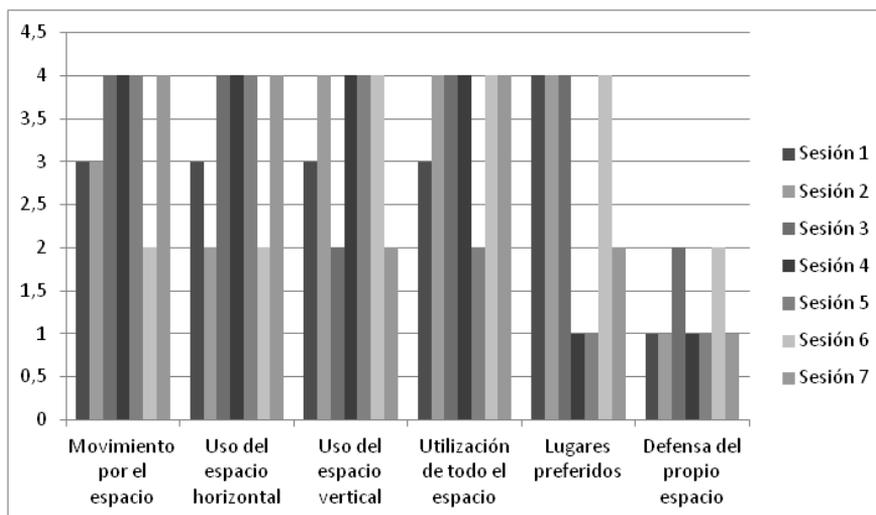
diferente (y sorprendente). Estas son las escalas de valoración de cada una de las 3 escuelas, a partir de los parámetros ya descritos y en el transcurso de las 7 sesiones realizadas:

ESCUELA INFANTIL 1



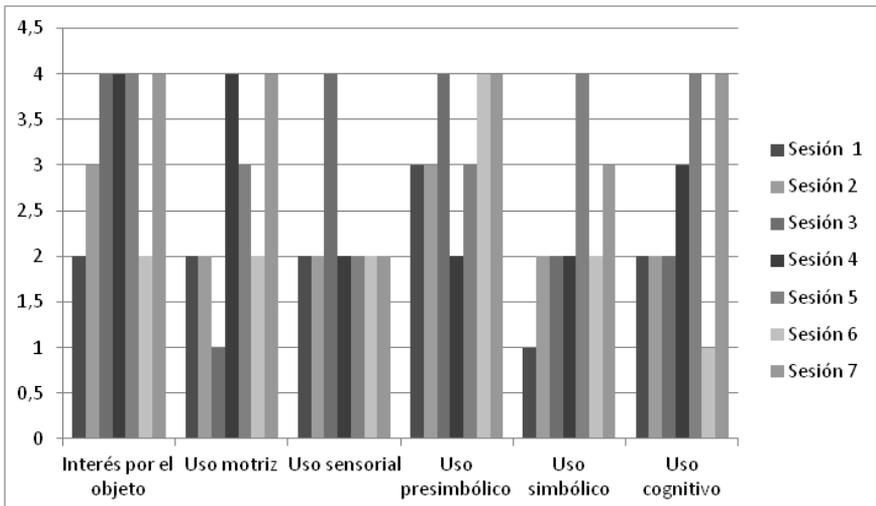
52

Relaciones sociocomunicativas. Las interacciones. En este grupo se puede observar que el interés y participación ante el modelo ha ido aumentando hasta alcanzar la valoración más alta a partir de la tercera sesión, lo mismo que el disfrute del juego y la interacción entre iguales. La interacción con el adulto ha ido disminuyendo a partir de la cuarta sesión, sin dejar de ser bastante importante hasta la última, en la que ha habido poca interacción.

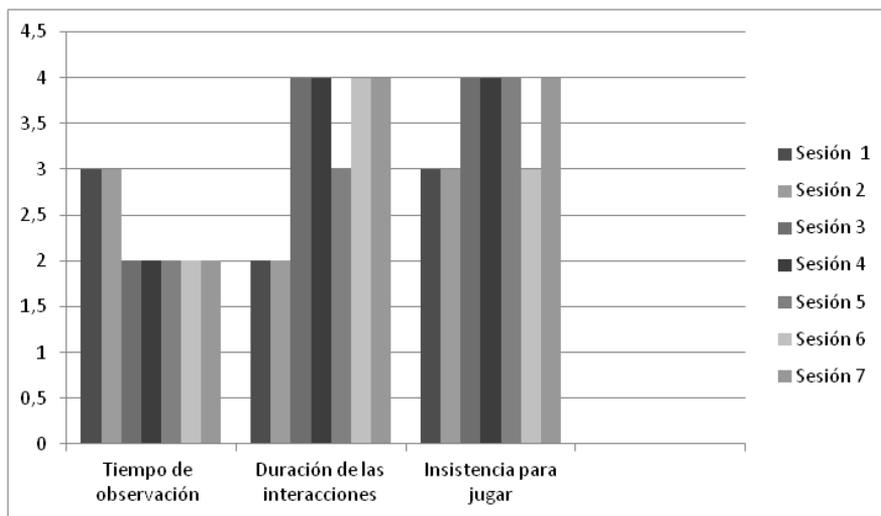


Relaciones con el espacio. El movimiento espacial manifestado en la intensidad de las diferentes formas de desplazamientos: andar, correr, etc., ha sido en la mayoría de las sesiones (85 %) bastante o muy intenso. En cuanto al uso preferente del espacio horizontal o vertical, la predominancia ha ido cambiando dependiendo de la configuración de las instalaciones y de las características de los objetos utilizados. La utilización de todo el espacio disponible se ha realizado de forma intensa en el 70 % aproximadamente de las sesiones. La sesión en la que menos uso se ha hecho del espacio total ha sido en la que las características de los objetos (cajas pequeñas) ha propiciado la búsqueda de espacios reducidos donde poder explorar y manipular dicho objeto.

La preferencia por determinados lugares se ha producido fundamentalmente en las dos primeras sesiones, por la búsqueda de la cercanía con el adulto referente. En las otras sesiones en las que se ha detectado preferencia de espacios, estos han sido el lugar donde se colocaba la instalación.



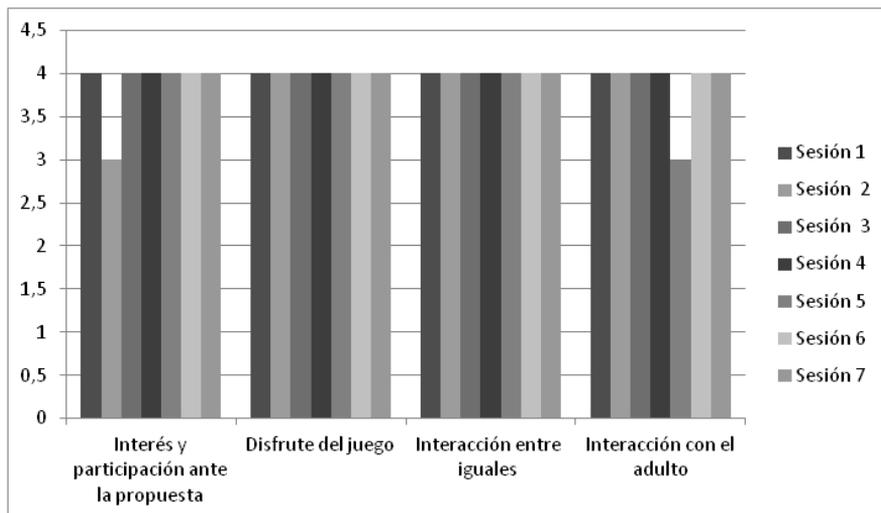
Relaciones con los objetos. Cómo son utilizados. El interés manifestado por los objetos en el proceso de manipulación ha sido en la mayoría de las sesiones (70 % aproximadamente) mucho o bastante. El grupo ha manifestado poco interés en este aspecto en la sesión inicial y en la sesión en la que la instalación formada por el cuadrilátero de telas (sesión 5) ha propiciado más el movimiento global que la exploración manipulativa. De las cinco posibilidades observadas sobre la manera de utilizar los objetos, ha sido el uso presimbólico el que ha predominado en este grupo (el 85 % aproximadamente de las sesiones ha sido bastante o mucho), seguido del uso motriz (42 % aproximadamente) y de los usos simbólico y cognitivo (28,5 % aprox.). El uso sensorial ha sido muy reducido (14 % aprox.).



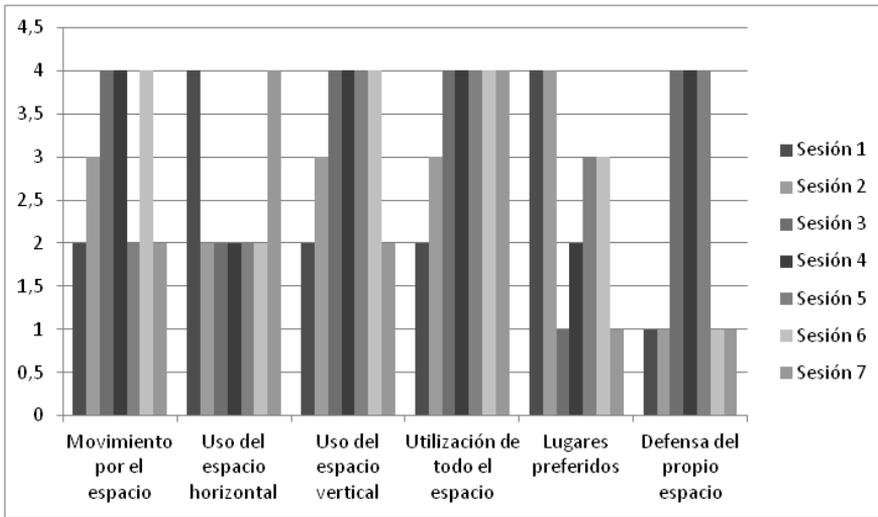
54

Relación con el tiempo. Duración. En la dinámica del juego se les ha pedido a los niños que observaran la instalación durante dos minutos. En este ítem lo que se ha valorado como positivo ha sido la brevedad del tiempo de entrada en el juego, asociándolo con el interés y el deseo de participar. El tiempo de observación de la situación ofrecida hasta que entran en el juego ha sido mayor en las primeras sesiones de toma de contacto. En el resto de las sesiones han comenzado a jugar enseguida. La duración de las interacciones y de los juegos compartidos ha sido mucha o bastante en un 70% aproximadamente de las sesiones. La insistencia para jugar, cooperar y/o comunicar ha sido mucha o bastante en el 100% de las sesiones.

ESCUELA INFANTIL 2



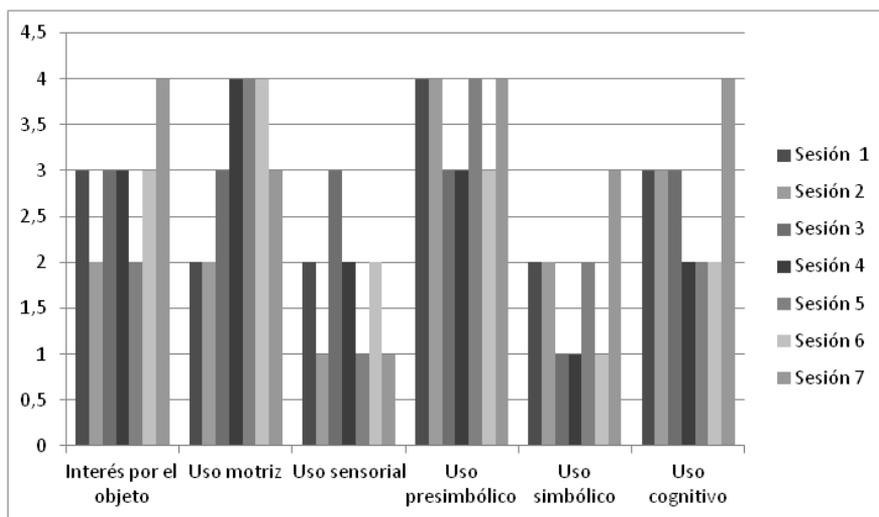
Relaciones sociocomunicativas. Las interacciones. En este grupo se puede observar que el interés y participación ante el modelo ha sido mucho o bastante (100 %) desde el principio, manteniéndose constante a lo largo de todas las sesiones, lo mismo que el disfrute del juego, la interacción entre iguales y la interacción con el adulto. Este grupo de niños ha tenido como una de sus principales señas de identidad una alta calidad en las relaciones sociocomunicativas, que se han visto reflejadas en su disposición para participar en el modelo ofrecido.



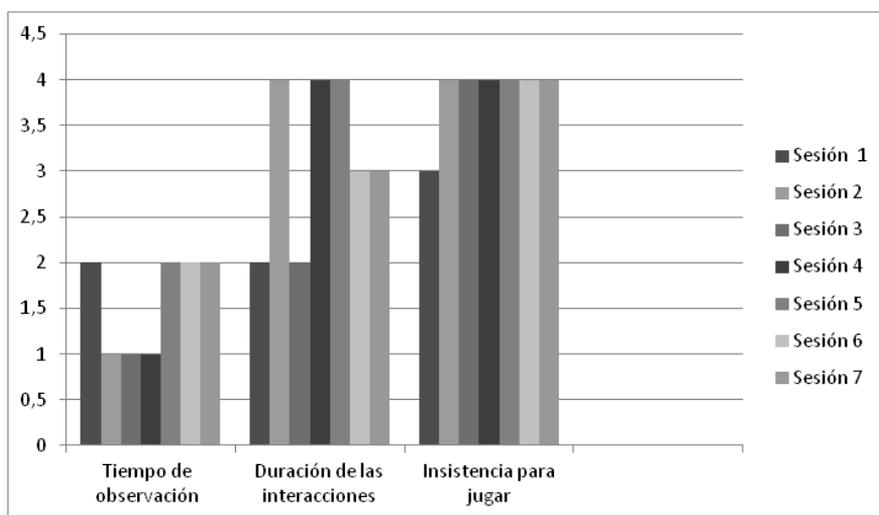
Relaciones con el espacio. El movimiento espacial manifestado en la intensidad de las diferentes formas de desplazamientos (andar, correr, etc.) ha sido en la mayoría de las sesiones (57 %) bastante o muy intenso. En cuanto al uso preferente del espacio horizontal o vertical, la predominancia en este grupo se ha decantado por el uso de este último (71 % aprox.) frente al uso horizontal (28,5 % aprox.).

La utilización de todo el espacio disponible se ha realizado de forma intensa en el 85 % aproximadamente de las sesiones. La sesión en la que menos uso se ha hecho del espacio total en este grupo ha sido en la primera.

La preferencia por determinados lugares se ha producido fundamentalmente en las primeras sesiones, en las que la búsqueda de la cercanía con el adulto referente propiciaba que los niños estuvieran predominantemente en los espacios donde este se colocaba. En las sesiones 5.ª y 6.ª los lugares preferentes han sido los espacios delimitados por la propia instalación.



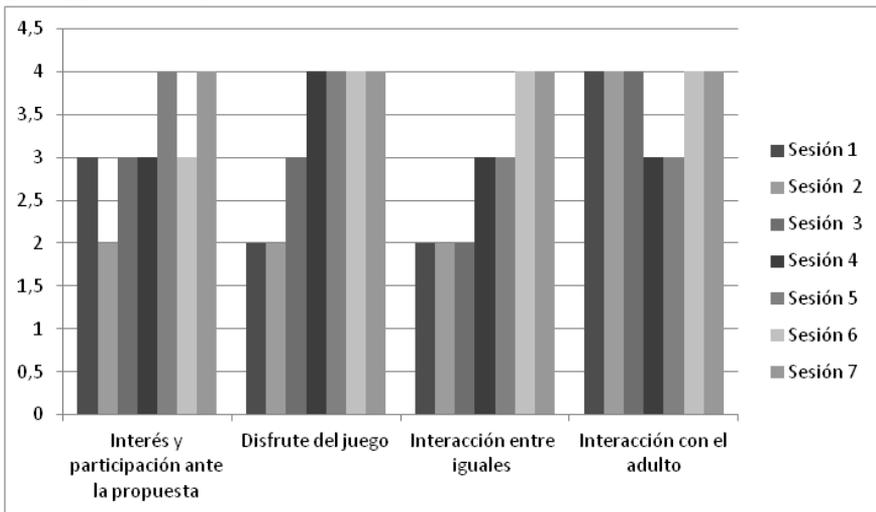
Relaciones con los objetos. Cómo son utilizados. El interés manifestado por los objetos en el proceso de manipulación ha sido en la mayoría de las sesiones (70% aprox.) mucha o bastante. De las cinco posibilidades observadas sobre la manera de utilizar los objetos, el uso presimbólico ha predominado en este grupo con un 100% de bastante o mucha aparición, seguido del uso motriz, también bastante intenso (70% aprox.) y cognitivo (57% aprox.). Los usos sensorial y simbólico (14% aprox.) se han manifestado de manera muy reducida.



Relación con el tiempo. Duración. En la dinámica del juego se ha pedido a los niños que observaran la instalación durante dos minutos. En este ítem lo que se ha valorado como positivo ha sido la brevedad del tiempo de entrada en el juego, asociándolo con el interés y el deseo de participar.

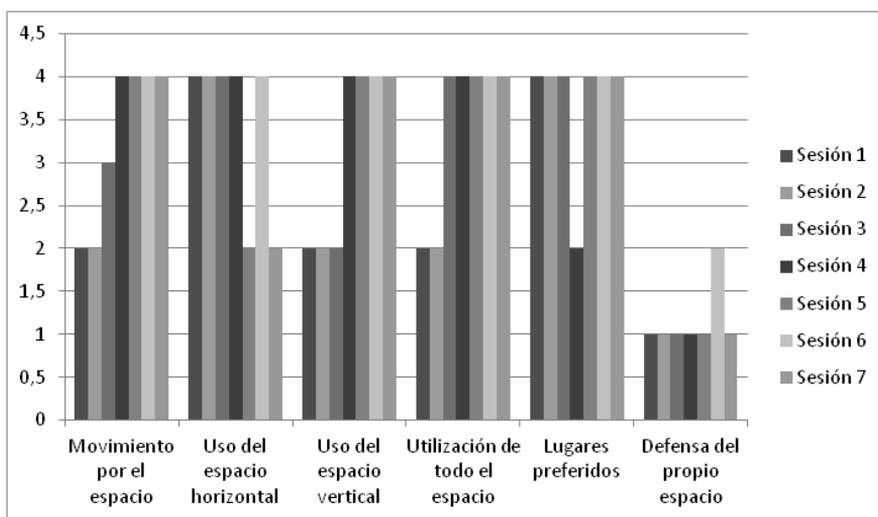
El tiempo de observación de la situación ofrecida hasta que entran en el juego ha sido mínimo en todas las sesiones. La duración de las interacciones y de los juegos compartidos ha sido mucha o bastante en un 70 % aproximadamente de las sesiones. La insistencia para jugar, cooperar y/o comunicar ha sido mucha o bastante en el 100 % de las sesiones.

ESCUELA INFANTIL 3



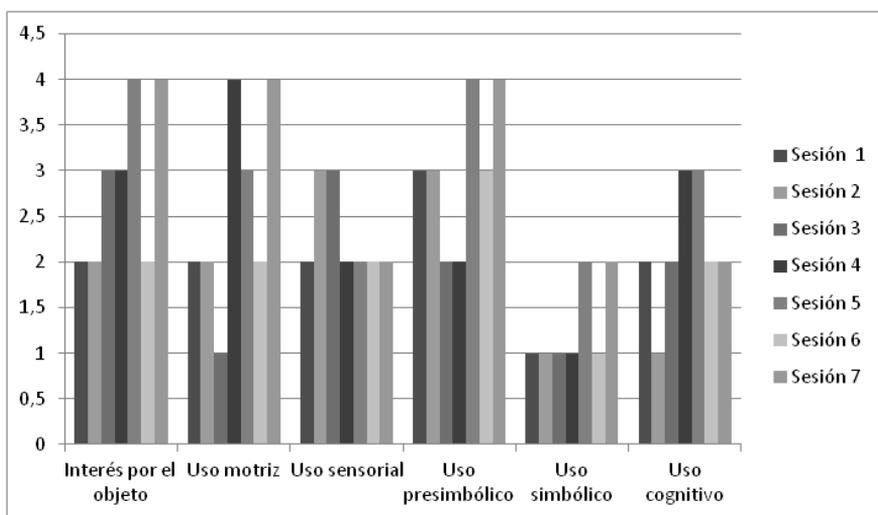
Relaciones sociocomunicativas. Las interacciones. En este grupo se puede observar que la respuesta dada ante el modelo ofrecido ha sido mucha o bastante en la mayoría de las sesiones (85% aprox.). El disfrute del juego ha sido mucho o bastante en el 71 % aproximadamente y ha ido aumentando a partir de la tercera sesión. La interacción entre iguales ha ido en aumento, siendo poca en las tres primeras sesiones y bastante o mucha a partir de la cuarta sesión (57% aprox.). La interacción con el adulto ha sido intensa durante todas las sesiones (100%).

Relaciones con el espacio. El movimiento espacial manifestado en la intensidad de las diferentes formas de desplazamientos (andar, correr, etc.) ha ido aumentando a partir de la tercera sesión, siendo poco en las dos primeras sesiones de toma de contacto y bastante o mucho en el resto (70% aprox.). En cuanto al uso preferente del espacio horizontal o vertical, la prioridad en este grupo ha sido el espacio horizontal durante las primeras cuatro sesiones y el vertical durante las cuatro últimas.



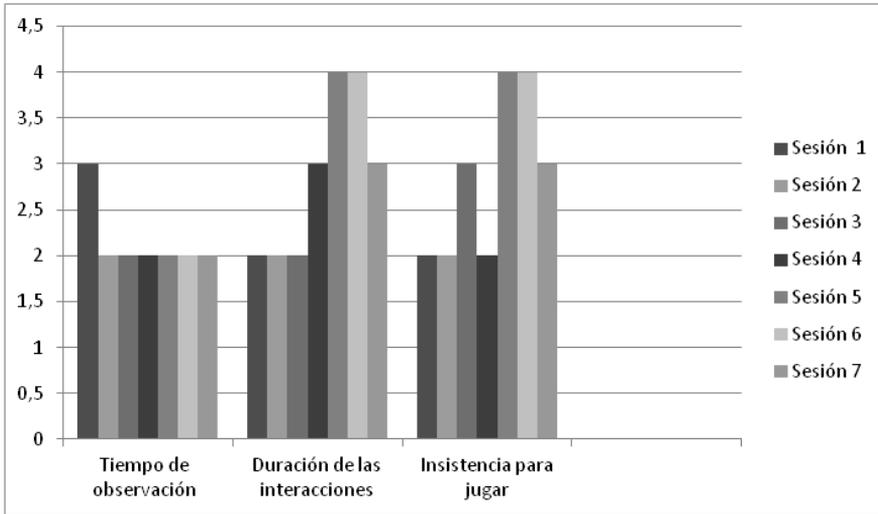
La utilización de todo el espacio disponible se ha realizado de forma intensa a partir de la tercera sesión. Las sesiones en las que menos uso se ha hecho del espacio total en este grupo han sido las dos primeras. La preferencia por determinados lugares se ha manifestado en la mayoría de las sesiones (85 % aprox.), producido fundamentalmente por la búsqueda de la cercanía con el adulto referente.

58



Relaciones con los objetos. Cómo son utilizados. El interés manifestado por los objetos en el proceso de manipulación ha sido en la mayoría de las sesiones (57 % aprox.) mucha o bastante. De las cinco posibilidades observadas sobre la manera de utilizar los objetos, ha sido el uso presimbólico

el que ha predominado en este grupo, con un 71 % aproximadamente de bastante o mucha aparición, seguido del uso motriz (42 % aproximadamente) y cognitivo y sensorial (28 % aprox.). El uso simbólico ha sido muy reducido.



Relación con el tiempo. Duración. En la dinámica del juego se ha pedido a los niños que observaran la instalación durante dos minutos. En este ítem lo que se ha valorado como positivo ha sido la brevedad del tiempo de entrada en el juego, asociándolo con el interés y el deseo de participar. La duración del tiempo de observación de la situación ofrecida hasta que entran en el juego ha sido muy reducida en todas las sesiones, excepto en la primera.

La duración de las interacciones y de los juegos compartidos ha ido aumentando a partir de la cuarta sesión, siendo mucha o bastante en las cuatro últimas (57 % aprox.). La insistencia para jugar, cooperar y/o comunicar ha sido mucha o bastante en el 57 % aproximadamente de las sesiones.

12. CONCLUSIONES GLOBALIZADAS EN RELACIÓN A LOS PARÁMETROS

En la generalidad de las *relaciones con el espacio*, se constata que este ha sido utilizado por todos los grupos según sus necesidades de movimiento, ocupación y preferencia, observándose una consonancia en cuanto al uso del espacio respecto a los tres aspectos citados (movimiento, ocupación y preferencia) y las características y disposición de los objetos.

En las *relaciones con los objetos* y su uso, todos los grupos, en cada escuela, han respondido a las expectativas del modelo y al objetivo de provocar la aparición de los juegos presimbólicos.

Sobre la *relación con el tiempo*, se ha observado de manera global que el hecho de respetar la posibilidad de elegir el momento de entrar en el juego, de tomar parte o mirar desde fuera, de esperar o precipitarse, ha permitido que se hayan propiciado las libres iniciativas, las interacciones, la participación activa, la exploración, el desarrollo del pensamiento a través de la acción, la construcción de ideas, etc. Disponer de tiempo suficiente permite tomar decisiones, pensar alternativas y poder elegir entre diferentes opciones.

Sobre las *relaciones sociocomunicativas y las interacciones* entre iguales y con el adulto, se puede observar, a lo largo de cada sesión y en todas las escuelas, que el interés y participación ha sido mucho o bastante desde el principio, al igual que el disfrute del juego. A la vista de los resultados se puede concluir que el modelo ofrecido cumple el objetivo de favorecer las *relaciones sociocomunicativas y afectivas*, tanto entre el grupo de niños como entre estos y los adultos de referencia (relaciones de colaboración, consenso, interacciones e intercambios).

Esta conclusión pudiera ser realmente la más significativa en la investigación, pues la propuesta de modelo didáctico está basada en la dimensión relacional del juego como metáfora de vida de las relaciones y, por ende, en la mejora de la calidad educativa como contexto privilegiado para el encuentro con el otro a través del juego.

13. CONCLUSIONES FINALES

En esta investigación se ha pretendido elaborar un modelo didáctico para el estudio y desarrollo de la función simbólica. Para analizar y explicar los resultados obtenidos, nos parece importante preguntarnos qué hace posible que se hagan visibles y se puedan reconocer e identificar las primeras manifestaciones de la función simbólica en los niños.

Hemos comprobado que si el adulto contempla las acciones de los niños con interés, las potencia, haciendo que estos se den cuenta de que sus actos pueden producir efectos en el entorno. Este descubrimiento hace que aparezca la consciencia de la importancia del suceso acontecido, provocando la intencionalidad o la reafirmación de sus logros, favoreciendo su repetición, consolidación y aumento de la calidad.

Por otro lado, el niño que dispone de ambientes adecuados tiene la posibilidad de ejercer y desarrollar, a través del juego libre, sus competencias y sus procesos cognitivos, motores, sociales y afectivos para relacionarse con más facilidad con las personas de su entorno. Parece pues importante que

los contextos que se ofrecen para la experiencia del niño sean lo más ricos y diversos posible, sin que esto sea entendido como una invitación al «activismo», sino a la reflexión sobre el hecho de crear condiciones adecuadas y «dejar hacer» para permitir que sean los niños los que construyan su propio aprendizaje en el reconocimiento del adulto referente con el fin de asegurar su importancia. Creemos que detrás de una propuesta sencilla siempre existe una compleja trama de relaciones y descubrimientos que evolucionan y aumentan su sentido si se les sabe dar el valor que muestran (Vecchi, 2013).

Estas propuestas de juego han favorecido las relaciones espontáneas de los niños. Hemos observado cómo han colaborado entre ellos para conseguir objetivos comunes y cómo han respetado los proyectos de juego de los otros. Han compartido, además, el afecto, mostrándose como seres capaces de establecer relaciones sociales y ser empáticos con el otro.

Respecto a las relaciones establecidas entre el grupo y los adultos, creemos que es importante tener la oportunidad de relacionarse con los niños en un contexto que favorezca la observación y la escucha para reconocer y dar valor a lo que acontece a partir de las situaciones de juego observadas. Constatamos que cuando se sintieron confiados y contemplados con placer, el juego se hizo más intenso e interesante.

Es importante reivindicar, pues, el derecho de los niños y de las niñas al *no hacer*, a la calma, a los silencios, a la quietud, a crear ideas desde el vacío y la necesidad, a tener tiempo para pensar, decidir y proyectar. Las propuestas demasiado cerradas en el proyecto del adulto limitan la posibilidad de que sean los propios niños los que organicen sus juegos y sus deseos de hacer. En cuanto al tiempo, nuestra propuesta se define fundamentalmente dentro del *kairós*: se programa dentro de un horario convenido, pero dura lo que dura el interés del niño por ella.

Hemos observado que documentar el juego de los niños ayuda a aprender a mirar para reconocer y no para juzgar o evaluar. Documentar los procesos ayuda a mirar a la escuela de otra forma y a valorar más lo que ocurre en ella. Nos parece importante hacer visible el proyecto de la escuela, y útil hacerlo elaborando una narrativa a través de las imágenes.

Y también que la forma con la que los niños utilizan los objetos y los espacios son representaciones inconscientes de su historia corporal, y que simbolizan corporalmente antes de hacerlo mediante la representación mental. Nos parece importante destacar el valor de los juegos presimbólicos para que no pasen inadvertidos y se favorezca su aparición mediante la disposición de objetos con cualidades adecuadas: cantidad, características, disposición, etc.

Analizar la manera en la que los niños han utilizado los objetos nos ha servido para constatar las diferencias entre el uso de los objetos como fuente de sensaciones, seguridad, manipulación, etc., o como mediadores en la construcción de significados. Hemos podido observar, además, cómo algunos niños han podido conectar simbólicamente a través de las transformaciones simbólicas de los objetos, y el placer que han experimentado al comprobar que podían comunicarse a un nivel diferente, relacionado con la capacidad de generar ideas comunes.

Ha sido también importante reasignar el rol del educador como adulto referente, no como director o animador del juego, sino como observador, reconecedor, documentador y relator de lo acontecido. El educador adopta en este modelo otro tipo de papel en el que aprender a observar, a saber qué quiere ver, a saber mirar, saber reconocer lo que sucede, registrarlo a través de las imágenes y de los parámetros elaborados previamente sobre lo que interesa ver, y saber darle valor para hacerlo visible es más importante que la intervención directa.

Para finalizar, pensamos que la investigación no puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo e interdisciplinar. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos: la mirada de cada uno ha servido para enriquecer el conjunto y para comprobar que no hay una única realidad objetiva, sino diferentes formas de entenderla e interpretarla. Es decir, jugar para ser.

62

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. *Revista Aula de Infantil*, 32, 10-16.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Lynch, K. (1985). *La imagen de la ciudad* (1.ª ed. 1960). Barcelona: Gustavo Gili.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2014). Contextos de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Revista Aula de Infantil*, 77, 11-28.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego* (1.ª ed. 1971). Barcelona: Gedisa.

AS CONDIÇÕES DAS CRECHES PÚBLICAS E CONVENIADAS COM O PODER PÚBLICO NO BRASIL

Tiago Grama de Oliveira*

SÍNTESE. Este artigo analisa a situação das creches públicas e conveniadas com o poder público brasileiras. São abordadas a legislação nacional, ações do governo federal e pesquisas sobre o assunto. Dados dos Censos Escolares de 2007 e 2014 demonstram um crescimento do número de unidades educacionais públicas com atendimento voltado às crianças de zero a três anos de idade. Também são observadas melhorias das condições materiais destes estabelecimentos, apesar das diferenças, principalmente, entre zonas, urbana e rural. Dados do *survey* “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, de 2009-2010, revelam que a maior parte dos sujeitos docentes entrevistados avalia positivamente as condições dos ambientes educacionais onde trabalha, porém, a situação das redes municipais é menos satisfatória. Por fim, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 prevê mudanças significativas neste cenário, tendo em vista a ampliação do acesso à educação infantil e o atendimento de padrões mínimos de qualidade.

Palavras-chave: creche, educação infantil, condições materiais, infraestrutura, equipamentos.

LAS CONDICIONES DE LAS GUARDERÍAS PÚBLICAS Y CONCERTADAS EN BRASIL

SÍNTESIS. El presente artículo analiza la situación de las guarderías brasileñas públicas y concertadas. Para ello, se han tenido en cuenta la legislación nacional, las acciones del gobierno federal y diversas investigaciones existentes sobre la cuestión. Los datos de los censos escolares de 2007 y 2014 muestran un crecimiento del número de centros educativos públicos para los niños de cero a tres años de edad. También se ha observado una mejoría de las condiciones materiales de estos centros, a pesar de las diferencias existentes, principalmente, entre las zonas urbanas y rurales. Según los datos de la encuesta Trabajo Docente na Educação Básica no Brasil de 2009-2010, la mayoría de los docentes entrevistados valora positivamente las condiciones de los centros donde desarrollan su trabajo; sin embargo, la situación de las redes municipales no es tan positiva. Finalmente, el Plan Nacional de Educación 2014-2024 prevé

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

cambios significativos en este campo, entre ellos la ampliación del acceso a educación infantil y el cumplimiento de los estándares mínimos de calidad.

Palabras clave: guardería; educación infantil; condiciones materiales; infraestructura; equipamientos.

THE CONDITIONS OF PUBLIC DAY CARE CENTERS AND PRIVATE DAY CARE CENTERS MAINTAINED BY AGREEMENT WITH THE PUBLIC POWER IN BRAZIL

ABSTRACT. *This paper analyzes the situation of public daycare centers and private daycare centers maintained by agreement with the public power. National law, actions by the federal government and research on the subject are investigated. School Census data from 2007 and 2014 show the growing number of public educational units geared to children from birth to three years old. Improvements are also observed the material conditions of these establishments, despite their differences, mainly between regions, urban and rural. Survey data “Teaching Work in Basic Education in Brazil”, in 2009-2010, reveals that most of the teachers interviewed positively evaluates the conditions of educational settings where they work. However, the status of municipal systems is less satisfactory. Finally, the National Education Plan 2014-2024 foresees significant changes in this scenario, with a view to expanding access to early childhood education and the respect for minimum quality standards.*

Keywords: daycare center; early childhood education; material conditions; infrastructure; equipment.

1. INTRODUÇÃO

Não é novidade o reconhecimento da influência do ambiente educacional no desenvolvimento infantil. Conforto, higiene e segurança são fatores fundamentais para o êxito de toda atividade de cuidado e educação das crianças pequenas.

São imprescindíveis espaços adequados para engatinhar, andar, sentar, deitar, repousar, dormir, brincar, alimentar, banhar de sol, trocar fraldas, higienizar, e muitas outras ações e especificidades das crianças e dos profissionais responsáveis por elas.

A qualidade do atendimento educacional voltado à população de zero a seis anos de idade, em várias de suas dimensões, vem sendo tema de pesquisas e debates no Brasil há mais de trinta anos e muitos estudos importantes foram produzidos desde então, principalmente, por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (FCC) (Rosemberg et al., 1985; Rosemberg, 1999; 2002; Campos et al., 2006; 2011).

Em 2006, foram publicados os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006a) e, em 2009, os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009), ambos desenvolvidos com o apoio da Coordenação de Educação Infantil (Coedi) da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC).

Sobre a dimensão “espaços, materiais e mobiliários”, há indicadores do favorecimento das experiências infantis, da variedade e acessibilidade dos materiais às crianças e do atendimento dos interesses e necessidades dos adultos que trabalham nas creches e pré-escolas (Brasil, MEC, 2009).

Recentemente, estão em estudo e discussão propostas de avaliação institucional para a primeira etapa da educação básica: “o termo/tema avaliação está entrando no campo da educação infantil delimitando um novo ‘problema social’ para sua política” (Rosemberg, 2013, p. 47).

O presente estudo se insere neste contexto ao tratar de dados pouco divulgados e analisados pela literatura científica da área, sobre as condições de infraestrutura e equipamentos das creches públicas e conveniadas com o poder público brasileiras (Brasil, MEC, 2012; Soares, 2013).

Num primeiro momento, serão abordados o quadro normativo e as maiores iniciativas do governo federal, no âmbito das políticas públicas educacionais, que envolvem a questão e, em seguida, serão analisadas informações disponibilizadas por órgãos oficiais vinculados ao MEC e alguns resultados da pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* (2013).

2. NORMAS E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) fixa como dever do Estado a garantia da “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade”, sendo “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos”. A responsabilidade pela educação infantil é prioritária dos municípios e conta com a “cooperação técnica e financeira da União e do Estado” (Brasil, 1988; 2006a; 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica e reconhece como sua finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a

ação da família e da comunidade”. Sua oferta está organizada em “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e “pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos” (Brasil, 1996; 2013).

De acordo com a LDBEN, as regras comuns da educação infantil são:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Brasil, 1996; 2013)

Segundo a CRFB, a União é responsável por aplicar, anualmente, pelo menos, 18% da sua “receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Por sua vez, cada estado e município e o Distrito Federal (DF) têm por obrigação um percentual mínimo de aplicação, vinculado à educação, de 25% (Brasil, 1988; 2009).

66

Uma fonte de recursos adicional importante da educação básica pública é a contribuição social do salário educação, “calculada com base na alíquota de 2,5% incidente sobre o total da remuneração paga ou creditada pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais” (Brasil, 2006b).

Por exemplo, no caso da educação infantil, parte do montante arrecadado corresponde à cota municipal e é distribuída proporcionalmente ao número de matrículas na creche/pré-escola pública. Outra parte subsidia programas, projetos e ações federais, coordenados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como será visto mais adiante.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado em 2007 e organizado por estado, retém 20% da receita gerada pela vinculação constitucional dos recursos da educação municipais e estaduais e do DF. Seu objetivo é garantir, por meio de redistribuição financeira, e complementação da União quando necessário, que seja investido um valor mínimo por criança/estudante matriculado na educação básica e, desta forma, equalizar o financiamento educacional (Brasil, 2007).

No entanto, cada etapa da educação básica é dividida em vários segmentos e cada segmento possui um fator de ponderação que determina o valor mínimo por criança/estudante a ser investido. Por exemplo, em 2016, tendo como padrão de referência “anos iniciais do ensino fundamental urbano” (1,00), no caso da creche, os pesos são: “pública em tempo integral” (1,30), “pública em tempo parcial” (1,00), “conveniada em tempo integral” (1,10) e “conveniada em tempo parcial” (0,80) (Brasil, MEC, 2015).

Todavia, o desejável seria que o fator da creche fosse, pelo menos, 2,4 vezes superior ao dos anos iniciais ensino fundamental (Carreira e Pinto, 2007 *apud* Bassi, 2011).

Marcos Bassi, em *Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras* (2011), desenvolve um importante estudo sobre o financiamento da primeira etapa da educação básica no contexto do Fundeb. Com base em entrevistas com gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e em documentos, relatórios e registros contábeis dos recursos aplicados na educação infantil, em seis municípios, no período de 2007 a 2009, o autor revela como o Fundeb tem contribuído com a redução das desigualdades locais, determinadas pelas diferentes receitas de impostos municipais.

Entretanto, persistem as disparidades:

Belém, Teresina e Fortaleza situam-se no âmbito de fundos estaduais que recebem a complementação financeira da União e, por isso, alcançam o valor mínimo por aluno/ano definido nacionalmente. [...] Ao se comparar, por exemplo, o valor por aluno das séries iniciais do ensino fundamental urbano, nota-se que a diferença entre essas três capitais e o Rio de Janeiro se reduz de cerca de R\$ 300 para perto de R\$ 150. Porém, as desigualdades ainda permanecem muito evidentes em comparação a Campo Grande, que não corresponde ao fundo estadual de maior valor por aluno, por exemplo; a diferença é de cerca de R\$ 600. Ou seja, o valor por aluno de uma matrícula de educação infantil neste último município é cerca de 50% superior ao das três capitais após a complementação da União (Bassi, 2011, p. 123).

A organização do Fundeb por fundos estaduais faz com que se mantenham as desigualdades entre regiões e entre estados, o que acaba refletindo no valor por criança/estudante dos municípios. Por exemplo, “Teresina, assim como os demais municípios do Piauí e o governo do estado, recebe o valor per capita de R\$ 25,00 por aluno/ano, quase dez vezes inferior ao do Estado do Rio de Janeiro e seus municípios” (Bassi, 2011, p. 125).

Como será, tratado posteriormente, após serem analisados alguns aspectos da situação das creches públicas e conveniadas com o poder público, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e o seu projeto de Custo Aluno-Qualidade prenunciam mudanças no sentido da ampliação das fontes de arrecadação e da modificação do sistema de distribuição dos recursos educacionais (Brasil, 2014).

3. PROINFÂNCIA

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução CD/FNDE nº 06/2007, é uma ação do governo federal de assistência financeira destinada à construção e reforma de unidades de educação infantil públicas, das redes municipais e do DF, e também à aquisição de equipamentos e mobiliários para esses estabelecimentos (Brasil, CD/FNDE, 2007).

O Proinfância está vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas federais, que abrange todas as etapas da educação básica e prevê, no período de 2007 a 2022, diagnósticos e intervenções, coordenadas pelo MEC, no sentido da promoção do direito à educação, equivalente à dos países considerados mais desenvolvidos¹.

68

Segundo o Decreto nº 6.494/2008, que dispõe sobre o Proinfância, seus objetivos são: “a expansão da rede física de atendimento da educação infantil pública”, “a melhoria da infraestrutura das creches e pré-escolas públicas já existentes”, e “a ampliação do acesso à educação infantil, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação” (Brasil, 2008a).

O FNDE do MEC é o responsável por coordenar a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação do programa. Já a oferta do terreno e a execução das obras e aquisições dependem das prefeituras e do governo do DF (Brasil, 2008).

Para obter a assistência financeira, é condição a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), um planejamento plurianual e multidimensional da política de educação local, com o quadro situacional e estratégias, elaborado pelas secretarias de educação, em parceria com gestores, docentes e comunidade escolar. O PAR “inaugurou um novo regime de colaboração

¹ PDE (acesso 24/01/2016): http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp.

entre governo federal, estados e municípios” e “tem sido fundamental para o planejamento em educação, por contemplar iniciativas de gestão, formação, práticas pedagógicas e infraestrutura escolar” (Gomes, 2015, p. 164).

Além do PAR, são também requisitos do Proinfância: a disponibilidade de terreno; condições de acesso e características geotécnicas e topográficas adequadas; demonstração de compromisso com a gestão, funcionamento e manutenção das unidades de educação infantil; e déficit comprovado de vagas em creches e pré-escolas².

A primeira fase do programa compreendeu o período de 2007 a 2011 e, conforme o portal do FNDE, 2.543 unidades de educação infantil receberam investimentos para construção por meio de convênios. “Estima-se um gasto médio de R\$ 800 mil em cada projeto” (Gomes, 2011, p. 18).

Jorge Luiz Ramos, em *Implementação de programas federais e descentralização de políticas públicas: um estudo de casos no contexto do Proinfância* (2011), apresenta uma pesquisa, no campo da administração pública, sobre diferentes situações de implementação do programa: “o não acesso”, “o acesso com falha na construção da unidade de educação infantil” e “o sucesso da execução, construção e início do funcionamento da creche/pré-escola” (Ramos, 2011).

Entrevistas com gestores municipais e registros formais do programa foram analisados com base em quatro dimensões: “as condições para o estabelecimento da relação entre as esferas de governo”, “o desenho do programa”, “a atuação das burocracias locais” e “as capacidades locais para a implementação”. Um quinto fator decisivo para a realização com êxito do Proinfância, identificado no desenvolvimento do estudo, foi “o fornecedor”, as empresas responsáveis pelas obras (Ramos, 2011).

O autor destaca três conjuntos de evidências da pesquisa característicos dessa política descentralizada: a) o papel fundamental da gestão local na implementação do programa federal; b) a disponibilidade de recursos locais, humanos, físicos, informacionais e, sobretudo, financeiros, especialmente em relação ao processo de adesão, mesmo que os custos sejam majoritariamente cobertos pelo órgão federal; e c) a existência de um conjunto estável de servidores públicos locais, particularmente, nos períodos de transição entre governos (Ramos, 2011).

² Proinfância (acesso 24/01/2015): <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>.

Com o Decreto nº 7.488/2011, o Proinfância sofreu algumas mudanças procedimentais e passou a integrar oficialmente a segunda etapa do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (Brasil, 2011), um plano estratégico de crescimento econômico que abarca um conjunto de políticas de investimento em diversas áreas, como saneamento, habitação, transporte, energia, entre outras³.

Informativo publicado no *Portal Brasil*, do governo federal, em março de 2015, anunciou que mais de 2.500 municípios receberam recursos do Proinfância para a aquisição de equipamentos e mobiliários. Foram contempladas para construção 8.787 unidades de educação infantil de 4.177 municípios e do DF, um investimento de mais de R\$ 10 bilhões. Deste total de estabelecimentos, 28,8% das construções estavam concluídas e 45,3%, com as obras em andamento⁴.

Segundo o MEC, o programa continua em vigência, tendo em vista a universalização do acesso à pré-escola e a ampliação das matrículas em creches, metas previstas no Plano Nacional de Educação 2014-2024, que será abordado na última seção deste artigo. “De acordo com dados divulgados [em 2012] na Semana de Ação Mundial (SAM), estima-se a necessidade de construção de 39 mil novas unidades de educação infantil” (Gomes, 2015, p. 163).

70

Leonardo Rezende, em *Monitoramento e avaliação do Proinfância: uma proposta metodológica* (2013), identifica diversos pontos críticos da segunda fase do programa, a partir de entrevistas com gestores federais, relatórios de auditorias da Controladoria Geral da União (CGU) e contatos entre órgãos federais e prefeituras (Rezende, 2013).

Alguns desses aspectos mais problemáticos da implementação do Proinfância observados pela pesquisa são: “incapacidade de considerar as especificidades de cada município na definição de critérios no planejamento”; “atraso na liberação de recursos federais”; “ausência de ensaio geotécnico sobre o local da construção (sondagem do terreno)”; “falha na especificação de itens ou na elaboração do orçamento”; “morosidade da licitação”; “falha na publicação do edital para a contratação da empresa executora da obra”; “restrição ou comprometimento do caráter competitivo da licitação”; “ausência de detalhamento no edital ou propostas de benefícios e despesas indiretas”; “ausência de cadastramento de fiscal da obra”; “atraso na execução de item de serviço ou obra”; “ausência de fiscal ou deficiência de fiscalização”; “obra

³ PAC (acesso 24/01/2015): <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>.

⁴ Proinfância (acesso 24/01/2015): <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/proinfancia-investe-mais-de-r-10-bilhoes-na-construcao-de-creches>.

paralisada”; “rescisão de contrato de execução da obra”; “irregularidades na execução”; “obras com defeitos, má qualidade ou desacordo com o projeto”; “atraso ou falta de pagamento de parcelas”; e “utilização indevida dos valores do convênio” (Rezende, 2013, p. 145).

Parte destes pontos críticos também foi levantado pelo estudo de Maria Luiza Flores e Débora de Mello, intitulado *Ampliação do acesso à educação infantil via Proinfância* (2012), sobre a implantação do programa em municípios do Rio Grande do Sul. As autoras destacam as dificuldades de cumprimento dos prazos e de gestão local dos recursos federais, além da carência de assistência técnica para a resolução problemas, especialmente, os que envolvem o período inicial de funcionamento das creches e pré-escolas que antecede a participação no Fundeb (Flores e Mello, 2012).

No dia 27 de janeiro de 2016, o MEC anunciou, em coletiva de imprensa, o novo ciclo do PAR, previsto para o período entre 2016 e 2019. A política de ampliação da oferta de educação infantil terá como novidade o apoio à construção de espaços, em unidades educacionais já estabelecidas e em funcionamento, para o atendimento educacional voltado às crianças de quatro a cinco anos de idade. Estarão disponíveis modelos de extensão que exigem menores espaços, menores custos e podem ser instalados entre sessenta e noventa dias. É preciso garantir o acesso à pré-escola pública a, pelo menos, 600 mil crianças, informa o MEC⁵.

É importante ressaltar que a assistência financeira do Proinfância, conforme a resolução que estabelece as primeiras orientações do programa, condiciona-se à observância dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006b), um documento desenvolvido pela Coordenação de Educação Infantil (Coedi), que contou com a contribuição de diversos segmentos que atuam na formulação de políticas educacionais voltadas às crianças de zero a cinco anos de idade, como gestores públicos, técnicos das secretarias de educação, pesquisadores, docentes e também arquitetos e engenheiros.

Na próxima seção, apresentaremos dados dos Censos Escolares de 2007 e 2014 sobre as unidades de educação infantil públicas e conveniadas com o poder público tendo em vista estes parâmetros oficiais.

⁵ Novo ciclo do PAR 2016-2019 (acesso: 28/01/2016): <http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=noticias>.

4. AS CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTO DAS CRECHES PÚBLICAS E CONVENIADAS

Os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006b) sugerem um modelo de unidade educacional que leva em consideração as especificidades dos bebês, de zero a um ano de idade, e das crianças de um a seis anos. Tratam-se de sugestões, sem caráter mandatório, como o próprio encarte afirma. No entanto, o documento reitera que é de responsabilidade de cada sistema de ensino atender as necessidades infantis e respeitar as características da comunidade na qual a creche/pré-escola está ou será estabelecida (Brasil, MEC, 2006b).

Sobre o ambiente dos bebês,

Assim como os demais espaços da instituição, o espaço destinado a esta faixa etária deve ser concebido como local voltado para cuidar e educar crianças pequenas, incentivando o seu pleno desenvolvimento. As crianças de 0 a 1 ano, com seus ritmos próprios, necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais. Recomenda-se que o espaço a elas destinado esteja situado em local silencioso, preservado das áreas de grande movimentação e proporcione conforto térmico e acústico. (Brasil, MEC, 2006b, p. 11)

72

A proposta compreende uma série de elementos, que vão desde características de cada dependência do prédio, como pisos e paredes, portas e janelas mais adequadas, até a disposição ideal dos mobiliários e suas medidas. A sugestão de ambiente para os bebês inclui sala de repouso, sala de atividades, fraldário, lactário, e solário. E são indicados vários aspectos relacionados ao conforto térmico das crianças, ventilação e iluminação natural, integração entre os espaços, acessibilidade, higiene e segurança (Brasil, MEC, 2006b).

Em escala nacional, a única fonte de indicadores existente das condições de infraestrutura e equipamentos das unidades de educação infantil brasileiras é o Censo Escolar, um levantamento anual de dados estatísticos educacionais, de abrangência nacional, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep). Refere-se a “escolas”, “turmas”, “matrículas” e “docentes” da educação básica regular, além da educação de jovens e adultos, da educação especial e da educação profissional (Brasil, Inep/Deed, 2015).

No entanto, seu conjunto de informações é bastante limitado, tendo em vista os parâmetros básicos do MEC para creches e pré-escolas. São abordadas apenas características mais gerais de um estabelecimento, como, por exemplo: tipo de abastecimentos de água e de energia elétrica; esgoto sanitário e destinação do lixo; se há ou não determinadas dependências, como salas de diretor e de professores, laboratórios de ciência e de informática; quantidade de determinados equipamentos, como aparelhos de televisão e computadores; e existência ou não de alguns materiais de atendimento à diversidade sociocultural, quilombola e indígena (Brasil, Inep/Deed, 2015).

Os dados mais específicos da primeira etapa da educação básica são: “parque infantil”, “berçário” e “banheiro adequado à educação infantil”. Entretanto, não há informações a respeito da qualidade dessas condições. É levantado somente o tipo de determinados serviços e se há ou não certas dependências e equipamentos.

As tabelas 1 e 2, cada uma referente a uma zona, urbana e rural, respectivamente, apresentam as principais informações dos Censos Escolares 2007 e 2014 sobre o tipo de edificação, serviços, dependências e equipamentos das creches públicas municipais e das creches privadas conveniadas com o poder público – particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Há três eixos de comparação: entre zonas, urbana e rural; entre anos, 2007 e 2014; e entre redes, municipal e conveniada. E muitas observações poderiam ser feitas. Contudo, serão considerados apenas alguns aspectos tidos como principais.

O primeiro ponto a ser destacado é o crescimento do número de creches urbanas municipais, neste período de sete anos. Houve um acréscimo de mais de 6,5 mil unidades, resultado, em sua maior parte, dos investimentos do Proinfância. Por outro lado, houve também uma redução de praticamente metade do número de creches urbanas conveniadas, provavelmente, devido ao fim dos convênios com as prefeituras. Isto significa que o número total de creches urbanas municipais e conveniadas se manteve estável ao longo do período, ficando em torno de 28,5 mil unidades. No caso da zona rural, o acréscimo de mais de 5 mil creches municipais não veio acompanhada de mudanças significativas no número de estabelecimento conveniados, que se manteve quase o mesmo.

TABELA 1

Distribuição das creches urbanas municipais e privadas conveniadas com o poder público segundo os Censos Escolares de 2007 e 2014

Urbana	2007*		2014	
	Municipal	Conveniada	Municipal	Conveniada
Número de unidades educacionais**	14.996	13.591	21.661	6.751
Tipo de edificação				
Prédio escolar	91,6%	87,3%	95,9%	89,8%
Serviços				
Água consumida pelas crianças passa por filtragem	89,5%	96,9%	91,3%	95,9%
Alimentação escolar para as crianças	94,4%	47,8%	100,0%	78,9%
Abastecimento de água – Rede pública	95,4%	96,9%	94,7%	96,7%
Abastecimento de energia elétrica – Rede pública	100,0%	99,9%	99,9%	100,0%
Esgoto sanitário – Rede pública	62,2%	85,5%	65,1%	87,4%
Destinação do lixo – Coleta periódica	96,9%	98,4%	98,8%	99,6%
Dependências				
Sala de diretoria	67,0%	74,9%	76,5%	80,1%
Sala de professores	30,5%	54,2%	48,7%	48,0%
Sala de secretaria	-	-	55,8%	61,2%
Almoxarifado	-	-	46,2%	44,3%
Cozinha	95,2%	77,3%	98,9%	95,3%
Despensa	-	-	76,6%	70,6%
Refeitório	-	-	68,4%	75,0%
Lavanderia	-	-	57,0%	55,8%
Banheiro adequado à educação infantil	-	-	62,6%	75,7%
Biblioteca / Sala de leitura	14,0%	52,1%	28,5%	45,5%
Berçário	-	-	48,5%	52,3%
Sala de recursos multifuncionais para AEE***	2,5%	7,1%	8,3%	2,0%
Parque infantil	52,4%	75,4%	60,2%	76,7%
Pátio coberto	-	-	46,2%	47,7%
Área verde	-	-	38,7%	35,6%
Equipamentos				
Aparelho de televisão	86,4%	95,2%	95,3%	95,9%
Aparelho de DVD	68,3%	78,2%	93,1%	93,7%
Aparelho de som	-	-	81,4%	84,6%
Computador	51,2%	81,7%	86,5%	93,1%
Acesso à Internet****	40,6%	74,1%	77,7%	90,3%
Impressora	45,9%	78,2%	82,0%	88,7%
Copiadora	11,6%	46,5%	46,6%	56,8%
Projetor multimídia (Datashow)	-	-	38,1%	32,0%
Máquina fotográfica / Filmadora	-	-	57,6%	57,9%

Fonte: Elaboração própria. Microdados dos Censos Escolares 2007 e 2014.

*Os itens sem informação não foram considerados no Censo Escolar 2007.

**O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.

***Atendimento Educacional Especializado.

****Percentual em relação às creches com computador.

TABELA 2

Distribuição das creches rurais municipais e privadas conveniadas com o poder público segundo os Censos Escolares de 2007 e 2014

Rural	2007*		2014	
	Municipal	Conveniada	Municipal	Conveniada
Número de unidades educacionais**	7.100	188	12.790	191
Tipo de edificação				
Prédio escolar	89,3%	84,6%	93,0%	78,5%
Serviços				
Água consumida pelas crianças passa por filtragem	93,8%	97,3%	83,0%	94,2%
Alimentação escolar para as crianças	93,9%	75,0%	100,0%	92,7%
Abastecimento de água – Rede pública	40,4%	62,2%	35,0%	62,8%
Abastecimento de energia elétrica – Rede pública	91,3%	99,5%	92,8%	99,0%
Esgoto sanitário – Rede pública	6,6%	24,5%	5,6%	27,7%
Destinação do lixo – Coleta periódica	26,7%	69,1%	31,9%	81,7%
Dependências				
Sala de diretoria	32,9%	50,0%	38,2%	52,9%
Sala de professores	12,3%	27,1%	16,8%	29,8%
Sala de secretaria	-	-	29,0%	61,8%
Almoxarifado	-	-	13,4%	22,5%
Cozinha	88,1%	88,8%	94,0%	97,4%
Despensa	-	-	42,1%	66,0%
Refeitório	-	-	12,3%	38,2%
Lavanderia	-	-	6,2%	28,8%
Banheiro adequado à educação infantil	-	-	12,9%	59,2%
Biblioteca / Sala de leitura	-	-	16,3%	38,7%
Berçário	-	-	4,1%	41,9%
Sala de recursos multifuncionais para AEE***	0,3%	3,7%	4,1%	1,0%
Parque infantil	8,1%	43,6%	8,6%	30,9%
Pátio coberto	-	-	26,0%	33,5%
Área verde	-	-	12,5%	39,3%
Equipamentos				
Aparelho de televisão	34,0%	65,4%	64,8%	84,8%
Aparelho de DVD	21,6%	42,6%	61,6%	81,7%
Aparelho de som	-	-	47,6%	63,9%
Computador	10,2%	40,4%	50,5%	57,1%
Acesso à Internet****	12,6%	68,4%	27,2%	52,3%
Impressora	7,9%	35,6%	48,3%	54,5%
Copiadora	3,4%	19,7%	23,4%	33,5%
Projeto multimídia (Datashow)	-	-	18,8%	12,0%
Máquina fotográfica / Filmadora	-	-	28,9%	30,4%

Fonte: Elaboração própria. Microdados dos Censos Escolares 2007 e 2014.

*Os itens sem informação não foram considerados no Censo Escolar 2007.

**O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.

***Atendimento Educacional Especializado.

****Percentual em relação às creches com computador.

A grande maioria das creches tem como local de funcionamento um “prédio escolar” próprio. Mas há casos de atendimento em salas de empresas, unidades prisionais, templos e igrejas, casas dos próprios docentes e galpões, ranchos, paióis e barracões. Apesar dos altos percentuais de unidades que oferecem água filtrada às crianças, em termos absolutos, é grave o número de lugares onde isso não ocorre; por exemplo, mais de 2,1 mil creches municipais rurais.

A alimentação escolar, prevista na LDBEN como um dever do Estado, a ser efetivado por programas suplementares (Brasil, 1996), teve progresso de 2007 a 2014 e é garantida em praticamente todas as creches municipais urbanas e rurais. Já serviços como abastecimento de água e de energia elétrica por rede pública, esgoto sanitário por rede pública e coleta periódica de lixo tiveram uma elevação percentual na zona urbana em relação a situações de: abastecimento de água por poço artesiano, cacimba, cisterna, fonte, rio, igarapé, riacho, córrego ou inexistente; abastecimento de energia elétrica por gerador, outros meios ou inexistente; esgoto sanitário em fossa ou inexistente; e destinação do lixo por queima, enterramento, reciclagem, deslocamento ou outros. No caso da zona rural, como, aparentemente, não há uma tendência, a variação dos percentuais exige uma investigação mais pormenorizada, para além dos dados expostos.

76

De um modo geral, a respeito da maioria das dependências e dos equipamentos considerados em 2007 e 2014, cresceu, em termos percentuais, o número de creches com mais espaços e recursos. Sobre as dependências mais específicas da educação infantil, como berçário, parque e banheiro adequado, a situação das unidades da zona rural é bem mais inconveniente. Por exemplo, apenas 4,1% das mais de 12 mil creches municipais têm berçário e somente 12,1% têm banheiro adequado à educação infantil. Por outro lado, em termos absolutos, é bastante elevado o número de estabelecimentos urbanos municipais e conveniados aquém do previsto pelos parâmetros de infraestrutura do MEC.

Em resumo, observa-se, tanto em 2007 quanto em 2014, uma situação mais precária entre as unidades rurais, sobretudo, as municipais. Este resultado está em conformidade com o estudo *Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural* (2012), coordenado pelo MEC e pela pesquisadora Maria Carmen Barbosa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que tem 2010 como ano de referência. Já a rede conveniada urbana apresenta percentuais mais elevados, quando comparados aos da rede municipal, em relação a

parque infantil, berçário e banheiro adequado às crianças pequenas, porém, em contrapartida, pouco mais de um quinto dos seus estabelecimentos não fornecem alimentação escolar.

Entre 2009 e 2010, o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) coordenou um *survey* em 35 municípios de sete estados brasileiros – ES, MG, GO, PA, PR, RN e SC. Por meio de entrevistas estruturadas, foram levantadas informações de quase 9 mil sujeitos docentes da educação básica de unidades educacionais urbanas públicas (municipais e estaduais) e conveniadas com o poder público, amostra representativa dos setes estados pesquisados (Vieira et al., 2013).

O formulário, composto por centenas de variáveis organizadas em oitenta e cinco questões, aborda as percepções dos profissionais da educação a respeito de diversos aspectos de suas condições de trabalho, inclusive, características físicas dos estabelecimentos.

Participaram da pesquisa 1.582 professores, educadores, monitores e auxiliares que atuam na educação de crianças de zero a três anos de idade.

As tabelas 3 e 4 apresentam informações sobre ruído, ventilação, iluminação e condições materiais das unidades educacionais na perspectiva dos sujeitos que exercem a docência em creches municipais e conveniadas.

Em comparação entre as redes, observa-se uma percepção mais insatisfatória em relação às unidades municipais, tanto a respeito dos ruídos, da ventilação e da iluminação, quanto sobre as condições da sala de atividades, da sala de professores, dos banheiros para funcionários, dos equipamentos, dos recursos pedagógicos e dos parquinhos e outras áreas de recreação. De um modo geral, estas condições são bem avaliadas. Todavia, os aspectos considerados mais “ruins” foram a ventilação e a parede da sala de atividades e os espaços de recreio das crianças.

Esse conjunto de informações, especialmente as dos Censos Escolares, indica que, de certa forma, as condições materiais das creches públicas e conveniadas com o poder público brasileiras têm melhorado nos últimos anos. Contudo, os dados disponíveis são bastante limitados, o que impossibilita uma avaliação de acordo com os parâmetros do MEC e um acompanhamento da ampliação do acesso à educação infantil pública que vem ocorrendo de forma mais acelerada. A seção seguinte tratará do horizonte próximo relacionado a esta questão.

TABELA 3

Distribuição dos sujeitos docentes que atuam em creches municipais e conveniadas com o poder público, em 2009, conforme a avaliação que fazem em relação a ruídos, ventilação e iluminação na unidade educacional

Número de sujeitos docentes		Municipal	Conveniada
		1.323	259
Em geral, o ruído originado na sala de aula é	Desprezível / Razoável	64,5%	68,7%
	Elevado	25,9%	24,3%
	Insuportável	7,2%	3,5%
	NS / NR*	2,5%	3,5%
Em geral, o ruído originado dentro da unidade educacional, mas fora da sala de aula é	Desprezível / Razoável	69,6%	76,1%
	Elevado	22,5%	18,5%
	Insuportável	6,7%	3,1%
	NS / NR	1,1%	2,3%
Em geral, o ruído gerado fora da unidade educacional é	Desprezível / Razoável	78,2%	76,8%
	Elevado	13,8%	14,7%
	Insuportável	6,9%	6,9%
	NS / NR	1,1%	1,5%
Em geral, a ventilação da sua sala de aula é	Excelente / Bom	53,3%	59,5%
	Regular	26,2%	21,6%
	Ruim	18,4%	15,1%
	NS / NR	2,1%	3,9%
Em geral, a iluminação em sua sala de aula é	Excelente / Bom	68,0%	71,8%
	Regular	20,9%	16,6%
	Ruim	9,0%	8,1%
	NS / NR	2,2%	3,5%

Fonte: Elaboração própria. Microdados da pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* (2009) do Gestrado/FaE/UFMG.

*Não sabe / Não respondeu.

TABELA 4

Distribuição dos sujeitos docentes que atuam em creches municipais e conveniadas com o poder público, em 2009, conforme a avaliação que fazem de determinadas condições materiais da unidade educacional

Número de sujeitos docentes		Municipal	Conveniada
		1.323	259
Em geral, as condições das paredes da sua sala de aula são	Excelente / Bom	56,9%	61,7%
	Regular	23,1%	21,6%
	Ruim	17,9%	13,5%
	NS / NR	2,0%	3,1%
As condições da sala específica de convivência e repouso (sala de professores) são	Excelente / Bom	30,6%	27,8%
	Regular	23,0%	19,3%
	Ruim	16,3%	11,2%
	NS / NR	30,2%	41,7%
As condições dos banheiros para funcionários são	Excelente / Bom	50,6%	59,4%
	Regular	26,8%	24,7%
	Ruim	16,2%	13,5%
	NS / NR	6,4%	2,3%
As condições dos equipamentos (TV, vídeo, som, etc.)	Excelente / Bom	53,2%	68,3%
	Regular	30,6%	23,6%
	Ruim	14,4%	5,8%
	NS / NR	1,7%	2,3%
As condições dos recursos pedagógicos (quadro, Xerox, livros didáticos, etc.) são	Excelente / Bom	52,8%	58,7%
	Regular	32,4%	28,2%
	Ruim	11,9%	8,5%
	NS / NR	3,0%	4,6%
As condições da biblioteca são	Excelente / Bom	28,0%	47,9%
	Regular	17,9%	14,7%
	Ruim	7,8%	8,5%
	NS / NR	46,3%	29,0%
As condições dos parquinhos / áreas de recreação são	Excelente / Bom	39,8%	50,6%
	Regular	32,3%	25,5%
	Ruim	22,5%	10,8%
	NS / NR	5,4%	13,1%

Fonte: elaboração própria. Microdados da pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (2009)* do Gestrado/FaE/UFMG.

*Não sabe / Não respondeu. Pode significar a ausência de determinado item.

5. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 E CUSTO ALUNO-QUALIDADE (CAQ)

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, compreende um conjunto de diretrizes, metas e estratégias nacionais para as políticas educacionais, a serem implementadas, entre 2014 e 2024, em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2014).

Sua formulação envolveu a participação, pesquisa, debate, consensos e dissensos, entre atores de diversos segmentos da sociedade: políticos, gestores, pesquisadores, docentes, membros de movimentos sociais, integrantes de organizações não governamentais, sindicalistas e estudantes. Tendo como um protagonista a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), uma rede que articula mais de duzentos grupos e entidades, inclusive o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib)⁶.

Como já foi mencionado, a Meta 1 do PNE prevê a universalização da pré-escola até 2016 e a ampliação da creche de forma a atender, pelo menos, metade da população de zero a três anos até 2024. Sua Estratégia 1.5 estabelece a manutenção e a expansão do Proinfância, enquanto a 1.7 propõe a articulação da “oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública”. Por sua vez, a Estratégia 1.6 define que, até 2016, tenha início a realização de avaliações bienais da educação infantil, com base em parâmetros nacionais de qualidade, que abarquem, entre outros fatores, as condições de infraestrutura e a situação de acessibilidade (Brasil, 2014).

A Meta 7, ao abordar a qualidade da educação básica, além de reafirmar a produção de indicadores de avaliação institucional, em âmbito local e nacional, e a continuidade e extensão do Proinfância, como parte de suas estratégias, garante que todas as unidades de educação básica públicas tenham: energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, acesso a espaço para a prática esportiva, acesso a bens culturais e artísticos, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, com banda larga de alta velocidade, e acessibilidade às pessoas com deficiência (Brasil, 2014).

⁶ Mieib: (acesso 24/01/2015): <http://www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos/CMEIICOMET/Arquivo4670.pdf>.

Por fim, a Meta 20 trata do financiamento público e fixa 7% em 2019 e 10% em 2024 como os percentuais mínimos do Produto Interno Bruto (PIB) do país a serem investidos na educação pública (BRASIL, 2014), e parte no sistema privado – em desacordo com CNDE – por exemplo, via Programa Universidade para Todos (Prouni), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (Silva, Pinto e Cara, 2014).

Contudo, suas Estratégias 20.6, 20.7 e 20.8 determinam a implantação e o aperfeiçoamento do chamado Custo Aluno-Qualidade (CAQ), um mecanismo criado pela CNDE que estipula em valores o quanto é necessário investir, ao ano, por criança/estudante, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para que seja garantido um conjunto de padrões mínimos de qualidade, já previstos na CRFB e na LDBEN (Brasil, CNE/CEB, 2010).

Conforme o PNE, em 2016, seria instituído o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), que leva em consideração: a) o tamanho da unidade educacional; b) a jornada da criança/estudante, parcial ou integral; c) o número de crianças/estudantes por turma/docente; e d) a valorização dos profissionais do magistério, o que inclui formação inicial e continuada, jornada de trabalho, remuneração e plano de carreira (Brasil, CNE/CEB, 2010).

Posteriormente, ao invés de ter como referências o piso salarial nacional dos profissionais do magistério da educação básica pública, como hoje estabelece a Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2008b), e a jornada de tempo parcial de cinco horas para crianças da pré-escola e estudantes do ensino fundamental e médio, o CAQ passaria a considerar, ao menos, uma jornada de sete a dez horas para toda a educação básica e o salário mínimo recomendado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), valor necessário, segundo pesquisas da instituição, para que um trabalhador e sua família tenham garantidos os direitos a alimentação, moradia, saúde, educação, transporte, vestuário, higiene, previdência e lazer⁷.

O Parecer CNE/CEB nº 08/2010, elaborado em parceria entre o CNE e a CNDE, ainda não homologado pelo MEC, estabelece normas referentes a padrões mínimos de qualidade para a educação básica e aprecia o CAQi/CAQ (Brasil, CNE/CEB, 2010). É apresentado, por exemplo, um modelo de unidade educacional com atendimento voltado às crianças de zero a três anos de idade: estrutura do prédio e características mínimas para a construção

⁷ Dieese (acesso 24/01/2015): <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>.

de uma creche padrão, incluindo equipamentos, quais e quantos, e insumos necessários para o seu funcionamento, como pessoal docente, pessoal de gestão, bens e serviços, alimentação e custos na administração central.

A tabela 5 sintetiza algumas informações dos modelos de creche e pré-escola propostos.

TABELA 5

Síntese geral das informações referentes aos modelos de creche e pré-escola do CAQi e comparação entre os valores estimados pelo CAQi e os valores aplicados pelo Fundeb/2008 por criança/ano.

	Creche	Pré-escola
Tamanho médio (número de crianças)	130	240
Jornada diária das crianças (horas)	10	5
Média de crianças por turma	13	22
Número de docentes	20	12
Custo total (% do PIB per capita)	39,0%	15,1%
Valor previsto pelo CAQi (ano 2008)	R\$ 5.943,60	R\$ 2.301,24
Fundeb (ano 2008)	R\$ 1.251,00	R\$ 1.024,00
Δ (CAQi – Fundeb)	+ R\$ 4.692,60	+ R\$ 1.277,24

Fonte: parecer CNE/CEB nº 08/2010 (BRASIL, CNE/CEB, 2010, p. 36-37).

Entre todas as etapas da educação básica, o segmento que demonstra maior diferença entre o CAQi e o Custo Aluno do Fundeb de 2008 é a creche. Portanto, é a educação pública das crianças de zero a três anos de idade que mais necessita de investimentos para que sejam garantidos padrões mínimos de qualidade nos termos do parecer do CNE e dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (Brasil, CNE/CEB, 2010).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dados dos Censos Escolares de 2007 e 2014 demonstram um crescimento do número de unidades educacionais públicas com atendimento voltado às crianças de zero a três anos de idade. Também são observadas melhorias das condições materiais destes estabelecimentos, apesar das diferenças, principalmente, entre zonas, urbana e rural.

Dados do *survey Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*, de 2009-2010, revelam que a maior parte dos sujeitos docentes entrevistados avalia positivamente as condições dos ambientes educacionais onde trabalha, porém, a situação das redes municipais é menos satisfatória.

Por fim, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 prevê mudanças significativas neste cenário, tendo em vista a ampliação do acesso à educação infantil e o atendimento de padrões mínimos de qualidade.

BIBLIOGRAFIA

- Bassi, M. E. (2011). Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 116-141. São Paulo.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 5 out. Brasília, DF.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. Brasília, DF.
- Brasil (2006a). *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 9 mar. Brasília, DF.
- Brasil (2006b). *Decreto nº 6.003, de 28 de dezembro de 2006*. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, § 5º, da Constituição, e as Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 29 dezembro. Brasília, DF.
- Brasil (2007). *Lei nº 11.494, de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 21 junho. Brasília, DF.
- Brasil (2008a). *Decreto nº 6.494, de 30 de junho de 2008*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1 julho. Brasília, DF.
- Brasil (2008b). *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 17 julho. Brasília, DF.
- Brasil (2009). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas

da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 12 nov. Brasília, DF.

Brasil (2011). *Decreto nº 7.488, de 24 de maio de 2011*. Discrimina ações do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC a serem executadas por meio de transferência obrigatória. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 25 maio. Brasília, DF.

Brasil (2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 5 abr. Brasília, DF.

Brasil (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 26 junho. Brasília, DF.

Brasil, Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (2007). *Resolução CD/FNDE nº 06, de 24 de abril de 2007*. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 25 abril. Brasília, DF.

Brasil, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2010). *Parecer CNE/CEB nº 08/2010, de 05 de maio de 2010*. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública [aguardando homologação].

84

Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. Diretoria de Estatísticas Educacionais (2015). *Microdados do Censo Escolar 2014 – Manual do Usuário*. Brasília: MEC/INEP/DEED.

Brasil, Ministério da Educação (2006a). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.

Brasil, Ministério da Educação (2006b). *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.

Brasil, Ministério da Educação (2009). *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.

Brasil, Ministério da Educação (2012). *Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural* (vol. 1). Brasília: MEC/UFRGS.

Brasil, Ministério da Educação (2015). *Resolução nº 01, de 29 de junho de 2015*. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2016. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 30 julho. Brasília, DF.

Campos, M. M., Füllgraf, J. e Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 87-128. São Paulo.

Campos, M. M., Esposito, Y. L., Bhering, E., Gimenes, N. e Abuchaim, B. (2011). A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 20-54. São Paulo.

- Flores, M. L. R., Mello, D. T. de (2012). Ampliação do acesso à educação infantil via Proinfância: análises de uma política pública em colaboração. *Anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza.
- Gomes, A. V. A. (2011). *Educação infantil: por que mais creches? Estudo*. Brasília: Consultoria Legislativa, Câmara dos Deputados.
- Gomes, R. A. (2015). O Plano de Ações Articuladas e os avanços para a educação infantil. Em M. L. R. Flores e S. S. de Albuquerque (orgs.), *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Ramos, J. L. R. R. (2011). Implementação de programas federais e descentralização de políticas públicas: um estudo de casos no contexto do Proinfância. (Dissertação de Mestrado em Administração). Brasília: Universidade de Brasília.
- Rezende, L. M. (2013). Monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância: uma proposta metodológica. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação). Brasília: Universidade de Brasília.
- Rosemberg, F. (1999). Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, (107), 7-40. São Paulo.
- Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 25-63. São Paulo.
- Rosemberg, F. (2013). Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 44-75. São Paulo.
- Rosemberg, F., Campos, M. M. e Pinto, R. P. (1985). O a 6 anos: atendimento em São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, (55), 01-24. São Paulo.
- Silva, M. V., Pinto, J. M. de R., e Cara, D. T. (2014). As configurações do financiamento educacional após a aprovação do novo Plano Nacional de Educação. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 3(02), 256-267.
- Soares, J. J., Jesus, G. R. de, Karino, C. A. e Andrade, D. F. de (2013). Estudos. *Avaliação Educacional*, 24(54), 78-99. São Paulo.
- Vieira, L. M. F., Oliveira, D. A., Oliveira, T. G. de, e Victorino, T. A. (2013). *Trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey referente à educação infantil*. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO E AUTORIA DOCENTE

Carla Andréa Lima da Silva*

SÍNTESE. Neste trabalho apresentaremos uma experiência curricular de autoria docente que tem sido objeto de nossas investigações. Tal experiência merece nossa atenção por se tratar de um processo protagonizado por docentes, tomando a criança como sujeito partícipe, autora de conhecimentos, valorizando a formação humana integral, as múltiplas linguagens e a construção coletiva do conhecimento com vistas à emancipação social, política e cultural. O espaço escolhido para observação é a Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa (Umeirac), uma escola pública municipal de educação infantil (crianças de 3 a 6 anos de idade) que está localizada no bairro residencial do Barreto, zona norte de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem se construído a partir da combinação de alguns instrumentos de coleta de dados e análises parciais. Temos feito observações, registros escritos, fotografias, recolhimento de documentos, textos produzidos pelas professoras e análises provisórias desses materiais com base em nossos referenciais teóricos. A formação continuada dos docentes tem sido um dos pilares do trabalho da escola investigada. Nesse sentido identificamos como uma experiência possível, entre tantas outras que têm sido construídas por coletivos de professores, o currículo vivo da Umei Rosalina. E será sobre essa experiência que discorreremos apresentando seus fundamentos e refletindo sobre eles.

Palavras-chave: currículo; educação infantil; formação docente.

EDUCACIÓN INFANTIL: CURRÍCULO Y AUTORÍA DOCENTE

SÍNTESIS. Presentamos una experiencia curricular de autoría docente resultado de una investigación. La experiencia se destaca por ser el protagonista el docente, siendo el niño el sujeto participativo, autor de conocimientos, en el que se valora la formación humana integral, los múltiples lenguajes y la construcción colectiva del conocimiento hacia la emancipación social, política y cultural. El lugar de observación es la Unidad Municipal de Educación Infantil Rosalina de Araújo Costa (Umeirac), una escuela pública municipal de educación infantil (niños de los 3 a los 6 años de edad) ubicada en el barrio Barreto, norte de la ciudad de Niterói, Río de Janeiro,

* Fundação Municipal de Educação de Niterói, Brasil.

Brasil. Se trata de una investigación cualitativa, realizada a partir de la combinación de herramientas de recolección de datos y análisis parciales. Se han elaborado observaciones, registros escritos, fotografías, documentos, textos producidos por las maestras y análisis de estos materiales en base a nuestros marcos teóricos. La formación docente ha sido uno de los pilares del trabajo de la escuela investigada. A partir del análisis de esta experiencia, hemos identificado, como sucede en muchas otras construidas por colectivos de maestros, el currículo vivo de la Umei Rosalina. Por tanto, discutiremos y presentaremos sus fundamentos y sus reflexiones.

Palabras clave: currículo; educación Infantil; formación docente.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CURRICULUM AND TEACHING AUTHORSHIP

ABSTRACT. This paper aims at presenting a curricular experience of teaching authorship that has been object of our investigations. Such experience deserves our attention because it is a process headed by teachers, taking the child as a participant subject, author of knowledge, promoting the integral human formation, multiple languages and the collective construction of knowledge with a view to social, political and cultural emancipation. The space chosen for observation is the Municipal Unit of Children's Education Rosalina de Araújo Costa (Umeirac), a municipal public school for early childhood education (kids aged 3-6 years old) that is located in a residential neighborhood of Barreto, a northern district of Niterói, Rio de Janeiro, Brazil. It is a qualitative research that has been built by means of a mix of some instruments of data collection and partial analysis. We have made observations, written records, photographs, gathering of documents, texts produced by the teachers and provisional analyzes of these materials based on our theoretical frameworks. The continuing education of teachers has been one of the cornerstones of work of the investigated school. Accordingly, we have identified as a possible experience, among many others that have been constructed by collectives of teachers, the living curriculum of Umei Rosalina. And it will be on this experience that we will discuss presenting its foundations and reflecting on them.

Keywords: curriculum; early childhood education; teacher training.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO E AUTORIA DOCENTE

Neste trabalho apresentaremos uma experiência curricular de autoria docente que tem sido objeto de nossas investigações. Tal experiência merece nossa atenção por se tratar de um processo protagonizado por docentes, tomando a criança como sujeito partícipe, autora de conhecimentos, valorizando a formação humana integral, as múltiplas linguagens e a construção coletiva do conhecimento com vistas à emancipação social, política e cultural.

O espaço escolhido para observação é a Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa (Umeirac), uma escola pública municipal de educação infantil (crianças de 3 a 6 anos de idade) que está

localizada no bairro residencial do Barreto, zona norte de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Tal instituição tem uma média de 30 professoras e aproximadamente 300 crianças.

A observação do cotidiano de trabalho desse ambiente escolar nos leva a percepção de que o coletivo de seus profissionais tem conseguido num processo de avanços e retrocessos realizar não só o que fixou nas páginas de seu Projeto Político Pedagógico como tem ido muito além, dando ênfase sobretudo a uma dimensão sócio-histórico-cultural da educação.

Será sobre essa experiência que discorreremos apresentando seus fundamentos e refletindo sobre eles, a partir de alguns referenciais teóricos do campo do currículo, da psicologia do desenvolvimento (Vigotski, 2007) e da sociologia da infância.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, o que se define *a priori* com base na compreensão dos fenômenos educativos como influenciados por múltiplos fatores e constituídos por diversos saberes e sujeitos, de modo que uma abordagem de pesquisa de cunho quantitativo, pautada nos referenciais das ciências físico-matemáticas, não seria o mais adequado à natureza dos problemas desse campo de conhecimento.

Uma pesquisa qualitativa pode ser caracterizada, conforme Minayo (1996, pp. 21 e 22), como aquela que possibilita a valorização do “(...) universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

As contribuições de Lüdke e André (1986) favorecem esse entendimento. As autoras resgatam as cinco características básicas de uma pesquisa qualitativa, construídas pelos autores Bogdan e Biklen, as quais podem ser resumidas nos seguintes princípios: o ambiente natural é a fonte direta de dados na pesquisa qualitativa; o pesquisador é o seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; os significados que os diversos sujeitos atribuem às coisas são objeto de atenção do pesquisador; a pesquisa é indutiva, ou seja, não há a preocupação em buscar a comprovação de hipóteses definidas *a priori*; os focos de interesse do pesquisador vão se refinando e sendo reelaborados durante o processo de pesquisa.

A validade da pesquisa qualitativa estaria na combinação de procedimentos que deverão ser buscados, criados e combinados de modo a garanti-la. Nesse caso foram desenvolvidas, por exemplo, observações, análises de documentos, registros fotográficos, entre outros.

O processo de pesquisa se deu, portanto, por meio da observação participante, conversas informais, filmagens e fotografias, registro em diário de campo e a solicitação de textos, documentos e projetos escritos às professoras e à escola.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA

Durante muito tempo, nas ciências humanas, adotou-se a ideia de que as crianças eram seres a-históricos, a-políticos, a-críticos, incompletos, não produtivos economicamente (Faria, 1997, p. 17). Tudo isso com base em estudos das áreas da Psicologia, da Antropologia, da Filosofia, da Sociologia, entre outras, que se fundamentavam na maioria das vezes em teorias biologizantes e desenvolvimentistas.

90

O referencial teórico da Sociologia da Infância traz importantes contribuições para se tomar a criança como sujeito participe das práticas curriculares que serão investigadas. Tal referencial apresenta as crianças como produtoras de culturas próprias, na organização com seus pares, como competentes e ativas, sujeitos deste tempo presente, sujeitos de direitos e tem se constituído nas últimas décadas a partir dos estudos de autores como Sarmiento, 2003; James, Jenks e Prout, 1998; Sirota, 2001; Montandon, 2001 e Corsaro, 1997, entre outros.

Alguns elementos centrais que aparecem nos estudos do campo da Sociologia da Infância são: a consideração da criança como uma construção social, como ator social, sendo ao mesmo tempo produtora e produto dos processos sociais; a defesa de que infância é um componente da cultura e da sociedade e é uma forma estrutural que não desaparece; a tomada da infância como uma variável de análise sociológica que deve ser considerada em sentido pleno, articulando-se a outras variáveis clássicas como classe social, gênero e etnia (Borba, 2005, p. 19).

Apesar dessas contribuições valiosas para a definição da concepção de infância com a qual trabalharemos, faz-se necessário destacar que o campo da Sociologia da Infância vem sendo interrogado. Críticas e redefinições têm

sido construídas de dentro do próprio campo (Sarmiento e Marchi, 2012, e Prout, 2010) pelos seus estudiosos e também de outros lugares (Siqueira, 2013).

Muitas são as questões abordadas e as críticas construídas nesse sentido. Fala-se na construção de uma Sociologia da Infância Crítica (Sarmiento, 2008) e também em uma Nova Sociologia da Infância (Prout, 2010). Argumenta-se a favor das crianças excluídas, menos favorecidas economicamente que, de um modo geral, não são mencionadas nos estudos desse campo. Faz-se a crítica ao fato da Sociologia da Infância não ter tratado com tanto rigor as diferenças sociais que influenciam e definem as diferentes infâncias:

[...] importa dizer que o reconhecimento da pluralidade, heterogeneidade ou da 'diversidade' da(s) infância(s) trazido à tona tanto pela SI quanto pela Antropologia da Infância, se tem como lado positivo a relativização do modelo hegemônico, tem também um lado que se pode dizer 'problemático' no que ele pode significar de minimização do peso das desigualdades entre as crianças. Com efeito, a questão não está apenas em reconhecer a diversidade (o que é certo), mas em esclarecer que algumas diversidades exprimem, potenciam ou nascem de verdadeiras desigualdades sociais (o que não é tão evidenciado). (Sarmiento, 2008, p. 13)

Já Prout (2010), em sua crítica ao referido campo, mostra que a Sociologia da Infância identificou e priorizou dicotomias (crianças como atores *versus* infância como estrutura social, infância como constructo social *versus* infância como natural, infância como ser *versus* infância como ter), deixando de lado a abordagem da infância como um fenômeno complexo. A abordagem multidisciplinar da infância, segundo o mesmo autor, poderia ser um dos caminhos para superar tal problemática.

Com base nessas considerações, tomamos na pesquisa o protagonismo infantil, relacionando-o a toda a complexidade que envolve as diferentes infâncias e seus múltiplos contextos numa sociedade de classes. Tal consideração estaria em contraposição a uma visão das crianças como sujeitos passivos, que se adaptam ao que lhes é imposto pelo adulto, como receptáculos vazios a serem preenchidos pelos conhecimentos, hábitos e valores necessários à sua transformação em adultos competentes e à concepção de criança como *ser futuro* (Borba, 2005, p. 19).

4. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

As autoras Guimarães, Guedes e Barbosa (2013) mostram que a necessidade de pensar e estabelecer um currículo para a educação infantil surge no final da década de 1970 e início década de 1980. É justamente

nesse período que, como resultado de mobilizações, lutas e políticas em defesa da infância brasileira, na Constituição de 1988 a criança passa de objeto de tutela a sujeito de direitos (Leite e Nunes, 2013).

Desde então, diversos foram os documentos oficiais que estabeleceram propostas curriculares para a educação infantil, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado em 1998, e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1999 e revisadas e publicadas novamente dez anos depois (Resolução CNE/CEB nº 5/2009).

Com as Diretrizes de 2009, pela primeira vez, nota-se algum avanço no que diz respeito ao protagonismo infantil em um documento oficial. Elas sugerem, por exemplo, em seus artigos 3º e 4º, a articulação dos saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos, denotando a ideia de que a criança deve estar no centro do planejamento curricular.

Apesar dos avanços alcançados nos documentos oficiais no que tange às propostas pedagógicas para a educação infantil, são inúmeros ainda os desafios em relação à construção de políticas públicas para a educação infantil. Arroyo (2013) afirma que, com esses avanços - os quais correm paralelos a uma série de limitações na estrutura escolar, nas políticas educacionais e nas políticas de formação docente - a elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Infantil se tornou um campo de disputas e incertezas.

92

Não é tarefa fácil pensar o cotidiano da educação infantil - o qual em geral é recheado de elementos de uma sociedade e de um sistema educacional adultocêntricos - a partir da lógica da criança, das interações e ações tipicamente infantis.

Corsino (2006), reconhecendo que muitas vezes os educadores acreditam estar colocando as crianças como centro do processo educativo, afirma que, ainda assim, é possível observar outras situações em que os pequenos, com suas organizações próprias, ficam em plano secundário.

[...] situações em que, embora os objetivos a ser alcançados digam respeito às crianças, o foco está no conteúdo a ser ensinado, no livro didático, no tempo e no espaço impostos pela rotina escolar, na organização dos adultos e até mesmo nas suposições, nas idealizações e nos preconceitos sobre quem são as crianças e como deveriam aprender e se desenvolver (Corsino, 2006, pp. 57-58).

Apesar dessas realidades possíveis, conforme destaca novamente Arroyo (idem), conhecer propostas já elaboradas por educadores pode ser um caminho para superar tantas incertezas e construir uma educação para a emancipação¹.

Com este texto situaremos justamente práticas pedagógicas e construções curriculares de autoria docente, as quais têm sido investigadas, que contemplem o protagonismo das crianças, valorizando a formação humana integral, as múltiplas linguagens e a construção coletiva do conhecimento com vistas à emancipação social, política e cultural. A intenção é colocar em debate tal proposta e práticas pedagógicas, na medida em que revelam as opções, os sentidos, os rumos, as direções do currículo.

5. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UMEI ROSALINA DE ARAÚJO COSTA

En la escuela es común enseñar contenidos generales y, asimismo, enseñar cómo se hacen las cosas. Pero es muy difícil que el alumnado adquiera l'acomprensió de por qué un conocimiento es importante y outro secundario, así como el modo de saber emplear lo adquirido (conocimiento meta-cognitivo). Luria recuerda que “la importancia de la enseñanza no reside simplemente em la adquisición de nuevos conocimientos, sino em la creación de nuevos motivos y modos formales de pensamiento discursivo verbal y lógico, divorciados de la experiencia práctica inmediata” (Luria, 1986, pág. 35). Es decir, el alumnado tiene que aprender a construir herramientas mentales que le permita seguir conociendo por sí mismo y no tanto saber muchas cosas (Eagleman, 2013, pp. 40 y 42; Melero, 2015, p. 186).

A afirmação de Melero (2015) põe em cheque o verdadeiro sentido da escola e daquilo que chamamos conteúdos. Que conteúdos ensinar e para que e para quem? O referido autor trata de experiências pedagógicas que se constroem a partir de situações problemáticas, com as quais o estudante deve buscar de modo dialógico estratégias para resolvê-las, ao que ele chama de “aventura curricular”.

¹ “Assim, temos de reconhecer os significados e valores alternativos, as opiniões e atitudes alternativas, até mesmo alguns sentidos alternativos do mundo, que podem ser acomodados e tolerados dentro de uma determinada cultura efetiva e dominante. Isso tem sido muito subestimado em nossas noções de uma superestrutura, e mesmo em algumas noções de hegemonia. E a falta de ênfase abre o caminho para o recuo a uma complexidade indiferente.” (Williams, 2011, p. 55).

Os quatro passos que Melero (idem) aponta como fundamentais para a construção de uma proposta pedagógica pautada na construção dialógica do conhecimento por parte dos estudantes, contribuem bastante para compreendermos também alguns princípios que têm regido a proposta da escola investigada. São eles: para construir conhecimento de modo cooperativo é preciso que uns conheçam aos outros, como pensam, quais são suas histórias pessoais, suas reflexões, suas linguagens, emoções e ações; a turma é como um cérebro, onde existem a zona do pensar, da comunicação, do amor, da autonomia e os grupos de investigação perpassam por todas elas; para aprender uns com os outros os alunos precisam saber conviver, construindo normas de convivência, a partir da liberdade e da igualdade, mas não como uma relação de coisas que não se deve fazer; por fim, o quarto passo está em distribuir responsabilidades entre professores e alunos (coordenador, porta-voz, secretário etc), de modo que todos trabalhem juntos com confiança, respeito, diálogo, numa convivência democrática.

Com base nas reflexões apresentadas até aqui, destacamos nesse texto alguns princípios práticos, teóricos e metodológicos que têm orientado as práticas da Umei.

94

Considerando desde o início que é necessário repensar a própria participação das crianças no dia-a-dia da escola, de modo a garantir que as manifestações infantis sejam de fato tomadas no planejamento das atividades, na organização das brincadeiras, das linguagens, do tempo, do espaço, dos grupos, se ainda predomina um currículo construído exclusivamente pelo adulto, no qual a participação da criança se reduz a uma mera adaptação, é urgente uma modificação nesse modelo, uma vez que em geral as crianças não se limitam ao papel que lhes é imposto mas terminam por resistir, indagar e modificar o que o adulto tenta impor.

Nesse sentido, a Umeirac tem considerado as linguagens e as brincadeiras como elementos importantes na elaboração de um currículo para a Educação Infantil. Por meio da centralidade da linguagem é que se poderá favorecer a explicitação dos saberes das crianças e de suas produções, de modo a criar-se um ambiente discursivo, onde “as crianças vão revelando o que e como pensam, o que já sabem e o que querem saber, suas perguntas, suas histórias e seus modos de sentir e viver.” (Borba, 2006, p. 21).

E o brincar é entendido aqui como algo que favorece a criação e recriação de sentidos e significados, como elemento “fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca” (idem), ele deve ser tomado como uma experiência de cultura que poderá ser potencializado quando “[...] alimentamos a imaginação das

crianças através de diferentes formas de expressão artística, tais como a literatura, o teatro, as artes plásticas, a música, a fotografia, o cinema etc.” (Borba, 2007, p. 5).

Linguagem e brincadeiras apresentam-se, portanto, como elementos centrais na construção de uma outra possibilidade de educação infantil, valorizando as crianças como atores, como sujeitos que agem, modificando o mundo e autores de formas próprias de conhecer, interpretar e organizar o mundo em que vivem.

Por meio da centralidade da linguagem é que se poderá favorecer a explicitação dos saberes das crianças e de suas produções, de modo a criar-se um ambiente discursivo, onde “as crianças vão revelando o que e como pensam, o que já sabem e o que querem saber, suas perguntas, suas histórias e seus modos de sentir e viver.” (Borba, 2006, p. 21).

Para além, dessas questões mais específicas do campo da Educação Infantil, a Umei Rosalina tem considerado outros elementos como fundamentais para se pensar um currículo para a Educação Pública. São eles: a relação escola e cultura e a cultura profissional.

5.1 ESCOLA E CULTURA

A natureza da articulação entre cultura e escola diz respeito às ações da escola para desencadear nas pessoas um processo de identificação histórica com o repertório humano, nas dimensões acionários das atitudes, dos comportamentos, dos valores, das ideias, dos conhecimentos, das diversas linguagens etc.

Tal articulação encontra-se em Gramsci – escola de cultura desinteressada – tendo em vista que “cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior, pela qual se consegue compreender seu próprio valor histórico, a função na vida, os próprios direitos e deveres” (Gramsci apud Nosella, 2001). Pela cultura nos constituímos humanos enquanto constituímos a cultura, como duas faces da mesma moeda.

Subjacente a essa articulação está o trabalho com a arte na Umei Rosalina. Seu tratamento metodológico e didático, contudo, vem sendo investigado cada vez mais nas duas últimas décadas. Na educação infantil – campo de reflexão e pesquisa dessa articulação de ampliação e aprofundamento ainda mais recente – a natureza de seu substrato teórico

vem recebendo importantes contribuições da pedagogia de projetos e das experiências das escolas italianas de Reggio Emilia (Moss, 2000; Pilloto e Mognol, 2004).

A Umeirac tem, portanto, tratado a arte como uma linguagem para conhecer, compreender e comunicar as coisas do mundo. Criação e conhecimento se entrelaçam na mesma raiz ativa. Assim, para pensar essa ação pedagógica o alerta de Ana Mae Barbosa é contundente e inspirador: “precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população” (1991, p. 6).

Aliada a essas questões há, ainda, o movimento em torno da difusão da ideia de que o que o povo faz não é cultura, tampouco obra de arte; a elite dominante, sim, produz cultura e obras artísticas. Este pensamento difuso, veiculado até subliminarmente, é outro importante eixo a ser enfrentado no trabalho escolar de articular cultura, arte e educação.

Na história da Umei Rosalina, o tema folclore era apresentado, de acordo com o calendário das efemérides, todo mês de agosto. As atividades propostas – por exemplo: declamar trovas, dizer trava-línguas, fazer brincadeiras de roda, conhecer os personagens das lendas e as cantigas populares – ocorriam sem tratamento científico e/ou clareza teórico-metodológica. Neste contexto, vivia-se, sem reflexão, a concepção de folclore como uma produção exótica do povo, como se o povo não fosse capaz de produzir cultura.

A partir do ano 2000, a “Festa do Folclore” – culminância do trabalho com a efeméride – começou a ganhar novos significados. A escola passou a trazer os adultos com suas crianças para conhecer um pouco mais da cultura popular num dia de atividades na escola. Atividades e saberes populares diversificados pelas salas (em sistema de *workshops*, a que chamamos oficinas) – brinquedos e brincadeiras, máscaras e fantoches, cantigas de ninar e outras músicas, danças e lendas – e, as famílias escolhiam o momento de participar, para tudo terminar com uma grande ciranda e um “boi”, para susto de umas crianças e encantamento de outras. Neste dia, pais, mães, avós, tios e tias podiam lembrar brincadeiras e histórias de suas infâncias e as crianças, além de estarem aprendendo, compartilhavam suas experiências com os parentes.

Desde então, a tradicional “Festa do Folclore” vem evoluindo e se modificando, bem como o fazer pedagógico, por meio das reuniões semanais de estudo e planejamento. Trata-se de um processo de construção da consciência crítica – formação permanente, no dizer de Paulo Freire (1998) – em relação ao trabalho da escola com a arte e a cultura.

Foi nesse contexto que surgiu o primeiro projeto de cultura desenvolvido no ano de 2003: *Cultura popular com o universo Portinari*. Depois vieram: *Arte Naïf e outras artes na Educação Infantil* (2004); *Villa Lobos e Portinari* (2005); *Universo Cultural de Ariano Suassuna* (2006); *História e Memórias do Barreto e da Umei Rosalina* (2008); *Chiquinha abre alas no Rosalina* (2009); *Vale do Jequitinhonha – MG* (2010); *Conhecendo e tecendo a cultura nordestina em cordéis e outras artes* (2012); *As meninas de Goiás: Cora Coralina e Goiandira do Couto* (2014) e em 2015 *Oscar Niemeyer: arquiteto de sonhos*.

Todos esses projetos tiveram a intenção de promover uma ação educativa que articulasse arte e cultura, o que inicialmente foi uma tarefa nova e desafiadora para o grupo. Novas posturas foram ensaiadas como, por exemplo, observar obras de arte, procurando entender o contexto político, econômico, histórico e cultural que inspirou os artistas, indo além da admiração da beleza das obras.

5.2 CULTURA PROFISSIONAL

Conforme Imbernón (2004), os sistemas educativos tendem a burocratizar a formação continuada dos profissionais da educação, “impondo modelos mais intervencionistas e formalizados” (idem, p. 105) que não favorecem a construção de um processo participativo.

Na contramão dessa ideia, o processo de transformação/construção curricular da Umei Rosalina se constitui também a partir de um intenso e contínuo processo de formação docente continuada, o que requer participação, estudo, reflexão, debate, seriedade, concentração e diálogo.

Imbernón (2004, p. 20) afirma que, historicamente, no interior dos processos políticos, sociais e educativos, o professor tem sido visto como um mero executor de determinações externas, o que, sem dúvida, dificulta o seu protagonismo na criação de outras experiências curriculares, provocando, muitas vezes, um certo adormecimento desse profissional que “... se sente incapaz de inovar, perdendo assim a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico.”

Ainda assim, o mesmo autor aponta a participação do professor na construção dessas experiências como algo possível e sobretudo de extrema relevância, uma vez que será fazendo-se sujeito desse processo que conseguirá revitalizar a sua profissão, sobretudo quando se tratar de uma construção coletiva.

Imbernón (2004) chama as novas experiências curriculares no cotidiano escolar de “inovação a partir de dentro” e designa a atuação coletiva dos profissionais da educação nesse processo de “protagonismo coletivo”. Para ele, a formação centrada nas situações cotidianas e até problemáticas da instituição requer “... uma constante pesquisa colaborativa” que leve a obtenção de um certo consenso a respeito dos objetivos perseguidos.

Diversas atividades realizadas no cotidiano de trabalho da Umei Rosalina tem se orientado nesse sentido: o incentivo permanente à busca de conhecimento pelos professores; a organização, pela equipe técnico-pedagógica pedagógica, de material de estudo para o professor de acordo com os trabalhos e projetos em andamento ou conforme necessidade percebida; o estudo conjunto nas reuniões de planejamento; a organização do Seminário Interno anual, onde os profissionais da escola apresentam suas produções científicas e compartilham relatos de experiência e a orientação para que as professoras registrem de modo reflexivo seus trabalhos, tanto nos diários de campo quanto em artigos publicados no Boletim Informativo Entretextos (Publicação Semestral da Umei Rosalina).

98

O registro de situações cotidianas pelo professor em seu diário de campo e a elaboração de trabalhos científicos, bem como sua escrita reflexiva de artigos que integram o Boletim Entretextos têm sido cada vez mais implementados de acordo com as considerações feitas por Gandini e Goldhaber (2002) - a partir de uma determinada abordagem italiana de educação infantil (com base sobretudo no trabalho do sistema municipal de educação para a primeira infância da cidade de Reggio Emilia) - sobre a documentação/ registro do trabalho pedagógico como algo que possibilita a ampliação da compreensão do professor a respeito do seu trabalho com crianças.

Na UMEI Rosalina de Araújo Costa, os professores têm realizado várias formas de registro: anotações no diário de campo, gravações em vídeos, fotografias e vídeos sobre momentos de trabalho com as crianças têm sido feitos com certa recorrência. Esse material, entretanto, precisa receber ainda um tratamento mais sistemático, o que já tem sido reclamado pelo grupo, e que interpretamos como passos a serem dados pelos profissionais da unidade no sentido de se cumprir o perfil de curricularista pelo professor.

Um outro aspecto relevante da documentação (apresentado por aquela abordagem italiana que tem sido estudada pelas professoras da Umei Rosalina) está na consideração do registro como elemento fundamental no diálogo com as famílias dos alunos. Em nossa unidade esse propósito tem se realizado por meio do jornal *Entretextos* e também pelos textos coletivos, bilhetes e informativos produzidos pelos alunos, colados em suas agendas e levados pelos mesmos para suas casas.

A orientação do trabalho na Umei Rosalina de Araújo Costa tem partido da compreensão de que a documentação, feita por meio das mais diversas formas de registro, e o estudo coletivo das questões que emergem da análise desses materiais são fundamentais para o alargamento da compreensão dos diversos sujeitos do processo educativo a respeito do trabalho em andamento.

Nesse processo, entendemos que o mais importante, porém, é perceber que "... enquanto [aquele] ciclo repete-se em uma espiral ascendente, todos os participantes vão construindo uma compreensão que se torna cada vez mais significativa e profunda com o passar do tempo." (idem), a partir da qual podemos identificar um intenso processo de formação profissional continuada dos sujeitos constituintes daquela espiral.

5.3 ALGUNS EIXOS DE TRABALHO DA UMEI ROSALINA

5.3.1 Educar e cuidar

Educação e cuidado são dois objetivos principais da Educação Infantil.

Historicamente estes dois objetivos estiveram dissociados. As ações de cuidado foram secundarizadas e consideradas menos importantes. A Umei Rosalina de Araújo Costa tem partido do pressuposto de que a escola tem o desafio de articular e integrar as ações de educação e de cuidado.

A escola deve adotar práticas e cuidados sem a divisão disciplinar que compartimenta a criança. Deve entender que a criança experimenta a vida por inteiro e tem direito de ampliar seu universo cultural, seu conhecimento de mundo, constituindo sua identidade e autonomia, desenvolvendo-se pessoal e socialmente.

É preciso considerar os critérios para o atendimento das crianças pequenas nas creches e educação infantil: brincadeira; atenção individual; ambiente acolhedor, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene

e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressão dos sentimentos; especial atenção durante o período de adaptação; desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa.

5.3.2 Brincadeira

A Umei Rosalina considera a brincadeira como uma experiência cultural e social em que as crianças constroem modos de se relacionar com outras crianças e com os adultos, de maneira dialógica. É uma atividade guia humana, criadora, que abre novas possibilidades de interpretação, expressão e ação das crianças (Vigotski, 2007).

É mais do que socialização, envolve complexos processos de articulação entre o conhecido e o novo, a experiência, a memória, a imaginação, a realidade e a fantasia.

Na escola, o plano informal da brincadeira possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos no plano da cognição e das interações sociais, que tem consequências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal.

100



5.3.3 Espaço e tempo

A organização do espaço na Umei Rosalina de Araújo Costa se dá de modo a levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o cognitivo, o afetivo etc. Deve contemplar a indissociabilidade do cuidado-educação das crianças pequenas.

O ambiente físico tem que ser organizado levando em conta os mobiliários, os objetos e materiais que as crianças vão manipular, o espaço das atividades, e ainda os tempos de convívio das crianças com outras crianças e com os adultos.

O espaço – interno e externo – deve permitir o fortalecimento da independência e autonomia das crianças, desafiar as potencialidades infantis, sendo seguro e não superprotetor.

A criança é capaz de múltiplas relações, logo espaços e tempos devem ser flexíveis e versáteis, incorporando vários ambientes da vida no contexto educativo, que possibilitem novidades a serem criadas por crianças e adultos, em permanente construção.

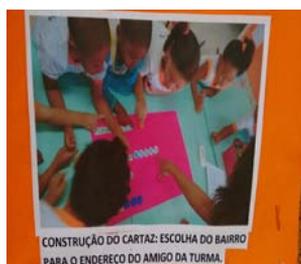


5.3.4 Trabalho com as linguagens

As crianças aprendem melhor quando podem usar múltiplos sistemas simbólicos para entender as relações complexas que fazem parte do mundo real.

As linguagens gráficas são uma forma de as crianças registrarem suas ideias, observações, recordações, sentimentos etc. São usadas para explorar os conhecimentos, reconstruir algo que já conheciam e construir em conjunto novos conhecimentos.

As crianças pequenas produzem sentido, criam realidade e colocam-se diante dos outros e do mundo. Elas expressam e representam o mundo por meio de diferentes linguagens, seja nas brincadeiras, na pintura, na música, na dança, nos gestos, nos desenhos, na narrativa de histórias, no teatro, na modelagem, entre outras tantas.



5.3.5 *Linguagem oral e escrita*

O trabalho com a leitura e a escrita deve ter como objetivo ampliar o acesso à cultura letrada das crianças que, desde muito pequenas, estão em contato com diferentes textos escritos tanto no contexto de suas casas (embalagens, rótulos, brinquedos, estampas de roupas, etc.) quanto na rua (placas, cartazes, banca de jornais etc.). A escola deve dar continuidade ao diálogo que as crianças já fazem com a realidade, de várias formas, para que ampliem suas redes de conhecimentos, alargando suas sensibilidades, respondendo perguntas e criando outras.

102

As crianças devem vivenciar diversificadas situações de leitura e escrita, a fim de que aprendam como funciona a escrita nas práticas da linguagem. Elas precisam entender para que serve ler e escrever, quem lê e quem escreve na sociedade, para que se lê e se escreve, para desejarem aprender a ler e a escrever, compreendendo a necessidade dessa aprendizagem.



5.3.6 *Literatura infantil*

A literatura infantil cria oportunidades para as crianças ouvirem a linguagem escrita, que se organiza e circula diferentemente da oral, para irem aos poucos se apropriando de novos modos de dizer o mundo, novos temas,

novos conteúdos. O texto literário inclui em suas narrativas uma mistura de gêneros (ilustrações, poesia, prosa etc.) que o tornam complexos e ricos de sentidos, envolvendo relações e sentimentos humanos de todos os tipos.

A literatura pode oferecer elementos para a compreensão do mundo real: através das narrativas, o leitor estabelece relações com sua própria experiência. Possibilita também sonhar com novas realidades de vida, mais justas, mais democráticas e mais críticas.



5.3.7 Planejamento, registro e avaliação

Planejamento é pensar um contexto educativo que envolve atividades e situações desafiadoras e significantes que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimentos sobre o mundo físico e social. Deve ser fruto de uma ação partilhada, de uma negociação, de um coletivo. Possibilidade de diálogo entre educadores, crianças, equipe de funcionários, pais/responsáveis/comunidade. O planejamento envolve ainda a preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem.

Registro ou documentação permite uma avaliação viva do trabalho, da trajetória das crianças. É uma forma das famílias acompanharem as ações das crianças. Tem sentido de comunicação para todas as partes interessadas daquilo que foi uma experiência significativa. Retrata o cotidiano dentro da escola, além de recordar as histórias vividas e ser uma possibilidade de alicerçar e difundir o conhecimento sobre a infância. É fundamental para a formação dos profissionais que lidam com as crianças cotidianamente. Pode ser feito de várias maneiras: fotografias, filmagens, diário de campo, produções das crianças.

Avaliação é a possibilidade do educador conhecer e compreender as diferenças das crianças nos seus percursos de aprendizagem, a história pessoal de cada uma, a expectativa em relação à escola, a cultura local. O-

har para cada criança individualmente, respeitando o seu processo: tempos, ritmos, entendimentos, necessidades, limites e respostas possíveis em cada situação. Não estabelecer parâmetros de comparação entre as crianças, enfatizar o percurso que cada uma percorreu e não somente o resultado a que chegou. Educadores devem ouvir com interesse e atenção o que as crianças pensam e sentem, observar como elas resolvem conflitos e criam estratégias para marcar seus lugares e papéis dentro do grupo. A partir dos elementos que as crianças trazem, os educadores podem fazer intervenções que promovam o avanço nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

5.3.8 Projetos de trabalho

Os Projetos de Trabalho são uma estratégia pedagógica para abordar os diversos tipos de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Criam condições para provocar o envolvimento direto e ativo dos participantes na busca e produção de conhecimentos que se referem a problemas e questões que fazem sentido para todos.

Conforme Melero (2015), a indagação é o fundamento da aprendizagem. Segundo o autor:

104

La idea de proyecto de investigación no es la de tema em sentido tradicional y que, secuencialmente, el alumnado aprende uno tras otro; tampoco es una taxonomía de objetivos que ordenadamente han de alcanzar, sino que es algo dinámico que, primero, se imagina (pensamiento) y después se construye cooperativamente (acción). Es, por tanto, una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica (Well, 2001). Por eso, el método de proyectos, nos aleja de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresco y nos introduce em la construcción social del conocimiento (Melero, 2015, p. 188).

Os projetos de trabalho são modos de aprender e construir conhecimento a partir da interação, de onde, partindo-se de uma situação problemática, surge a curiosidade, o interesse dos alunos, que em grupos poderão fazer uma ou várias investigações que serão compartilhadas por tais grupos. Normalmente envolve diferentes etapas:

- a) Escolha e definição de um tema de estudo que desperte o interesse, a curiosidade e perguntas. Elaboração de um índice: o que sabemos; o que queremos saber.
- b) Desenvolvimento do projeto: diferentes atividades na busca e produção de conhecimentos que ajudam a responder as perguntas do índice.

- c) Sistematização: organização dos conhecimentos na forma de um dossiê ou portfólio que apresenta o que se sabia no começo do projeto e as respostas obtidas. Procedese com as crianças a uma análise do caminho percorrido e das conquistas alcançadas.
- d) Apresentação dos resultados: painel, exposição das produções etc.



5.3.9 Participação da família

A família, assim como a escola, tem a função de educar e cuidar das crianças pequenas, embora com intencionalidade e ações diferentes. Deve ter participação ativa na instituição, ter responsabilidades, ser respeitada nos seus direitos e cumprir com os seus deveres.

A família deve ser ouvida sobre suas expectativas quanto à educação das crianças, deve conhecer a proposta pedagógica e participar de sua elaboração e implementação.

Deve ser informada sobre possíveis problemas que possam estar acontecendo com as crianças, e atuar junto com a escola para promover seu bem-estar, sua felicidade, seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

A escola deve promover ações que incluam a família, valorizem sua cultura, sua diversidade, criando uma parceria pautada no diálogo, na colaboração e no respeito mútuos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da Umei Rosalina aqui apresentada revela uma escola que tem construído, ao longo de algumas décadas, um projeto pedagógico com claras diferenças em relação ao modelo convencional de escola para

a infância. É uma proposta que não se constrói com o intuito de cumprir meramente uma expectativa oficial; que procura gerar ambientes com mais liberdade de pensamento e ação; que organiza espaços diversos que sugerem outras ações, movimentos, pensamentos; que toma o corpo, o movimento, o fazer com diferentes materiais, a expressividade como experiências necessárias e cruciais ao desenvolvimento humano e a aprendizagem; que busca a vivência do sentido; que não separa o tempo de viver do tempo de aprender (Domingo, 2010, p. 553).

Todas estas ideas representan una pedagogía: un modo de enfocar las relaciones entre adultos y niños y jóvenes, una manera de entender la relación entre las nuevas generaciones y la sociedad y la cultura, una comprensión de lo que supone aprender y crecer, madurar como persona em una sociedade. Una pedagogía que intenta responder a cuáles son las experiencias que necesitan niños y jóvenes para crecer com equilibrio, seguridad y decisión, para poder vivir sus propias vidas com dignidad, com consciencia y com libertad.[...] Una pedagogía, pues, que supone una visión curricular [...], una orientación concreta a la pregunta: qué experiencias educativas vale la pena proporcionar em nuestras instituciones educativas. (idem)

São, portanto, práticas que revelam autoria docente e participação integral das crianças, rompendo com prescrições impostas, tantas vezes distantes do cotidiano escolar. Nesse sentido, Domingo (2010, pp. 560-562) apresenta alguns pontos que, segundo o mesmo, são cruciais para se pensar uma educação integral para todos os sujeitos envolvidos. São alguns deles: o rompimento da ideia de homogeneizar e separar as crianças por idade, dado que a convivência entre crianças de diferentes idades favorece a interação e o aprendizado mútuo; a não linearidade da aprendizagem e do crescimento; a aprendizagem orgânica, onde cada um deve seguir suas próprias trajetórias e não se deve reduzir o trabalho pedagógico à dimensão cognitiva; a liberdade e a responsabilidade, ou seja, não é simplesmente fazer o que se quer mas tomar decisões e assumir o que se viver os conflitos e alegrias resultantes de suas próprias decisões; o respeito profundo pela juventude e pela infância; uma oportunidade para as famílias repensarem muitos aspectos do desenvolvimento das crianças e sobre o tipo de vida que se constrói.

Xavier (2006, p. 60) contribui para essa reflexão ao exaltar o papel dos professores como intelectuais, como “curriculistas”, os quais, dentro de uma determinada conjuntura, “... reagem aos interesses do liberalismo e à sua pretensão de construir uma homogeneidade social, apagando as determinações classistas...”, com o intuito de “...evidenciar características de uma cultura profissional em torno do currículo, pouco divulgadas, pouco teorizadas.”.

Este é um processo de reivindicação, luta e autoria docente que, no Brasil, fica evidente particularmente nas décadas de 1980 e 1990. E no que diz respeito às teorias do currículo, são três os autores que Xavier (2006) destaca como importantes referências para se pensar uma virada do campo, pretendendo os mesmos desenvolver a tradição de concentrar no professor o papel de investigador das ações curriculares: Schwab no final da década de 1960, Stenhouse na década de 1980 e Gimeno nas décadas de 1980, 1990, até a atualidade.

Segundo a mesma autora, são muitos os exemplos de projetos bem sucedidos, empreendidos por professores que, desviando-se dos currículos oficiais impostos, constroem outras propostas, as quais aproximam-se daquilo que ela chama de perspectiva político-cultural, a qual "... contempla processos de experimentar e aprender, pensar a cultura humana, a humanização e a educação, estreitando os vínculos entre as expressões orais, escritas, simbólicas, totais da formação e da cultura." (Xavier, 2000, p. 185). Tais projetos vão desde experiências mais conhecidas no cenário nacional, como a Escola Plural em Belo Horizonte e a Escola Candanga em Brasília, até outras já relevadas em diversas pesquisas, dissertações e teses (Oliveira, 2010; Silva, 2007, e Mata, 2011). E de acordo com a perspectiva político-cultural, o trabalho do professor e sua reflexão são a própria base para pensar o campo do currículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo, M. (2013). *Currículo, território em disputa* (5.ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE.
- Borba, A. M. (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Tese (Doutorado). Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.
- Borba, A. M. (2006). *Saberes que produzem saberes*. Programa 2 – Letra viva: práticas de leitura e escrita. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro, Boletim 09, Junho de 2006.
- Borba, A. M. (2007). *A brincadeira como experiência de cultura* (texto mimeog.). Programa 3 – Série O cotidiano na educação infantil. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro.
- Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (vol. 1). Brasília: MEC/SEB.
- Brasil (2009). *Diário Oficial da União*. Resolução CNE/SEB 5/2009, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.
- Carvalho, M. C. (ed.). (2013). *Educação Infantil: formação e responsabilidade* (1.ª ed.). Campinas, SP: Papirus.

- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks Cal.: Pine Forge Press.
- Corsino, P. (2006). As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. Em J. Beauchamp, S. D. Pagel e A. R. do Nascimento (orgs.), *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília.
- Corsino, P. (2007). *Proposta da Série O Cotidiano na Educação Infantil*. Série O cotidiano na educação infantil. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro.
- Domingo, J. C. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. Em J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Faria, S. C. (1997). História e política de Educação Infantil. Em S. Kramer et al., *Educação Infantil em curso*. Rio de Janeiro: Ravel.
- Gandini, L. e Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. Em L. Gandini et al., *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Guimarães, D., Guedes, A. O. e Barbosa, S. N. (2013). Cuidado e cultura; propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. Em S. Kramer, M. F. Nunes e M. C. Carvalho (orgs.), *Educação Infantil: formação e responsabilidade* (1.ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional; formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- James, A., Jenks, C. e Prout, A. (1998). *Theorizing childhood* (4.ª ed., 2004). New York: Teachers College Press.
- Kramer, S. (2006). A infância e sua singularidade. Em J. Beauchamp, S. D. Pagel e A. R. do Nascimento (orgs.), *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília.
- Leite, A. G. e Nunes, M. F. (2013). Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. Em S. Kramer e M. F. Nunes, *Educação Infantil. Formação e responsabilidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Lüdke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mata, A. S. da (2011). Protagonismo docente na educação infantil: a aposta na multi-idade. Dissertação (Mestrado). Niterói: UFF/Faculdade de Educação.
- Melero, M. L. (2015). Sin distancias, la cultura escolar se construye. Em J. Gimeno (comp.), *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- Minayo, M. C. (1996). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Em M. C. Minayo, F. Deslandes, O. C. Neto e R. Gomes, *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Montandon, C. (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 33-59. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Moss, P. (2002). Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. Em M. L. de A. Machado (org.), *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez.

- Nosella, P. (2001). *A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança*. [on-line]. Disponível na internet <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv245.htm>. Acessado em 13 de julho de 2001.
- Oliveira, G. (2010). O currículo na Educação Infantil: ações de autoria como projeto de emancipação. Trabalho de Investigação (Mestrado). Valência, Espanha: Universidade de Valência.
- Pilloto, S. S. D. e Mognol, L. C. (2004). *Propostas para a arte na educação infantil*. [on-line]. Disponível na internet via <http://www.artnaescola.org.br/fr>. Artigos.html. Acessado em 13 de julho de 2004.
- Prout, A. (2010, set./dez.). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 729-750.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em M. J. Sarmiento e A. B. Cerisara (orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa. Disponível na internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos/trabalho>. Acessado em 25 de setembro de 2003.
- Sarmiento, M. J. e Marchi, R. de C. (2012). Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da Infância Crítica. Configurações. [online]. 4/2008, posto online no dia 12 de fevereiro de 2012, consultado em <http://configuracoes.revues.org/498> em 10 de outubro de 2015.
- Silva, C. A. L. (2007). Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Educação.
- Siqueira, R. M. (2013). Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. *Revista Educativa Goiânia*, 16(2), 177-200.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Vigotski, L. S. (2007, abril). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Em *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8. ISSN: 1808-6535. COPPE, UFRJ: Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social.
- Williams, R. (2011). *Cultura e materialismo*. São Paulo: Unesp.
- Xavier, G. T. R. (2000). Saberes sociais, saberes escolares: dinâmicas sociais frente a estratégias de curricularização da cultura. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Xavier, G. T. R. (2006). Inventar tradições e dar sentido às práticas curriculares. Em J. Najjar e S. Camargo (orgs.), *Educação se faz (na) política*. Niterói, RJ: Eduff.

EL LENGUAJE COMO MEDIO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN INFANTIL

M^a del Pilar Fernández Martínez *

Isabel M. Gallardo Fernández **

SÍNTESIS. El artículo tiene como referente un proyecto de investigación más amplio que indaga sobre las «Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en Educación Infantil». Mostramos, desde el desarrollo de un proyecto de trabajo, cómo el lenguaje facilita la construcción social del conocimiento en un aula de niños de 5 años, así como los procesos de interacción y los conocimientos construidos.

Este estudio ha sido realizado a partir del análisis cualitativo de 24 sesiones de aula y sus correspondientes transcripciones, y también de toda la documentación pedagógica del «Proyecto sobre el Cuerpo Humano».

Los principales hallazgos identifican a los docentes como el motor de cambio de las prácticas de enseñanza. Para cambiar la escuela infantil es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que estas cambien, se precisa de un profesorado que analice e investigue sobre su propia práctica, 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.

Palabras clave: educación infantil; construcción social del conocimiento; lenguaje verbal; trabajo por proyectos.

A LINGUAGEM COMO MEIO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

SÍNTESE. *A artigo toma como referência um projeto de investigação mais amplo que indaga sobre as “Sequências didáticas para escrever textos expositivos em Educação Infantil”. Mostramos, com base no desenvolvimento de um projeto de trabalho, como a linguagem facilita a construção social do conhecimento numa sala de aula de crianças de 5 anos, bem como os processos de interação e os conhecimentos construídos.*

Este estudo foi realizado a partir da análise qualitativa de 24 sessões de aula e das respetivas transcrições, e também de toda a documentação pedagógica do “Projeto sobre o Corpo Humano”.

* Universidad Complutense de Madrid (UCM) e Investigadora del Grupo DIDACTEX.

** Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de Valencia.

As principais descobertas identificam os docentes como o motor de mudanças nas práticas do ensino. Para mudar a escola infantil é necessário que as práticas docentes mudem. E para que estas mudem, é preciso um professorado que analise e investigue sobre a sua própria prática, gerando um espaço de intercâmbio, debate e reflexão em relação aos desafios colocados pelo avanço em direção a uma educação inclusiva, de qualidade para todos, no âmbito das políticas, da cultura e das práticas educativas.

Palavras-chave: educação infantil; construção social do conhecimento; linguagem verbal; trabalho por projetos.

LANGUAGE AS A WAY OF SOCIAL CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT. *The article has as a reference a broader Research Project on didactic sequences for developing expository writing in Early Childhood Education.*

We show from the development of a Work Project how the language facilitates the social construction of the knowledge in a classroom of five years, as well as the processes of interaction and the constructed knowledge. This study has been done based on the qualitative analysis of twenty-four classroom sessions and their corresponding transcriptions, as well as all the pedagogical documentation of the project on the human body.

The main finds identify teachers as the engine of change in teaching practices. To change the early childhood school it is necessary that teaching practices change. And so these will be changed, are required teachers to analyze and to inquire about their own practice, generating a space of exchange, debate and reflection in relation to the challenges that it means to advance toward inclusive, quality education for all, in the scope of politics, culture and educational practices.

Keywords: Early childhood education; social construction of knowledge; verbal language; work project.

112

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos tiene como referente un proyecto de investigación más amplio que indaga sobre las secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil¹.

Este artículo muestra cómo en educación infantil (en adelante EI) es posible aprender desde el interés de los niños², y cómo el lenguaje facilita la construcción social del conocimiento en el aula. Pretendemos explicitar y

¹ Investigación acometida por la profesora M.^a del Pilar Fernández Martínez en la elaboración de su tesis doctoral, presentada en diciembre de 2015 en la Universidad Complutense de Madrid.

² Utilizamos el masculino como no marcado, para evitar la especificación del tipo «niño/a».

argumentar cómo, 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 EI, en tanto que suponen una manera de concebir la relación pedagógica. Este planteamiento está justificado por el valor del diálogo en el aula, que permite la construcción de conocimiento conjunto y de la metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje. Todo ello constituye la esencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje relevante y con sentido (Mercer, 1997; Gimeno, 2013).

Consideramos que la enseñanza en una sociedad multicultural y compleja ha de facilitar el aprendizaje relevante de los niños y despertar su interés por el saber. Dicha enseñanza debe estimular la experimentación, contar con la participación activa de los niños, propiciar situaciones de trabajo común que permitan la reflexión conjunta de profesorado y alumnado sobre los múltiples aspectos de los problemas que se plantean, y ayudar a los niños a reelaborar el pensamiento, los sentimientos y la experiencia, así como a integrarlos, relacionando las adquisiciones de su vida cotidiana con las aportaciones de las distintas fuentes de la cultura. 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. No hay una única manera de mirar la escuela de la infancia. Desde nuestra perspectiva, la concebimos como centro de vida, de juego, de comunicación y de conocimiento, es decir, como un espacio diseñado y organizado para hacer posible una existencia gozosa, con múltiples y variadas experiencias de relación y de realización personal.

2. METODOLOGÍA Y PARTICIPANTES

La mirada del aula que presentamos está vinculada al recorrido personal y profesional de sus autoras y también a las voces y saberes de los niños. Las maestras de EI constatamos que los niños llegan a la escuela con un bagaje de conocimientos sobre los diferentes ámbitos de la realidad. La amplitud de este bagaje está determinada por su contexto familiar y social. La función educativa de la escuela es, en primer lugar, la de facilitar la reconstrucción de los conocimientos y las pautas de conducta que el niño ha adquirido antes de llegar a ella, y compensar las diferencias iniciales con las que los niños comienzan mediante la atención y el respeto a la diversidad.

Consideramos que la metodología cualitativa es la más adecuada para *mostrar evidencias* de lo que acontece en las aulas de EI. Optamos por un enfoque metodológico de carácter cualitativo porque somos conscientes de

la complejidad de las situaciones educativas en EI, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización. La investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo (Denzin y Lincoln, 2005).

Los participantes en esta investigación son un grupo de 23 niños y niñas del último curso de EI y su maestra.

Disponemos del corpus de datos que nos proporcionan las observaciones realizadas durante 24 sesiones y sus correspondientes transcripciones y toda la documentación pedagógica del aula de 5 años. El análisis de este corpus nos ha facilitado la selección de fragmentos que muestran cómo el lenguaje es el medio de construcción social del conocimiento en EI.

Desde el análisis del desarrollo del «Proyecto sobre el cuerpo humano», mostramos los procesos de interacción y cómo, por medio del lenguaje, los niños explicitan sus intereses, deciden temas a investigar, aprenden a formular preguntas, buscan información, explican las tareas que realizan, comparten cualidades del objeto, conversan con sus iguales y con la maestra, aprenden a escuchar, escriben y leen textos.

3. EL AULA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE

Asumimos que 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 EI. Además vivimos en un mundo rico, plural, de grupo, de intercambio, de acción conjunta, de grandes deseos por contar, de compartir; en definitiva, el aula debe favorecer aprender a vivir juntos y a convivir con los demás (Delors, 2003).

El diálogo organizado permite a los más pequeños expresarse y comprender y 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 del «Proyecto de trabajo sobre el cuerpo humano». En esta situación de aula, un grupo de niños de 5 años y su maestra crean el marco del trabajo. Para ello, la maestra plantea el proyecto a los niños. En primer lugar, intenta captar su atención, para lo cual les anticipa lo que va a hacer y les pregunta sobre sus intereses: ¿de qué os gustaría saber cosas? Los niños responden con una variedad de temas: *animales, letras, universo, planetas, cuerpo*.

Ante esta variedad de temas que los niños formulan, les propone una votación para que elijan uno. Por mayoría salió el tema del *cuerpo*. Dar a los niños la oportunidad de elegir un tema es importante por diversas razones: los niños participan activamente en la tarea, tienen que pensar y decidir, todo ello despierta su interés y favorece su autonomía, ya que no es lo mismo tomar parte en la elección de algo que trabajar en un tema dado de antemano. La maestra verbaliza todas sus acciones y las justifica. Esta forma de actuar contribuye a la comprensión de la tarea por los niños, a mantener su atención y a que participen en su desarrollo. Asimismo, la maestra anota, delante de los niños, lo que van diciendo para poder volver sobre ello y recordarlo.

Los docentes hemos de asumir el reto de crear un clima en el aula y en el centro que favorezca los principios básicos 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 diálogo. De este modo, posibilitaremos que los niños se sientan seguros y respetados, reflexivos y respetuosos. El aula de El ha de ser un lugar de relaciones. Lo que hay en juego es cómo miramos a los niños, cómo los escuchamos y cómo nos relacionamos y conversamos con ellos. Es de ahí de donde tiene que nacer todo lo demás (Loughlin y Suina, 1990; Ortega, 1992; Freire, 2005; Piaget, 2007). Entendemos que en nuestro estudio la metodología del aula atiende a uno de los puntos planteados por el Comité de los Derechos del Niño en la Observación n.º 12 (ONU, 2009), cuando señala que hay que asegurar el derecho que tienen los niños a ser escuchados.

4. LOS PROYECTOS DE TRABAJO EN EDUCACIÓN INFANTIL

La acción de preguntar supone la aparición de conciencia.

La palabra saca a las cosas del silencio.

María Zambrano (2007)

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, sobre todo, la consideración de los alumnos como sujetos creativos capaces de navegar por la incertidumbre.

La metodología de proyectos de trabajo consiste en la puesta en práctica de secuencias de enseñanza y aprendizaje en el aula que para su realización requieren que el grupo se involucre en un proceso de construcción de conocimiento, con el apoyo imprescindible del lenguaje oral. Las secuencias de enseñanza y aprendizaje comienzan con la selección consensuada de un tema de investigación. La organización de los procesos de aprendizaje a través de los proyectos de trabajo conlleva el desarrollo de un tipo de comprensión significativa que exige que el individuo establezca relaciones entre las fuentes de información y los conocimientos previos que posee. Las relaciones que se establecen entre la planificación del profesor y las relaciones que cada alumno puede llegar a establecer a partir de sus conocimientos iniciales muestran que, trabajando por proyectos, el proceso de enseñanza y aprendizaje se sitúa en la perspectiva del constructivismo, se apoya en la interacción comunicativa en el grupo y también en contenidos globalizados en torno a una actividad significativa. Esta es la tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje que establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo (Pérez Gómez, 2014).

116

Lo que diferencia al trabajo por proyectos de otras propuestas metodológicas no es el tema, los objetivos, los contenidos o la duración de la actividad, sino el papel que desempeña el maestro en el desarrollo de los mismos. En el ámbito de las actitudes, el docente necesita sentir la necesidad de cambio, de transformación y de adaptación a la realidad, de profundizar en la escucha activa y de respetar el ritmo de cada niño. Para conseguirlo, el docente habrá de conocer el pasado, incluso el de cada niño del aula, para poder comprender el presente e intervenir en él. En el ámbito de la formación, el docente ha de conocer las aportaciones a la educación de las diferentes disciplinas y cómo se realizan los procesos de aprendizaje de los niños, intentando adaptarse a esos procesos individuales mediante diferentes formas de enseñar, sin relativizar nada de lo que ocurre en las *interacciones* que tienen lugar en el aula. El docente debe acercar la realidad a los niños mediante la descripción, ya que estos interpretan la realidad guiados por esa descripción del adulto. Además, tiene que saber gestionar el grupo, teniendo presentes las peculiaridades de las personas que lo forman. También ha de ser conocedor de las formas de investigar y de los pasos a seguir. En el desarrollo de un proyecto, todos estos aspectos suelen funcionar de forma simultánea, y no necesariamente con un orden preestablecido.

Por otro lado, los proyectos de trabajo se incluyen en aquellas propuestas pedagógicas que contribuyen a la construcción de conocimiento desde el planteamiento de la globalización, en cuanto que consideran la enseñanza como algo más que la transmisión de contenidos de información

desde el docente al grupo: otorgan un sentido funcional a los aprendizajes, se adquieren en un proceso de construcción conjunta y no son algo estático (Hernández, 2002).

En los proyectos de trabajo, las *preguntas* se convierten en el motor de los aprendizajes en tanto que actúan como organizadoras del saber escolar. Así, estas despiertan nuestro deseo de conocer cosas nuevas, nos ayudan a reflexionar sobre el propio saber y el proceso de aprendizaje. Pero es necesario *aprender a formularlas*. Como dice Gadamer (1998, p. 113), «preguntar es pensar»; por tanto, alguien que no pregunta es alguien que no piensa.

5. DESARROLLO DEL «PROYECTO SOBRE EL CUERPO HUMANO»

Los proyectos de trabajo son una forma de aprender, un camino para acercarse a la resolución de un problema; además, se caracterizan por despertar el interés de los niños por el aprendizaje. En este contexto, la maestra ayuda a los niños a desarrollar y a construir sus conocimientos por medio de la conversación y de la formulación de preguntas. 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.

La realización del «Proyecto sobre el cuerpo humano» tiene lugar en un aula de EI con niños de 5 años. La mayoría de estos niños están en el mismo centro y con la misma maestra desde que iniciaron la escolaridad con tres años; por tanto, este es su tercer curso de escuela y de compartir grupo. Esto implica que los niños y la maestra ya tienen una *historia educativa compartida*. Dicha historia es el fruto de sus interacciones de aprendizaje y enseñanza durante este tiempo. En estas interacciones, la maestra ha guiado la conversación, la lectura y la escritura para que los niños construyan conocimiento, pues, como observa Mercer (1997, p. 73), «la mayoría de los profesores y de los alumnos tienen relaciones continuadas; sus conversaciones se construyen sobre su historia compartida (por lo menos a medio plazo), trabajan hacia un futuro conjunto».

Hay que señalar que la maestra no utiliza libros de texto y trabaja diferentes temas a lo largo del curso, lo que facilita el hecho de relacionar la vida del aula con la sociedad y la cultura en la que están inmersos estos niños.

El proyecto se ha desarrollado en 24 sesiones, enmarcadas en cuatro fases recursivas; en otros términos, estas fases no suceden de forma lineal, sino que están interrelacionadas. En la **fase I** tiene lugar la contextualización

del proyecto (elección del tema); en la **fase II** nos hacemos la pregunta ¿qué queremos saber sobre el tema?; en la **fase III** buscamos información, y en la **fase IV** presentamos la información: ¿qué hemos aprendido?

Fase I. Planteamiento del proyecto: elección del tema

En esta primera fase, la maestra se propone crear el contexto del proyecto, ayudar a los niños en la elección del tema y acceder a sus conocimientos, puesto que ellos ya tienen ideas previas (primera sesión).

La selección de los contenidos educativos de esta fase del proyecto no está determinada previamente. La maestra se sitúa en un perfil de prácticas situacionales que se caracterizan, entre otros aspectos, por no tenerlo todo programado de antemano y por el aprovechamiento de las situaciones que surgen en clase, denominadas «emergentes» (González, Buisan y Sánchez, 2009). Se trata de respetar el interés de los niños y partir de su realidad concreta.

La maestra tiene en cuenta los intereses de los niños, tanto para la elección del tema como para lo que quieren saber acerca de él, porque piensa que esta forma de actuar es importante para que los aprendizajes que los niños realicen sean significativos y tengan sentido, con el propósito de que puedan relacionar la información nueva que van adquiriendo con la que ya poseen. Para ello, conversa con los niños, les pregunta, escucha sus respuestas, las escribe y las lee con su colaboración para que quede constancia de cómo va surgiendo el texto y así poder volver sobre ello todas las veces que sea necesario.

118

El siguiente fragmento ilustra el diálogo entre la maestra (M) y la investigadora (I) sobre la elección del tema (primera sesión):

M: Les dije a los niños que les iba a preguntar una cosa y que me tenían que contestar de uno en uno; y la pregunta fue: ¿de qué te gustaría saber cosas?

I: Pero, espera, espera, ¿tú no planteaste el tema?

M: Yo no hice ningún planteamiento, y ellos me dijeron: *animales, letras, universo, planeta, cuerpo*.

I: ¿Y cuál fue la pregunta?

M: ¿De qué os gustaría saber cosas?, ¿de qué te gustaría saber?

I: ¿Esa fue la pregunta?

M: Y entonces dijeron: *animales, letras, universo, planeta, cuerpo*.

I: ¿Y eso lo tienes tú registrado?

M: Lo fui anotando para que no se me olvidara. La mayoría ya decidieron entre el cuerpo y el universo. Entonces la mayoría eligió el cuerpo por votación.

Fase II. Los niños expresan lo que quieren saber sobre el tema, formulan preguntas

En esta segunda fase del proyecto, desarrollada en ocho sesiones, la maestra pretende, por una parte, que los niños avancen en la construcción de conocimiento sobre el tema elegido; por otra, que aprendan a formular preguntas; y, por último, que tanto el tema como las preguntas estén orientados a la producción de un texto expositivo, propósito final de la maestra. Para conseguir estas finalidades, la maestra conversa con los niños y les solicita que reflexionen sobre lo que quieren saber. Pero ella no se conforma con que lo expresen de forma general, sino que intenta que especifiquen un poco más y que formulen preguntas. Por ejemplo: «¿Cómo es el cerebro por dentro?». Esta exigencia lleva a los niños a pensar y a argumentar lo que van a decir.

El propósito de la maestra en esta segunda sesión es acceder a los conocimientos que los niños ya tienen sobre el tema y contribuir a que sigan avanzando en esos conocimientos. Esto coincide con lo que observa Mercer (1997, p. 20): «[...] para ser efectivo, cualquier profesor necesita explorar el alcance del conocimiento previo existente en un alumno».

El contenido gira en torno a lo que los niños quieren saber del cuerpo humano. La maestra, con el fin de enmarcar la actividad y darle continuidad, les recuerda lo tratado en la sesión anterior: la búsqueda y la elección del tema del cuerpo humano. Además, les pregunta sobre las cosas que quieren saber. Estas ayudas de la maestra contribuirán a que los niños reelaboren su conocimiento (Mercer, 1997).

La maestra escribe sus respuestas en un papel; al lado escribe sus nombres. Cuando coinciden en la respuesta, escribe los nombres de todos los que responden lo mismo (figura 1).

Cabe destacar la importancia de las *ayudas* de la maestra para que los niños puedan pasar progresivamente de la elección del tema general, el cuerpo humano, a temas más específicos del mismo.

La maestra coloca el cartel con las respuestas de los niños en el lugar de la clase que habían destinado a este proyecto para hacerlas visibles y accesibles. La acción conjunta de la maestra y de los niños forma parte de la historia compartida en ese grupo. A partir de los temas que los niños han propuesto, la maestra intenta categorizarlos en función de la estructura del cuerpo humano, con el fin de orientar las producciones de los textos escritos.

FIGURA 1

Temas del cuerpo humano sobre los que los niños quieren saber

- LAS COSTILLAS (Aitor)
- DEL CORAZÓN (Alba, Álex, Ángela y Pamela)
- + DEL CEREBRO (Pablo)
- DEL CRÁNEO (Jaime)
- DE LOS HUESOS (Gonzalo B.)
- + DEL TRONCO (Irene)
- DE LOS PULMONES (Javier)
- + DE LOS OJOS (Héctor)
- + LA BARRIGA (Mónica)
- + EL OÍDO (Miguel M.)
- LA COLUMNA (Giacomo y Miguel)
- LAS PIERNAS (Lesly)
- + DE LA VULVA (Paula R.)
- + DEL HÍGADO (Rodrigo)
- + DEL CULO (Álvaro)
- + DE LAS CÉLULAS (Paula P.)
- + DE LA CABEZA (Natalia)

En esta tercera sesión, la maestra comienza mostrándoles el cartel, en el que ha escrito los temas que ellos han sugerido, agrupados en tres grandes categorías: cabeza, tronco y extremidades. La maestra comenta que en la cabeza hay cuatro cosas que les interesan: el cerebro, el cráneo, el ojo y el oído, y que van a empezar por el cerebro. Inicia la conversación con la pregunta: ¿Qué cosas queréis saber del cerebro? El siguiente diálogo recoge las preguntas formuladas:

120

Natalia: ¿Cómo funciona?

M(aestra): ¿CÓMO FUN/CIO/NA/? (*Va diciendo lentamente, a la vez que escribe*). Ya está... A ver..., Alejandro.

Alejandro: ¿Cuántas venas?...

M: ¿Cuántas venas qué?

Alejandro: ¿Cuántas venas tiene el cerebro?

M: ¿Que cuántas venas tiene el cerebro?

Alejandro: Sí.

M: (*Escribe y va diciendo a la vez que escribe*) CUÁN/TAS VE/NAS TIE/NE EL CE/RE/BRO... ¿Alguien más había levantado la mano? (*Varios niños tienen la mano levantada*). A ver..., Aitor.

Aitor: ¿Cómo funciona?

M: Quieres saber lo mismo que Natalia...: cómo funciona. Como ya está escrito, no nos hace falta escribirlo otra vez, ¿vale? Tenemos todas esas preguntas del cerebro. ¿Las vuelvo a recordar?

La maestra repite lo que los niños dicen, lo reformula o amplía si es necesario, gestiona la conversación, da el turno de palabra, etc. Va guiando no solo la formulación de preguntas de forma oral, sino la forma de escribir

una pregunta. Les ayuda a plantearse el uso de los signos de interrogación, el uso de la tilde y todas las cuestiones formales y ortográficas que aparecen en el texto y que ella hace asequibles a los niños.

En la cuarta sesión, la maestra y los niños continúan con la formulación de preguntas sobre lo que quieren saber sobre el ojo y el oído. Se centra en el contenido del trabajo que van a abordar, tal como mostramos en este fragmento:

Pero tenemos ahora que ver... qué cosas queréis saber de los ojos. ¿Qué queréis saber de los ojos?... Pensad un poco antes de decirlo. ¿Qué queremos saber de los ojos?... Pensadlo un poquito... Y ahora, vamos a escribir... qué me gustaría saber de los ojos.

La maestra verbaliza todas sus acciones y las justifica. Como ya hemos señalado, esta forma de actuar contribuye a la comprensión de la tarea por los niños, a mantener su atención y a que participen en su desarrollo. El papel de la maestra es guiar la sesión, preguntar, escribir las respuestas, ayudar a matizarlas, verbalizar lo que está haciendo, etc.

En la quinta sesión la maestra y los niños continúan con la formulación y la escritura de preguntas. Los contenidos que tratan, en esta ocasión, son los del tronco. La maestra guía la formulación de preguntas de los niños, y, para ello, les invita a consultar la información, como lo atestigua el siguiente fragmento:

M(aestra): ¿Cómo lo podemos saber?
 N(iño): Preguntamos en casa.
 M: Claro, los padres lo saben todo ¿no? Y si no lo saben, ¿qué hacen?
 N: Buscarlo en un libro.
 M: ¿Y si no tienen libros? (*Hablan varios niños a la vez*).
 N: Pues vas al médico.
 M: Pues que vaya al médico a preguntárselo.
 N: En Internet.

Los contenidos que se trabajan en esta sesión son: el tronco, las costillas, las células y el esternón. De los contenidos lingüísticos tratados destaca el guion de separación.

Los niños formulan las preguntas con la ayuda de la maestra. Primero, proponen las preguntas del corazón y después las de los pulmones, como recoge el siguiente fragmento:

Giacomo: ¿Qué lo hace mover?
 M: ¿Qué habías dicho? ¿Cómo se mueve?... Otra pregunta.
 Javier: ¿Cómo es por dentro?

M: Ya está... Otra pregunta.
Héctor: ¿Cuánta sangre tiene?
M: Rodrigo.
Rodrigo: ¿De qué color es?
Pablo: ¿Cómo funcionan los pulmones?
Rodrigo: ¿Cómo respiramos?
Paula: ¿Cuánta sangre tienen?
Giacomo: ¿Cómo están protegidos?

La maestra escribe las preguntas con la colaboración de los niños, quienes participan unas veces a petición de la maestra y otras por propia iniciativa.

En la séptima sesión van recordando lo que tienen ya escrito; leen para recordar y contextualizar la sesión. Los contenidos de trabajo son: la columna, la caja torácica y el hígado. Para la formulación de las preguntas, la maestra ha guiado a los niños y los ha ayudado a concretarlas, como manifiesta el siguiente fragmento:

Rodrigo: ¿Cómo es por dentro?
M: ¿El qué?
Rodrigo: La columna.
M: ¿Cómo es por dentro la columna? Él quiere ver cómo es por dentro la columna.
Pablo: ¿Cuántos huesos tiene la columna?
M: ¡Uh!... ¿Cuántos huesos tiene la columna? Cerramos la llave... y ahora ponemos aquí «columna», ¿no?/ CO/LUM/NA. ¿Qué es lo que nos toca después? ¡Uy! ¿Qué será eso? El hígado... A ver..., pensamos ahora sobre el hígado (*Hablan varios a la vez*).
Niño: Yo he pensado.
M: Vale, el que no quiera preguntar que no pregunte. No es obligatorio. ¿Alguien sabría decir qué es el hígado?
Rodrigo: Yo quiero saber cómo es por dentro.
Alejandro: ¿Cuánta sangre tiene?
Pablo: ¿Qué forma tiene?

La maestra recuerda la funcionalidad de la escritura a los niños:

M: Esta pregunta: ¿quién dijo que quería saber del hígado? ¿Quién preguntó? Rodrigo fue el que habló del hígado. Aquí podemos saber quién habló del hígado porque lo tenemos anotado... ¿Veis para qué nos ha servido tenerlo escrito? ¿Para qué nos ha servido?: ahora ya sí nos acordamos.

La maestra inicia la octava sesión dando continuidad a las sesiones anteriores. En esta ocasión no lee las preguntas, sino que recuerda a los niños los contenidos que han trabajado. Una niña, Paula, hace una pregunta y la maestra le ayuda a contextualizarla, como evidencia el siguiente fragmento:

Paula P.: ¿Cómo es por dentro?

M: ¿Cómo es por dentro qué?

Paula P.: La barriga.

M: ¡Ah! Que ya estás hablando de la barriga..., pero no lo hemos escrito. Voy a escribirlo aquí, ¿vale? Paula ha preguntado... Ella quiere saber cómo es por dentro. Hoy vamos a... empezar a poner qué queremos saber de la barriga.

Los niños formulan las preguntas sobre la barriga.

Héctor: ¿Cuántas cosas tiene?

Alejandro: ¿Cuánta sangre tiene?

M: Vale.

Niño: ¿Cómo sabe el cuerpo que...?

M: ¡Mira qué listo! ¿Y cómo lo sabe el cuerpo? ¿Qué pregunta tan interesante!

Alba: ¿Por qué la barriga tiene un tubito por donde va la comida?

M: ¿Y tú preguntas por qué? (Alba mueve la cabeza con gesto afirmativo).

Entonces ¿por qué tiene un tubito?

Mónica: ¿Cómo funciona la barriga?

En otros momentos, la maestra centra el tema cuando los niños discuten y no hay acuerdo, como testimonia el siguiente fragmento.

M: Mejor que lo contemos para todos... Unos dicen que por las rojas..., otros dicen que por las verdes..., y Giacomo dice por las rojas y por las verdes.

Giacomo: No, por las azules.

M: Perdón, azules.

Giacomo: Porque por las rojas va la sangre limpia, y por las azules, la sangre sucia.

M: A ver, a ver cómo podemos concretar eso... Vamos a centrarnos de nuevo. Es cierto que hay sangre que va por las venitas azules o por las rojas... ¿Y cómo sabe la sangre por dónde tiene que ir? ¿Cómo sabe si está limpia o está sucia?

Acaba la sesión, recordando lo que los niños querían saber de las distintas partes del cuerpo y lo que les falta para terminar: estudiar las extremidades.

La maestra inicia la novena sesión comentando que llevan ya varios días haciendo preguntas sobre lo que quieren saber del cuerpo humano. A continuación, los niños formulan las preguntas sobre las piernas con la ayuda de la maestra.

Miguel: ¿Cómo se podían mover?

M: ¿Cómo se pueden mover o cómo se mueven? A ver... ¿Cómo quieres que hagamos la pregunta?

Miguel: ¿Cómo se mueven?

Pablo: ¿Cómo se doblan?

Héctor: ¿Cómo es por dentro?

M: ¿Cómo es por dentro? Entonces ¿preguntamos «cómo es»? ¿Sería correcto decirlo así?

Niña: Cómo son.

M: ¿Cómo preguntaremos?

Niños: ¿Cómo son?

La maestra finaliza la formulación de preguntas sobre las piernas cuando los niños repiten las mismas cuestiones.

M: ¿Alguna pregunta más de las piernas?... Yo creo que con todo esto ya vamos a saber muchas cosas de las piernas: cómo se mueven, cómo se doblan y cómo son por dentro...

Como hemos ido mostrando, en esta fase II del proyecto los niños y la maestra han avanzado en la construcción de conocimiento sobre el cuerpo humano y han aprendido a formular preguntas orientadas a la producción de un texto expositivo, propósito final de la maestra.

Fase III. Buscamos la información

124

Esta tercera fase está centrada en la búsqueda de información y en la presentación de la misma al grupo-clase. Aunque se desarrolla durante cuatro sesiones, constituye una unidad, ya que todas ellas tienen una continuidad y un esquema de actuación similar por parte de la maestra y de los niños.

En la fase segunda del proyecto, la maestra ha ido fomentado en los niños la necesidad de buscar información; también les ha ido dando recursos para saber dónde buscarla. La necesidad de pedir ayuda a las familias ha surgido del trabajo llevado a cabo por la maestra y por los niños. Con este propósito se redacta, entre todos, una nota para solicitar la colaboración de los padres. La maestra se plantea, además, la organización de la información de una forma interesante para no perderse en ella. Cada niño tiene que obtener información de la pregunta que ha planteado y que escribe en su nota.

De las cuatro sesiones realizadas, por cuestiones de extensión del texto, solamente describimos la sesión n.º 11, en la que los niños comparten con sus compañeros el contenido de la siguiente información que han traído de casa: ¿Cómo es el cerebro? ¿Tiene mucha sangre el cerebro? ¿Qué tiene el cerebro por dentro? ¿Cómo es por dentro el cráneo?, ¿y por fuera? ¿Cuántas venas tiene? ¿Cómo ve la pupila?

Los niños leen la información a sus compañeros con la ayuda de la maestra, que les acompaña en la lectura y les guía con preguntas para que comprendan la información que están presentando. También les pregunta

de dónde han obtenido la información y con qué ayuda contaron, tanto para encontrarla como para la escritura de la misma. Además, invita a los otros a participar y completa la información que los niños aportan.

En el siguiente fragmento de la sesión podemos observar las actuaciones de la maestra y de los niños.

Pablo: (*Leyendo*) *¿CÓMO ES EL CEREBRO? ES OVALADO.*

M: ¿Cómo es el cerebro?... Paramos un poquito, porque ahora viene la respuesta, ¿vale?

Pablo: *ES OVALADO.*

M: Es ovalado.

Pablo: *ESTÁ FORMADO POR DOS PARTES. PESA...*

M: No sabes decir ese número, 1350 gramos: un poquito más de un kilo.

Pablo: *TIENE...*

M: Tiene... ¿Qué tiene?

Pablo: *SURCOS.*

M: Surcos.

Pablo: *Y ES DE COLOR GRIS.*

M: Y es de color gris... ¿Qué oímos el otro día? Algunos niños que decían «es rosa», «es blanco»... Y la información que ha buscado Pablo... dice que es de color...

Pablo: Gris.

M: Gris. ¿Te importa leerlo otra vez... para que se nos vayan grabando las cosas que has dicho? Esto ya nos va a servir para ponerlo..., para nuestro libro que hagamos con todas las cosas que vamos a aprender. A ver, léelo otra vez.

Pablo: (*Lee de nuevo*) *¿CÓMO ES EL CEREBRO? ES OVALADO Y ESTÁ FORMADO POR DOS PARTES. PESA 1350 GR. TIENE SURCOS Y ES DE COLOR GRIS.*

M: Bien, vale. Lo dejamos recogido. Como ya tiene nombre... ¿Quién te ayudó a buscar la información?

Pablo: Mi padre y mi madre.

M: ¿Y dónde la buscasteis?

Pablo: En un libro.

Volvemos a destacar que el proceso que lleva a cabo la maestra está dirigido a la posterior escritura del texto expositivo sobre el cerebro.

Fase IV. Reelaboran la información: ¿Qué hemos aprendido?

Esta cuarta fase del proyecto tiene una duración de once sesiones que van de la catorce a la veinticuatro. Dada la complejidad y extensión de los procesos de escritura, presentamos estas sesiones agrupadas en torno a la producción de los diferentes textos y solamente mostramos ejemplos de la escritura del texto del cerebro y del corazón. Los proyectos de trabajo suelen finalizar con la presentación de la información en diferentes formatos,

carpetas, murales, etc. En cambio, al tratarse de un proyecto de escritura, nuestro propósito es transformar la información obtenida en las tres primeras fases del proyecto en textos expositivos.

El contenido de las sesiones n.º 14, 15 y 16 recoge el proceso de escritura del texto del cerebro. Dicha escritura se lleva a cabo en un proceso recursivo que tiene una duración de tres sesiones, a lo largo de las cuales el texto es modificado, enriquecido y mejorado por las sucesivas revisiones. En estas sesiones se accede a los conocimientos de los niños, se planifica, se redacta y se revisa. La maestra prepara la composición del texto mediante la lectura oral de la información aportada y continúa el proceso ayudando a planificar el texto.

Una vez acordado el texto que van a escribir, *texto intentado* o texto preparado oralmente para ser escrito (Camps, 1994; Ríos, 1999), la maestra escribe lo que los niños le dictan:

M: Yo voy a poner aquí arriba... ¿de qué estamos hablando?

Niños: Del cerebro.

M: Voy a ponerlo aquí, en el centro, CE, que no se nos olvide, con RE... CE-RE-BRO.

Niños: Es ovalado.

M: El cerebro es ovalado..., ¿qué más?

Niño: Es de color gris.

M: A ver, es ovalado... ¿Y tiene que ver algo ovalado con el color gris?

Niños: No.

M: ¿Y cómo soluciono eso? ¿Qué tengo que poner?

Niños: Tienes que separarlo.

M: ¿Y qué pongo para separarlo/una?

Niños: Coma.

La maestra continúa el proceso de composición del texto ayudando a los niños a realizar la revisión hasta llegar al siguiente texto final:

EL CEREBRO

¿CÓMO ES Y CÓMO FUNCIONA EL CEREBRO?

EL CEREBRO ES OVALADO Y TIENE SURCOS, ES BLANDITO Y DE COLOR GRIS. ESTÁ DIVIDIDO EN DOS HEMISFERIOS CASI IGUALES. PESA 1350 GRAMOS APROXIMADAMENTE. TIENE CÉLULAS NERVIOSAS LLAMADAS NEURONAS. ES LA PARTE DEL CUERPO QUE DIRIGE A LAS OTRAS PARA QUE SE MUEVAN, PIENSEN, HABLEN, ETC. EL CEREBRO MANDA LAS ÓRDENES A TRAVÉS DE LAS TERMINACIONES NERVIOSAS.

EL CEREBRO ESTÁ DENTRO DEL CRÁNEO Y ESTE LO PROTEGE.

El contenido de las sesiones n.º 17, 18 y 19 se centra en el proceso de escritura del texto sobre el ojo. Este texto es el segundo que escriben. Los niños ya han adquirido experiencia y han generado un conocimiento comparado con la maestra del proceso de escritura, con sus correspondientes fases recursivas (acceso al conocimiento, planificación, producción y revisión).

En las sesiones n.º 20 y 21 se lleva a cabo el proceso de escritura del texto sobre el oído. El contenido de la sesión n.º 22 recoge el proceso de escritura del texto sobre las costillas. Las sesiones 23 y 24 presentan el proceso de escritura del texto sobre el corazón.

La escritura de este texto, como el de los anteriores, se lleva a cabo en un proceso recursivo que tiene una duración de dos sesiones. En el transcurso de las mismas, el texto es modificado, enriquecido y mejorado. En estas sesiones se accede a los conocimientos de los niños, se planifica, se redacta y se revisa el texto del corazón.

Para acceder al conocimiento, la maestra pide a los niños que lean la información que responde a las preguntas ¿cómo es el corazón? y ¿cómo funciona el corazón? Los niños la leen con su ayuda. Además, ella explica, comenta y amplía la información aportada por los niños con la lectura en voz alta de los libros que tienen en la clase.

Con la pregunta ¿qué hemos aprendido del corazón? la maestra está invitando a los niños a participar, como manifiesta el siguiente fragmento:

M: Venga, que lo tengo que contestar con otro color... ¿Cómo es el corazón? Empiezo... ¿Qué me habéis dicho?

N: Es un músculo.

Niño: El corazón es un músculo.

M: Pero como ya hemos dicho «el corazón», sabemos que estamos hablando del corazón... ¿Tengo que empezar por «el corazón» o puedo empezar por «es un músculo»? Escribo: ES UN MÚSCULO, un músculo...

N: Que... que...

N: Que bombea la sangre.

M: (*Escribe*) QUE (con la QU), como decía Giacomo, bombea, BOMBEA LA...

N: Sangre.

M: Sangre, SANGRE. ¿Qué más hemos dicho antes?

N: Tiene forma..., tiene forma de puño.

M: ¿Es la forma? (*Hablan varios niños a la vez*).

Niño: No, es el tamaño.

Niño: Tiene el tamaño de un puño.

M: ¿Hemos dicho que tiene la forma o el tamaño?

Niños: El tamaño.

M: No es lo mismo decir que tiene la forma de un puño... que decir que tiene el tamaño de un puño... Entonces (*Lee*) es un músculo que bombea la sangre. ¿Qué más? Vamos a decir eso último que me habéis dicho.

Niño: Tiene cuatro partes.

M: No, vamos a decir lo del tamaño. (*Hablan varios a la vez*).

Niño: Y tiene el tamaño de un puño.

Presentamos el texto final del corazón:

¿CÓMO ES EL CORAZÓN?

ES UN MÚSCULO QUE BOMBEA LA SANGRE A TODO EL CUERPO Y LLEVA OXÍGENO A LAS CÉLULAS.

TIENE EL TAMAÑO DE UN PUÑO. ESTÁ DIVIDIDO EN CUATRO CAVIDADES, DOS AURÍCULAS Y DOS VENTRÍCULOS.

Finalizado el desarrollo del proyecto se procede a la edición de los textos. Cada niño va escribiendo un fragmento, así todos tienen la oportunidad de escribir. El resultado es un libro para la biblioteca de aula. La maestra fotocopia este libro para que todos los niños lo puedan llevar a casa. Cada uno realiza las ilustraciones para la portada de su libro. La maestra escribe una introducción, en la que explica a las familias el desarrollo del proyecto y el proceso de escritura realizado para la composición del libro.

6. ANÁLISIS DEL RECORRIDO DEL PROYECTO, DE LOS CONTEXTOS Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE 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 se guía por ciertas finalidades (Gimeno, 1988, p. 48).

Como ya hemos señalado, el trabajo que presentamos se inscribe en un proyecto de investigación más amplio que indaga sobre las «Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en Educación Infantil» (Fernández Martínez, 2015) con la finalidad de mostrar cómo trabajando por proyectos en EI se facilita la construcción social del conocimiento en el aula.

Nuestra aportación se concreta en el análisis del recorrido seguido por un grupo de niños y niñas de 5 años y su maestra en el desarrollo del «Proyecto sobre el cuerpo humano». Se realiza la observación de todo el proceso mediante la grabación de las sesiones en vídeo, y, posteriormente, la transcripción de la misma.

El corpus de análisis de este artículo lo conforma la transcripción de las 24 sesiones realizadas, que ha facilitado el análisis de los momentos esenciales de este proceso, recogidos en los diferentes fragmentos presentados en el epígrafe anterior. Además, hemos aprovechado toda la documentación gráfica que ha generado el proyecto: diario de campo, registro de asambleas, recogida de la formulación de preguntas, murales, fotos, mapas conceptuales de los aspectos investigados, escritura de textos, *dossier* del proyecto y libros (de aula e individuales).

En el desarrollo del proyecto hemos analizado la fase I, elección del tema; en la fase II, ¿qué queremos saber sobre el tema?; en la fase III buscamos información, y en la fase IV presentamos la información: ¿qué hemos aprendido?

Del análisis realizado destacamos cómo la maestra ayuda a los niños a formular preguntas sobre lo que quieren saber, ya que considera que las preguntas son una herramienta fundamental de aprendizaje, en tanto que contribuyen a la reflexión sobre el propio conocimiento. Además, relee las preguntas formuladas para darles mayor relevancia y compartir el saber con todos los niños. Así, se ordena la conversación con una finalidad: que las ideas sirvan para escribir el texto y este sirva como instrumento de estudio posterior.

La investigación cualitativa nos ha proporcionado un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo del aula. Hemos podido estudiar y analizar cuestiones en su ambiente natural (aula de 5 años de un centro público de la Comunidad de Madrid), tratando de buscar significados, interpretando desde las observaciones realizadas las interacciones y procesos que han surgido en los términos de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2005).

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; Bassedas, Huguet y Solé, 2012).

7. A MODO DE CONCLUSIONES

Lo que llamamos Realidad se nos da siempre en un despertar...

La realidad hay que descubrirla y antes de descubrirla hay que buscarla.

La vida humana es un viaje hacia la realidad como conocimiento.

María Zambrano (2007)

De la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación podemos inferir el planteamiento de que para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que estas cambien se precisa de un profesorado que analice e indague sobre su propia práctica generando un espacio de intercambio, debate y reflexión con 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.

Trabajando por proyectos 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 EI y para formar personas cada vez más autónomas, que sean capaces de interactuar en su vida cotidiana y comprender la realidad en la que viven.

130

El análisis realizado de las dinámicas e interacciones de aula, que ha generado el desarrollo del «Proyecto sobre el cuerpo humano», 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.

Nuestro trabajo sigue abierto y en proceso de análisis de toda la documentación pedagógica. Aquí hemos mostrado una pequeña parte de nuestra metodología y será la propia acción y reflexión la que irá orientando y trazando las directrices a seguir. Por tanto, las conclusiones son parciales y provisionales. Asumimos que nuestro papel como educadores en la EI ha de facilitar las actividades, experiencias, intereses y motivaciones a los niños/as para que les ayuden a aprender y a desarrollarse como ciudadanos críticos y reflexivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bassedas, E., Hugué, T. y Solé, I. (2012). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- 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 de diciembre de 2015].
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London/ Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fernández Martínez, M. P. (2015). «Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en Educación Infantil». Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. [Archivo de Internet]. Madrid: Morata.
- González, X. A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Loughlin, C. y Suina, J. (1990). *El ambiente de aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- ONU (2009). *Convención de los Derechos del Niño. Observación general n.º 12: el derecho del niño a ser escuchado*, en <http://reddedalo.files.wordpress.com/2012/12/observacic3b3ngeneral-12-cdn.pdf> [Consulta: 20 de diciembre de 2015].
- 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.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Ríos, I. (1999). «Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral de text escrit». Tesis doctoral. Castellón. Disponible en <http://www.tesisnred.net/>.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Werstch, J. (1985). *Vigotsky. La formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- Zambrano, M. (2007). *La actitud ante la realidad. Filosofía y educación*. Málaga: Ágora.

LA ASAMBLEA DE CLASE EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESPACIO PARA CRECER COMO GRUPO

Susana Sánchez Rodríguez *; Carmen González Aragón **

SÍNTESIS. La Educación Infantil es una etapa de pleno valor educativo y con una identidad propia. En este trabajo mostramos el interés de la práctica de la asamblea de clase como espacio en el que desarrollar de forma interrelacionada la competencia social y cívica y la competencia en comunicación lingüística de niños menores de 6 años. Para ello, explicamos el sentido de la asamblea de clase en esta etapa, atendiendo a la dificultad que entraña la comunicación compartida en aula. Posteriormente, exponemos cómo a partir de una adecuada gestión docente de la reunión de grupo es posible fomentar el desarrollo de la autonomía moral en los niños, así como proporcionar oportunidades para la experimentación comunicativa en contexto, que redundarán en el desarrollo de las capacidades de los niños.

Palabras clave: prácticas de aula; competencia en comunicación lingüística; competencia social y cívica; interacción en el aula.

133

A ASSEMBLEIA DE TURMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO PARA CRESCER COMO GRUPO

SÍNTESE. A Educação Infantil é uma etapa de elevado valor educativo e com uma identidade própria. Neste trabalho mostramos o interesse da prática da assembleia de turma como espaço no qual desenvolver de forma inter-relacionada a competência social e cívica e a competência em comunicação linguística de crianças menores de 6 anos. Com esse fim, explicamos o sentido da assembleia de turma nesta etapa, atendendo à dificuldade associada à comunicação partilhada na sala de aula. Posteriormente, expomos como, a partir de uma adequada gestão docente da reunião de grupo, é possível fomentar o desenvolvimento da autonomia moral nas crianças, bem como proporcionar oportunidades para a experimentação comunicativa em contexto, que resultarão no desenvolvimento das capacidades das crianças.

Palavras-chave: práticas de sala de aula; competência em comunicação linguística; competência social e cívica; interação na sala de aula.

CLASS COUNCIL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PLACE TO GROW AS A GROUP

ABSTRACT. Early Childhood Education is a stage with full educational value and an identity of its own. In this paper we revise the concept of

* Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de CC. de la Educación. Campus Río San Pedro. Universidad de Cádiz.

** Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

class council, a pedagogical practice in which to develop in an interrelated way social and civic competence as well as communicative competence of children under six years of age. To do this, we explain the meaning of class council at this stage, considering the difficulty of classroom communication. Then, we expound how to lead an adequate management of classroom that promotes moral autonomy of children, in addition to provide opportunities to communicate within the classroom group. It all will result in development of children's skills.

Keywords: classroom practices, communicative competence, social and civic competence, classroom interaction.

1. EL VALOR EDUCATIVO-FORMATIVO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Desde los años noventa la Educación Infantil (desde ahora, EI) se configura en España como una etapa de pleno valor educativo (Paniagua y Palacios, 2005; Argos, 2006). Sin embargo, todavía hoy debe pelear contra dos estereotipos encontrados: por un lado, el de la asistencialidad, y, por otro, el de la preparación para la escuela primaria. Estas ideas afectan de forma distinta a los dos ciclos de EI: el primero, entre los 0 y los 3 años, y el segundo, entre los 3 y los 6 años, generando expectativas equivocadas en las familias sobre el tipo de acción educativa propia de la etapa.

134

La configuración en dos ciclos se justifica por las notables diferencias de corte evolutivo que niños y niñas¹ muestran entre los 0 y los 6 años, pero, al tiempo, facilita, como decíamos, que cada uno de los ciclos pueda ser injustamente asimilado a un perfil asistencial en el caso de la etapa 0-3, y a un perfil academicista en el ciclo 3-6. El hecho de que este segundo ciclo se imparta habitualmente en aquellos centros educativos en los que se cursa también Educación Primaria ayuda a potenciar la idea de separación ente los dos ciclos de la EI, así como la de que los cursos de 3, 4 y 5 años son preparatorios para la educación obligatoria. Por ello, distintas voces (Hoyuelos, 2008; Arnaiz y Collinge, 2010; Alcrudo et al., 2015) han señalado la necesidad acometer de forma rigurosa el reto social de generar una EI de calidad, partiendo de modelos de referencia que resulten efectivos, controlando la calidad educativa y profesionalizando adecuadamente la etapa. También se ha señalado la necesidad de articular procedimientos de coordinación profesional entre los dos ciclos para potenciar su identidad educativa (Argos, 2006; Barba, 2008).

¹ A partir de ahora, utilizaremos el genérico «niños» para referirnos tanto a niños como a niñas. Seguiremos esa misma pauta con otros términos como «adulto» o «maestro».

En línea con estas ideas, en este artículo nos ocupamos de una práctica frecuente en toda la etapa de Educación Infantil, la asamblea de clase, con el fin de mostrar su relevancia para el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística, social y cívica de los niños entre los 0 y los 6 años.

2. LA RELACIÓN ENTRE EL ADULTO Y LOS NIÑOS, MOTOR DE LA ACTIVIDAD

Como decimos, los dos ciclos de la etapa de EI constituyen un trayecto de alto valor educativo y formativo para los niños. Cada momento compartido con adultos y otros niños en el entorno de la escuela infantil ofrece gran cantidad de oportunidades para el aprendizaje que complementan el potencial del entorno familiar. El modelo del constructivismo social (Vigotski, 1989; Bruner, 1984) ofrece un marco explicativo para comprender cómo se produce la evolución de las capacidades infantiles en sus primeros años de vida: la participación de los niños en actividad significativa compartida con adultos o iguales más capaces permite a las criaturas ir adquiriendo, de forma progresiva, diferentes conocimientos y habilidades que a medio y largo plazo los dotarán de la capacidad de actuar de forma autónoma en sociedad. Este planteamiento especifica en qué consiste la naturaleza educativa de la etapa de Infantil: se trata de ofrecer a los niños un contexto rico para la experimentación en el mundo, siguiendo un criterio de significatividad. Así, aquello que sea relevante explorar, conocer, valorar, compartir, elaborar, etc., ofrecerá oportunidades para el desarrollo integral de las criaturas, que, acompañadas, podrán ir asumiendo retos cada vez más complejos que terminarán por poder resolver de forma autónoma.

Ese acompañamiento, el «andamiaje» (Wood, Bruner y Ross, 1976) que proporciona el adulto para propiciar los logros de los niños, resulta esencial. El equilibrio en la interacción adulto-niño es lo que permite que la acción educativa sea auténticamente significativa, y por tanto no caiga en precocidad o academicismo (Paniagua y Palacios, 2005; Alcrudo et al. 2015), ni tampoco en una idea de desarrollismo que sitúe a los niños en lo que todavía no pueden hacer en lugar de potenciar su aprendizaje y desarrollo. Al educador se le presupone la capacidad de gestionar una práctica educativa discontinua, dirigida a la construcción de un camino compartido con los niños hacia el saber, el saber hacer y el saber ser, que integre necesariamente, además de los logros compartidos, «la duda, la contradicción, la provocación, la equivocación y el peligro (...) que deje espacio para la sorpresa» (Hoyuelos y Cabanellas, 2009, pp. 59-61).

Tal visión pone en el centro de la actividad educativa la relación entre adultos y niños y, por tanto, el plano afectivo. En efecto, la capacitación profesional del docente de EI incluye al tiempo las dimensiones del conocimiento profesional, la afectividad y la ética (Francescato, Putton y Cudina, 1986; Benejam, 2010). Estas herramientas permiten a los maestros ofrecer un entorno formativo que favorezca el desarrollo infantil en igualdad de oportunidades, afrontar con ilusión y alegría la tarea cotidiana, sabiendo escuchar y reaccionar a los ritmos y necesidades de los pequeños. Estos investigan y aprenden en compañía de los docentes, quienes a su vez construyen con los niños un grupo humano, internamente diverso, en el que cada persona experimenta las posibilidades que ofrece el contexto de la escuela infantil para comunicarse, socializar y aprender a través de la investigación y el juego.

En este sentido, la programación de la actividad en la escuela infantil responde a la sucesión de situaciones necesarias y significativas para los niños y el aprovechamiento de su potencial educativo (Bassedas, Huguet y Solé, 1998; Ritscher y Staccioli, 2005; Paniagua y Palacios, 2005). Las diversas situaciones, incluidas las más ligadas a la crianza, como la alimentación y la higiene, suponen la participación de los niños en formatos de acción y atención conjunta (Bruner, 1988) compartidos con el adulto o en el grupo y orientados a promover el desarrollo infantil. La actuación del docente se basa por tanto en la escucha, una escucha sin juicios de valor, que le permite acceder a las capacidades infantiles y transformar su práctica educativa como consecuencia de la propia escucha. Por todo ello, la escuela infantil es un espacio respetuoso con la cultura de los niños y sus familias, flexible en la articulación de la actividad, atento tanto a las emociones como a los aprendizajes, y en el que tiene cabida el movimiento, el placer, la creación y el juego (Díez, 2010), puesto que busca el desarrollo integral de los niños.

136

3. LA DIFICULTAD DE LA COMUNICACIÓN EN GRAN GRUPO EN EI

Una situación educativa muy relevante a lo largo de la etapa de EI es la reunión en el grupo de iguales. Si bien la naturaleza de la reunión evoluciona a lo largo de la etapa, de forma paralela a como evoluciona la autonomía de los niños, desde muy pronto la actividad social del aula genera momentos de comunicación compartida entre todos los integrantes. Estos momentos son muy valiosos para el desarrollo de la cultura de iguales, es decir, para la construcción tanto del grupo como de las individualidades en el grupo. Diversos autores (Cazden, 1991; Poveda, 2001; Poveda, Sebastián y Moreno, 2003; Ríos, 2005) han destacado el interés de estas reuniones

por su potencial para la práctica de la conversación entre iguales, en la que los niños comparten y reflexionan tanto sobre su experiencia escolar como acerca de sus vivencias fuera de la escuela.

Si, como antes señalábamos, la calidad de la relación adulto-niños en la escuela infantil determina la calidad de su potencial educativo, las oportunidades que la escuela brinda para la comunicación en gran grupo requieren de un especial cuidado en la gestión de dicha comunicación para asegurar su adecuado funcionamiento. Es sencillo caer en el error de convertir la conversación en gran grupo en una retahíla de respuestas repetitivas a preguntas concretas del docente. Sin embargo, creemos que es posible conseguir una adecuada gestión de la conversación entre iguales, moderada por el docente, desde la escucha y la comprensión de las capacidades y necesidades de los niños. Consideramos por tanto que si, como es recomendable, la organización de la actividad en la escuela infantil recurre a diversos agrupamientos y espacios, la gestión del gran grupo tiene también su razón de ser, y por ello hemos de saber cómo llevarla a cabo adecuadamente.

El contexto de la escuela infantil supone para los niños un complemento a sus relaciones familiares: si en familia se encuentran en un entorno privado, en el que sus oportunidades para la interacción con los adultos son personalizadas y parten en muchas ocasiones de su propia iniciativa (Wells, 1988), al acceder a la escuela se incorporan a un ámbito en el que el número de niños no permite una relación tan personalizada con el docente. Si bien la escuela infantil propicia que también en ella puede haber espacio para las interacciones entre adulto y niño, así como entre adulto y pequeño grupo (Bigas, 2000; Paniagua y Palacios, 2005), las situaciones que involucran al grupo entero, tal y como se configuren a lo largo de la etapa, ponen al niño frente a un contexto comunicativo nuevo, de carácter público, en el que ha de aprender a participar.

4. LA ASAMBLEA DE CLASE EN EI: UN ESPACIO PARA APRENDER A HABLAR Y PARA CONSTRUIR(NOS)

4.1 ¿QUÉ ES LA ASAMBLEA?

Cuando hablamos de la asamblea de clase estamos utilizando un término con un valor histórico en pedagogía. Se trata de una aportación de Célestin Freinet, generada en el marco de su visión del aula como un organismo vivo en el que los niños son responsables de su gestión. Para Freinet (1972) la asamblea (o consejo cooperativo semanal) consiste en una reunión semanal dirigida a analizar lo sucedido en la escuela, debatir los problemas

y plantear nuevas formas de proceder. La asamblea es para Freinet un espacio dirigido a promover la educación cívica y moral y exige de los niños una participación ritualizada (existen los roles de presidente, secretario y tesorero) que les permite vivir una experiencia auténtica de organización democrática de la sociedad en la que asumen las responsabilidades de sus errores y de sus logros. En la obra de Freinet se subraya la importancia de que la comunicación en la asamblea respete su valor educativo: el docente y los niños deben renunciar a cualquier autoritarismo, así como asumir y llevar a la práctica las decisiones tomadas por el grupo tras sopesar las diferentes alternativas. La asamblea es por tanto un espacio vivo, con una funcionalidad real en el marco de la vida escolar. Freinet explica también cómo la capacidad de llevar a cabo la asamblea evoluciona. Las primeras reuniones resultan más exigentes y conflictivas para los niños, que comienzan poniendo de manifiesto conflictos de intereses. El grupo precisa de una evolución para desarrollar la capacidad de avanzar desde la puesta en común del conflicto hacia la capacidad de encontrar soluciones que contenten al grupo. Todo ese proceso es el que hace crecer a los niños en su competencia cívica y moral.

La esencia del modelo de Freinet es recogido en el entorno español por Portillo (1997a; 1997b; 2000), que plantea la asamblea de clase como un proyecto interdisciplinar. La realización de asambleas de clase supone para los escolares la oportunidad de desarrollar al tiempo su competencia en comunicación lingüística y su competencia social y cívica. Con todo, esta investigadora advierte sobre el peligro de que la asamblea se convierta en una rutina sin un efecto en la vida real del aula, con lo que perdería su valor educativo. El trabajo de Portillo, en línea con la contribución de Freinet, se sitúa en el marco de la escolarización primaria. Nos ocupamos ahora del sentido y las posibilidades de la asamblea de clase en la EI.

138

4.2 ¿CÓMO SE CONFIGURA LA ASAMBLEA EN EI?

Cuando hablamos de asamblea en EI nos referimos a aquellos momentos en que el grupo se ha reunido en un espacio destinado a ello con el fin de poner en común distintas cuestiones. Paniagua (2006) se ha preguntado si es posible mantener la denominación «asamblea» para la práctica de grupo que se realiza en el primer ciclo de EI, puesto que las características de los niños dificultan la creación de una conversación auténticamente compartida en el grupo y la reunión adquiere otras características discursivas (se relatan cuentos, se cantan canciones...).

Con todo, la autora explica cómo aun con los más pequeños es posible generar un espacio rico de comunicación compartida en la medida en que se crea un formato estable para ellos, predecible, con marcas de inicio y fin, que permite ir explorando las posibilidades de la reunión que, a medio y largo plazo, será utilizada para responsabilizarse de aspectos organizativos (como pasar lista o designar responsables para llevar a cabo determinadas tareas), abordar asuntos que afecten a la convivencia, organizar actividades, poner en común experiencias ajenas al aula que contribuyan al conocimiento mutuo, resolver conflictos, exponer información relacionada con los aprendizajes de aula, expresar afectos en el grupo, etc. Iniciar a los niños en este formato comunicativo, sin embargo, exige mantener la significatividad de la comunicación, evitando caer en la monotonía, y por ello supone un desafío para el docente.

En efecto, se espera que los docentes preserven, a lo largo de la etapa de EI, el sentido educativo de la asamblea. Distintos trabajos han subrayado ya la necesidad de mantener la vitalidad de la asamblea como espacio apto para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (Ruiz, 1997; 2002; D'Angelo, 1997; Domínguez, 2002; Seisdedos, 2004), que permite a los niños experimentar la participación en un discurso compartido en el grupo, escuchar al resto de los compañeros, respetar los turnos o iniciarse en el uso del lenguaje descontextualizado; todo ello bajo la moderación de un docente que anima a la participación desde la escucha y el interés por las vivencias de los niños. Otros estudios (Mir y Crespo, 2005; Sánchez Blanco, 2006) han subrayado más el componente de educación moral y cívica que aporta la asamblea como espacio en el que se abordan las cuestiones que afectan a la convivencia en el grupo y el centro, señalando su potencial desde la EI.

Por tanto, el reto de los docentes al incorporar la asamblea como espacio formativo en su práctica es doble: por un lado, se trata de no banalizar su función como espacio para el desarrollo de la competencia social y cívica de los niños, y, por otro, saber gestionar la especificidad de la comunicación en el grupo propiciando por tanto la experimentación comunicativa en contexto que contribuye a la mejora de la competencia en comunicación lingüística de los niños.

En otros trabajos (Sánchez, 2008; González y Sánchez, 2015), ya hemos planteado que el desarrollo de ambas competencias (social-ciudadana y comunicativa) se desarrollan de forma interrelacionada. Efectivamente, las habilidades ligadas a la comunicación en gran grupo se basan necesariamente en el respeto entre los participantes, mientras que la resolución positiva de conflictos o la necesidad de organizar conjuntamente la actividad pasa por una adecuada gestión de la comunicación que apoye el consenso en el grupo y contribuya así a su construcción. La responsabilidad del docente en este

sentido es muy alta, pues debe llevar a la práctica la asamblea desde una comprensión profunda de su valor educativo, manteniendo su significatividad y desarrollando de este modo ambas competencias en interrelación. Desde nuestro punto de vista, por tanto, aunque en ambos ciclos de EI sea frecuente la configuración de la asamblea de clase como rutina diaria, creemos que sería positivo otorgarle una mayor entidad en ocasiones puntuales (quizá semanalmente) con el fin de recuperar sin complejos su orientación hacia el tratamiento de asuntos que afectan a la vida del aula y con ello evitar una posible banalización de ese momento de conversación compartida y el deterioro de la calidad de dicha conversación.

5. EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA MORAL EN EI A TRAVÉS DE LA ASAMBLEA

Como hemos dicho, el aula y el centro de educación infantil son agrupamientos humanos de carácter social, y como tales se enfrentan a problemas vinculados a la vida de los grupos (relaciones de poder, integración, regulación de normas, convivencia, cooperación en las necesidades comunitarias, etc.), lo que hace necesario el desarrollo de actitudes prosociales en los niños para afrontar los conflictos existentes. La conducta prosocial supone actuar voluntariamente para ayudar, compartir, consolar o proteger a otras personas (Paniagua y Palacios, 2005).

140

La reflexión, conversación y diálogo, favorecidas por el profesorado que ejerza la tutoría, sobre lo que sucede en la escuela y en su entorno, la representación mediante diferentes códigos (palabras, dibujos, expresión corporal, etc.) de algunas manifestaciones y relaciones humanas, así como la extrapolación a otras personas o situaciones hará que los niños vayan elaborando conceptos sobre lo social: familia, escuela, componentes o elementos que las integran, relaciones de parentesco, relaciones escolares, funciones, tareas, influencia en el medio, etc., de forma cada vez más ajustada y compleja.

Asimismo, como muchos profesores de esta etapa educativa han descubierto, el trabajo a estas edades tiene una primordial dimensión de construcción personal, dado que todo lo que ocurre en la clase va conformando la personalidad futura del niño y el carácter del grupo. Fomentar la conducta prosocial resulta por tanto beneficioso a nivel individual y colectivo, a la vez que mitiga otras conductas negativas.

La EI debe perseguir la formación de futuros ciudadanos implicados con su entorno, futuros ciudadanos con capacidad crítica y con la creatividad suficiente para enfrentarse a los problemas y buscar soluciones que beneficien

a la mayoría, utilizando la ética y los valores democráticos. Esta afirmación, refiriéndonos a niños de hasta 6 años de edad, puede parecer ambiciosa, pero si consideramos que algo es importante para nuestro futuro, ¿no habría que afrontarlo lo antes posible?, ¿no habría que dedicar momentos a que los niños vivan estos valores ya desde pequeños? Creemos que la escuela infantil es un entorno de especial interés para el fomento de valores cívicos, puesto que no ocuparse de ello conllevaría dejar a los niños desarmados en un mundo lleno de mensajes contradictorios.

Para Piaget y Heller (1968) una de las metas del desarrollo es el logro de la autonomía. Es en la edad infantil cuando el niño se inicia en ella, así como en la cooperación, colaboración y participación. La autonomía moral es un proceso de educación social que enseña al individuo a colaborar con los demás y a respetar las reglas sociales, así como a favorecer el desarrollo de la personalidad y de la conciencia de solidaridad entre los individuos. Desde el punto de vista piagetiano, la autonomía moral se construye en estrecho contacto con el medio social. Por lo general, el adulto ordena la vida del niño y le impone reglas que hacen posible la vida social pero que son ajenas a la infancia.

¿Cómo debe procederse para que el pequeño asimile las reglas y los valores del grupo social? Algunos se inclinan por el principio de autoridad y se valen de órdenes, castigos y recompensas. Además, se recurre a la sanción expiatoria, de carácter coactivo y sin relación con el acto que se sanciona (por ejemplo, castigar sin recreo a un niño que haya roto un libro). Al no haber lógica entre la acción y la sanción, el niño asimila los valores autoritarios y de imposición como elementos de regulación de la convivencia frente a la razón y al diálogo. Esta relación determina, por un lado, la sumisión del niño y el autoritarismo del adulto, y, por otro, una dificultad para ir pasando paulatinamente de una moral heterónoma, totalmente dependiente del criterio de los adultos, a una moral autónoma, con criterios propios. Para fomentar esta moral autónoma, será mejor una educación basada en la relación de respeto mutuo, de cooperación, en la que se establecen reglas por mutuo acuerdo. Esta es la socialización que transforma cualitativamente la personalidad del niño. Solo así surgen valores tales como la comprensión y la colaboración y se establece un sistema de reciprocidad que sustenta la justicia, la dignidad y los valores cívicos. Cuando es preciso recurrir a la sanción, esta se da por reciprocidad, es decir, la penalización guarda relación con la transgresión de la norma (paralelamente al ejemplo que hemos dado anteriormente, si un niño ha roto un libro, deberá restituirlo, o bien no podrá sacar libros de la biblioteca de aula durante un cierto tiempo).

La autonomía moral permite a las personas comparar sus ideas y valores con los de los demás, estableciendo criterios de justicia e igualdad. Así, el sujeto autónomo ha superado el egocentrismo y es capaz de ponerse en el lugar del otro y entender cómo siente y por qué actúa así. Es aquel que juzga y actúa racionalmente, considerando, al mismo tiempo, los derechos de los otros y los suyos propios, basándose en principios de justicia. El sujeto autónomo moralmente pone sus límites donde empiezan los derechos de los demás.

El sujeto heterónomo moralmente es aquel que actúa y piensa siempre de acuerdo con las ideas de otras personas. Dado que no ha participado en la construcción de las reglas, para estas personas son correctos los juicios y las acciones vinculadas a lo que dicen los mayores, los padres y madres, los maestros, la religión, los políticos, etc. Se subordinan a quien detenta el poder en las relaciones sociales. Es muy importante comprender que este tipo de personalidad no contribuye a la creación de una sociedad más democrática y más igualitaria.

Para lograr personas moralmente autónomas es necesario democratizar las relaciones en la escuela. Es necesario crear una escuela cooperativa, donde todos participen en la toma de decisiones y donde el respeto sea mutuo. De esta forma, los docentes lograrán que niños y niñas se liberen de su egocentrismo, de la sumisión sin discusión y del «respeto unilateral» (Araújo, 2000) para conseguir que empaticen con las personas y sus acciones. Evidentemente, no se trata de colocar al adulto en un plano de simetría con los niños de EI. Se trata de que su intervención directiva se reduzca lo máximo posible. Se trata de que el adulto facilite al niño la posibilidad de escoger y expresarse libremente en un entorno afectivo seguro y a través de todos los lenguajes.

La asamblea ofrece un entorno especialmente favorecedor para promover el desarrollo de la autonomía moral. Supone una oportunidad para que los niños vayan construyendo el conocimiento de sí mismos y facilitando la resolución de conflictos, aprendiendo a identificar y expresar sus deseos, emociones y vivencias, intereses propios y de los demás. Irán avanzando en una adaptación de los propios sentimientos y emociones a cada contexto, así como a la asociación y verbalización progresiva de causas y consecuencias de emociones como amor, alegría, miedo, tristeza o rabia. Asimismo, el intercambio de ideas y la confrontación de puntos de vista propician que los pequeños perciban que sus opiniones y conocimientos son unos entre otros posibles. Se trata de favorecer la construcción del grupo desde el conocimiento de las individualidades y el fomento de la cooperación entre ellas.

5.1 LA ELABORACIÓN DE NORMAS DE CONVIVENCIA DEL AULA

En la escuela hay muchas reglas que pueden ser discutidas y reformuladas, como, por ejemplo, las que tratan de las actitudes con los compañeros, del uso de materiales y de la organización del espacio. Promover debates en los que puedan pronunciarse y expresar sus opiniones hasta que se coordinen los puntos de vista para el establecimiento de reglas, y discutir sobre las actuaciones en caso del incumplimiento de estas normas es un procedimiento que servirá de base para que sea más fácil, a partir de la reflexión, aceptarlas y ponerlas en práctica.

El diálogo y reflexión sobre las normas sigue la siguiente secuencia, que se desarrolla en gran parte en situación de asamblea:

- Presentación de una imagen alusiva a una norma concreta.
- Diálogo sobre dicha norma. Realización de aproximaciones acerca de su significado. Se toma nota en la pizarra de todas las aportaciones.
- Selección entre todos mediante votación de aquella aportación que mejor describa la imagen presentada.
- Dibujo y escritura individual de la norma trabajada.
- Discusión acerca de la sanción por reciprocidad que merece el no cumplimiento de dicha norma.
- Elaboración del libro individual de normas.
- Fotografía de los niños cumpliendo la norma.
- Elaboración del libro grupal de las normas de aula.

5.2 LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS

La relación con los otros es un proceso no exento de dificultades, pero imprescindible para educar ciudadanos. La capacidad de espera ante deseos no siempre satisfechos, la resistencia a la inevitable frustración en determinadas situaciones y la necesaria negociación cuando hay intereses y deseos contrapuestos son vivencias que contribuyen al crecimiento emocional y moral. La participación en la elaboración de las normas que organizan la vida y las relaciones en el grupo es un primer paso; el tratamiento y la resolución de conflictos a través del diálogo de forma progresivamente autónoma, respetando a sus semejantes y personas adultas, exigiendo reciprocidad, es un segundo paso fundamental.

En el aula debe existir una zona neutral para resolver los conflictos que surjan. Un buen lugar es el «rincón de compartir». En él los niños depositarán cada día aquello que desean compartir con sus compañeros. Así, pueden llevar un cuento, un juguete, una canción, un deseo, un chiste o un sentimiento. El número de donaciones es infinito. En este rincón se toma consciencia de que «somos compañeros y amigos», por tanto, se incluyen en él frases útiles que ayudan a resolver los conflictos sin recurrir a la violencia. Dichas frases son aportadas y discutidas por todos en la asamblea.

La pregunta que se lanza a la asamblea es la siguiente: ¿qué puedo decir a un compañero que me ha hecho algo que me ha molestado? Las respuestas quedan recogidas de nuevo en la pizarra, ajustando también la redacción de las mismas. Se hace ver a los niños que quien quiera resolver un conflicto de forma no violenta debe poder leer y entender bien lo que se escriba.

TABLA 1
Estrategias para solucionar un conflicto en el aula

Recomendaciones	Frases útiles
Parar y calmarse. Identificar el problema. (¿Qué ha pasado?) Generar soluciones. (¿Qué podemos hacer?) Evaluar las soluciones. (¿Qué decidimos?) Planear las puestas en práctica. (¿Cómo lo hacemos?)	¿Me perdonas? Ha sido sin intención. No volveré a hacerlo. Me ha molestado lo que me has hecho. Si vuelves a hacerlo, me pondré triste. No quiero que vuelvas a hacerlo.

144

6. LA INTERVENCIÓN DOCENTE QUE CONSTRUYE AL GRUPO EN LA ASAMBLEA

Llevar a cabo la asamblea de clase como espacio para el desarrollo de la competencia cívica y social exige un buen control de la comunicación por parte del docente. Su responsabilidad en la gestión del discurso es muy alta, teniendo en cuenta que no solo está propiciando que la asamblea de clase funcione como tal, integrando a los participantes en un discurso significativo compartido en el grupo, sino que está ofreciendo un modelo comunicativo a niños cuya competencia en comunicación lingüística se encuentra en desarrollo.

En efecto, en el discurso del docente es importante lo que se dice, pero también cómo se dice (Fons, 2007), pues los mensajes podrían generar actitudes no deseadas en los niños. Francescato, Putto y Cudina (1997), partiendo del trabajo de Gordon (1981), explican cómo el discurso

del docente resulta mucho más efectivo para construir el grupo cuando a la hora de abordar la toma de decisiones o los conflictos que puedan darse en el aula sigue las siguientes estrategias: en primer lugar, basarse en la escucha activa, es decir, permitir a los niños expresarse desde sus posibilidades, dándoles tiempo y retomar sus palabras sin suplantarlas, sino ayudándoles a expresarse; en segundo lugar, no emitir juicios sobre sus acciones u opiniones, sino enfocar a los efectos tangibles que pueden tener, indicando los sentimientos que dichos efectos generarían en el propio docente. Cuando las dos estrategias mencionadas fallan, se debe recurrir a la resolución negociada de los conflictos o toma de decisiones, confrontando las diferentes opciones y buscando un pacto entre todos los interesados. El docente tendrá también en ocasiones que hacer rectificar a los niños, mostrarles lo negativo de una conducta agresiva, por ejemplo. Para ello será necesario ofrecer argumentos, situar a los niños en casos concretos que les permitan comparar consecuencias, evitando censurar sin más. De este modo se facilita la comprensión profunda de las normas que regulan la convivencia.

El estilo docente se orienta por tanto hacia un perfil democrático, basado en la presencia de mucho afecto y comunicación, en combinación con un alto nivel de exigencia y cumplimiento de los compromisos (Paniagua y Palacios, 2005, p. 107). Ayudar a los niños a comprender las consecuencias derivadas de una mala resolución de un conflicto o de distintas decisiones, así como exigir de ellos el cumplimiento de los compromisos adquiridos, contribuye a fomentar su capacidad de juicio autónomo y por tanto hacerlos más capaces de funcionar de forma positiva en sociedad.

Asimismo, escuchar a los niños conlleva permitir la expresión de sus razonamientos, opiniones y sentimientos. La asamblea ofrece un espacio privilegiado para que el docente y los niños se conozcan entre sí y compartan y confronten sus experiencias y puntos de vista. Para ello es esencial saber callar, ofrecer a los niños la oportunidad de ser ellos quienes aporten cuestiones sobre las que hablar sin esperar a ser preguntados por el docente. Es importante en este sentido saber apoyar el discurso infantil, acompañarlo, con el fin de que las cosas que les importan puedan compartirse en el grupo.

7. EL REFLEJO COMUNICATIVO DE LA INTERVENCIÓN EN LA ASAMBLEA

Una intervención como la que hemos descrito exige al docente apostar por una comunicación de baja jerarquización, que reduzca el eje vertical que lo separa, como adulto responsable del aula, de los niños, en tanto que sujetos tutelados por él (Kerbrat-Orecchioni, 2006). Sus intervenciones deben ser pertinentes y suficientes, sin acaparar el discurso (Paniagua y Palacios,

2005), sino potenciando la comunicación auténtica entre iguales. El docente interviene «para hacer pensar, para poner en evidencia contradicciones entre los distintos hablantes, para señalar desvíos temáticos o para reclamar y guiar resúmenes de lo dicho» (Ruiz, 2002, p. 26). Se trata de sugerir, confrontar, ayudar a precisar, a profundizar... y velar por que se mantenga la coherencia y cohesión del discurso a través de la negociación constante del significado en el grupo.

[Los niños exponen un conflicto con un grupo de niños de otro curso en el patio]

Maestra: *Y ¿qué podemos hacer?*

Laura: *A veces no están y jugamos. Yo y Ana sí.*

Pablo: *Que se vayan.*

Juan: *Pedirles que no den tan fuerte.*

Mario: *Pero a mí me gusta más cuando están.*

Maestra: *Bueno, estáis diciendo cosas distintas... Tenemos que pensar cómo podemos resolverlo. Tenemos que pensar si queremos jugar con ellos, como dicen Mario y Juan, o si tenemos que turnarnos con ellos para jugar allí, como dice Laura. Vamos a pensar qué es mejor.*

Pablo: *Que se van es mejor.*

Maestra: *¿Que se vayan? Pero ¿creéis que se pueden ir? Son niños del colegio, como vosotros. ¿Podemos pedirles que se vayan?*

146

En esta tónica, la labor del docente no es corregir los usos no convencionales en los que los niños menores de seis años puedan incurrir, sino ofrecer modelos de discurso que puntualicen, especifiquen y profundicen en la comunicación compartida con los niños.

Irene: *Mi hermana va a su clase.*

Paula: *Podemos preguntar: ¿queréis jugar con nosotros?*

Pablo: *Pero tienen que correr poco.*

Maestra: *Podéis preguntarles si podéis **jugar** juntos, claro.*

Pablo: *Pero ellos...*

Elena: *Y les decimos a qué sabemos jugar.*

Pablo: *Pero...*

Maestra: *¿Sí, Pablo?*

Pablo: *Que ellos nos pegan. Uno lo hizo.*

Maestra: *¿Uno lo **hizo**? Pues no puede ser que os peguéis. Tenéis que buscar un acuerdo con ellos para **jugar**. Y pegar no puede ser.*

Por otro lado, el docente debe recurrir a mecanismos que le permitan referirse al propio discurso, es decir, moderar los turnos de habla, solicitar aclaraciones y utilizar fórmulas de cortesía en su forma de gestionar la interacción, de modo que ofrezca a los niños modelos de los que progresivamente se irán apropiando.

Maestra: *A ver. Vamos a escucharnos bien. Irene, tú has dicho que tu hermana está en esa clase, ¿no?*

Irene: *Sí.*

Laura: *Pues le dices que hagan lo que queremos nosotros.*

Maestra: *Pero Laura, tenemos que preguntarles. No podemos obligarles. ¿Qué es lo que queremos nosotros?*

Mario: *Que no nos empujen cuando jugamos.*

Maestra: *Claro, Mario; entre todos habéis puesto unas normas.*

Laura: *Les decimos que queremos jugar con ellos, pero que necesitamos que no nos empujen.*

Maestra: *¿Tú puedes decirle eso por favor a tu hermana, Irene?*

Irene: *Sí.*

Maestra: *Entonces vas a ser la portavoz. Tienes que decirle que hablas en nombre de la clase, ¿eh?, de todos. Y mañana, cuando lleguemos, nos cuentas qué te ha dicho.*

Otro reflejo comunicativo que conlleva la puesta en marcha de asambleas orientadas a la construcción de la convivencia en el grupo es el desarrollo de la comunicación no verbal. El docente debe cuidar su propia expresividad, vinculada al plano no verbal (tanto en la proximidad o distancia física, como en la gestualidad y en aspectos paralingüísticos como el volumen, la entonación o el ritmo), con el fin de contribuir a hacer más claros y coherentes los mensajes para todo el grupo, si bien no es conveniente caer en una exageración que podría banalizar la afectividad del discurso compartido.

147

En resumen, llevar a cabo la asamblea de clase como espacio para el desarrollo de la competencia social y cívica ofrece muchas oportunidades para el desarrollo de la lengua oral de los niños en EI. La situación de gran grupo ofrece un espacio de experimentación comunicativa de gran valor si los niños sienten que dicha comunicación tiene sentido y les incluye.

8. CONCLUSIÓN

La reunión del grupo en asamblea para abordar cuestiones de organización y convivencia en el aula resulta de especial interés para el desarrollo de las competencias social y cívica y de comunicación lingüística. Es posible dar este valor a las reuniones del grupo desde muy pronto, si bien con los niños más pequeños estaremos potenciando la familiaridad con el formato de la conversación plurigestionada (realizada entre iguales y moderada por el docente) y con niños mayores contaremos con una mayor autonomía y, por tanto, mayor iniciativa y participación. Se pasará de una situación de alta dependencia del docente a una gestión del grupo cuya responsabilidad recaiga en muy alto grado en los niños.

El hecho de que los niños se habitúen a compartir, debatir y tomar decisiones entre iguales durante el trayecto educativo que va desde los 0 a los 6 años encaja con una concepción de la EI como etapa de carácter educativo sin reservas. El potencial de desarrollo de los niños durante sus primeros años de vida reta a los docentes a estar a la altura de las necesidades de los pequeños y exige una intervención dirigida a su crecimiento integral como ciudadanos que se incorporan, a través de la escuela, a la vida en una dimensión social más amplia que la familiar.

La labor del docente pasa por adquirir conciencia sobre la calidad de la interacción compartida en el grupo y su valor como hablante cualificado que le permite ejercer el rol de moderador y dinamizador de la conversación significativa en el grupo. Dicha labor exige una alta capacidad de escucha y un alto control de los propios recursos comunicativos para acompañar a los niños de forma positiva en su trayectoria de desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

148

- Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., Medina, A. y Vallejo, A. (2015). *La educación infantil de 0 a 6 años en España*. Madrid: Fantasía.
- Araújo, F. (2000). La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo. *Educar*, 26, 151-163.
- Argos, J. (2006) La atención a los niños y niñas de dos años. Diferentes miradas. En VV. AA., *Educar a los dos años* (pp. 19-43). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Arnaiz, V. y Collinge, M. (2010). ¿Por qué un monográfico sobre la calidad en la gestión en 0-3? Generalización del 0-3. Oportunidades y amenazas. *Aula de Infantil*, 55, 5-7.
- Barba, A. (2008). Espacios de encuentro 0-6: ¿qué nos ofrecen? *Aula de Infantil*, 83, 11-14.
- Bassedas, E., Huguet, I. y Solé, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Benejam, P. (2010). Els mestres i les competències. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 9-18.
- Bigas, M. (2000). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Bigas y M. Correig, *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil* (pp. 43-69). Madrid: Síntesis.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Madrid: Paidós-MEC.
- D'Angelo, E. (1997). La Asamblea en Educación Infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Investigación en la Escuela*, 33, 79-88.

- Díez, M.^a C. (2010). A los cinco pego un brinco. *Aula de Infantil*, 54, 5-12.
- Domínguez, G. (2002). *Vivir la escuela: desde una práctica reflexiva, crítica, investigadora*. Madrid: De la Torre-Proyecto Didáctico Quirón.
- Fons, M. (2007). Reflexions sobre la modalització del discurs del mestre en educació infantil. *Articles de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 42, 58-65.
- Franciscato, D., Putton, A. y Cudina, S. (1986). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-afettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Carocci Editore.
- Freinet, C. (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- González, C. y Sánchez, S. (2015). Las elecciones frutícolas. Construyendo las competencias comunicativa, social y ciudadana a través de un proyecto. *Aula de Infantil*, 83, 29-33.
- Hoyuelos, A. (2008). El puzzle del 0-3. *In-fan-cia: Educar de 0 a 6 Años*, 110, 12-17.
- Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (2009). Loris Malaguzzi (1920-1994). En J. M. Osoro y O. Meng, *Reggio Emilia. Educación Infantil 0-6 años* (pp. 57-66). Santander: PUBliCan, Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Les interactions verbales: Approche interactionnelle et structure des conversations*. París: Armand Colin.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Mir, V. y Crespo, M. (2005). *Evaluación y postevaluación en educación infantil: cómo evaluar y qué hacer después*. Madrid: Narcea.
- Paniagua, G. (2006). Asamblea con los más pequeños. *Aula de Infantil*, 30, 11-15.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. y Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Portillo, M. C. (1997a). Les assemblees escolars: un gènere discursiu que cal ensenyar i aprendre. *Articles de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 13, 102-117.
- Portillo, M. C. (1997b). La lengua oral en las asambleas. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 17-21.
- Portillo, M. C. (2000). El valor de la palabra compartida. Hablar para aprender en las asambleas de clase. *Aula de Innovación Educativa*, 96, 23-27.
- Poveda, D. (2001). Un análisis etnográfico de la interacción en el aula en relación con la alfabetización. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Poveda, D., Sebastián, E. y Moreno, A. (2003). 'La ronda' como evento para la constitución social del grupo en una clase de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 131-146.
- Ríos, I. (2005). Conocer la cultura familiar y construir conocimiento didáctico. El análisis de situaciones de aula. *Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la Literatura: Actas del VIII Simposio internacional de la SEDLL* (pp. 509-518). Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Ritscher, P. y Staccioli, G. (2005). *Vivere a scuola*. Roma: Carocci Editore.

- Ruiz, U. (1997). El diálogo y la conversación en la educación primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 11-16.
- Ruiz, U. (2002). ¿Lengua oral formal en la Educación Infantil? *Aula de Innovación Educativa*, 111, 23-27.
- Sánchez, C. (2006). Las asambleas en Educación Infantil: decidir para liberar, liberar para decidir. *Aula de Infantil*, 30, 5-10.
- Sánchez, S. (2008). *La asamblea de clase para el desarrollo de la lengua oral en 2º ciclo de Educación Infantil: estudio de casos*. [Tesis Doctoral]. Obtenido de <http://www.tesisenred.net/TDR-0424108-090134>.
- Seisdedos, M. (2004). La asamblea en la escuela infantil. *Aula de Infantil*, 19, 32-36.
- Vygotski, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

LECTURA COMPARTIDA Y ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN INFANTIL

**María Teresa Llamazares Prieto; María Dolores Alonso-Cortés
Fradejas ***

SÍNTESIS. Hoy en día, la lectura de cuentos es una práctica habitual en las aulas de Educación Infantil. Casi a diario, los niños se sientan en la zona destinada a la biblioteca de aula y disfrutan escuchando las narraciones que en voz alta lee su maestra. Es indudable que esta actividad contribuye a que los aprendices desarrollen el gusto por leer y se familiaricen con la lengua escrita, pero ¿hasta qué punto se aprovecha la situación para que los niños aprendan a ser lectores activos y estratégicos? Convencidas de que puede obtenerse mucho más rendimiento de esta agradable rutina, en este trabajo mostramos cómo la lectura de cuentos puede convertirse en una oportunidad para enseñar estrategias de lectura y, por lo tanto, para desarrollar, ya desde una edad temprana, las habilidades de comprensión lectora. Para ello, tras delimitar un marco conceptual, proponemos una secuencia didáctica de lectura compartida y dialógica y la ilustramos con ejemplos de una implementación llevada a cabo en un aula con niños de 4 y 5 años.

Palabras clave: lectura compartida; libros grandes; comprensión lectora; estrategias.

LEITURA PARTILHADA E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE TEXTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

SÍNTESE. *Hoje em dia, a leitura de contos é uma prática habitual nas salas de aula de Educação Infantil. Quase diariamente, as crianças sentam-se na zona destinada à biblioteca da sala e usufruem escutando as narrações que a sua educadora lê em voz alta. Não restam dúvidas de que esta atividade contribui para que os aprendizes desenvolvam o gosto pela leitura e se familiarizem com a língua escrita, mas até que ponto se tira partido desta situação para que as crianças aprendam a ser leitores ativos e estratégicos? Convencidas de que é possível obter muito mais rendimento desta agradável rotina, neste trabalho mostramos como a leitura de contos se pode transformar numa oportunidade para ensinar estratégias de leitura e, portanto, para desenvolver, a partir de uma idade precoce, as capacidades de compreensão da leitura. Para tal, após delimitar um quadro conceptual, propomos uma sequência didática de leitura partilhada e dialógica,*

* Departamento de Filología Hispánica y Clásica. Universidad de León, España.

e ilustramo-la com exemplos de uma implementação levada a cabo numa sala de aula com crianças de 4 e 5 anos.

Palavras-chave: leitura partilhada; livros grandes; compreensão da leitura; estratégias.

SHARED READING AND READING COMPREHENSION STRATEGIES IN KINDERGARTEN ABSTRACT. *Today, the storytelling is a common practice in kindergarten classrooms. Almost daily, the children sit in the area for the classroom library and enjoy listening to stories which are read aloud by their teachers. Clearly, this activity helps learners develop a love for reading and to familiarize themselves with the written language. However, we wonder if it usually well exploited so that children can learn to be active and strategic readers. Since we firmly believe that more profit can be taken of this pleasant routine, in this paper we try to show how storytelling can become an opportunity to teach reading strategies and, therefore, to develop, from an early age, reading comprehension skills. For this purpose, after defining a conceptual framework, a didactic sequence for shared reading with big book is proposed and it is as well illustrated with examples of and implementation held in a classroom with children aged 4 and 5 years.*

Keywords: shared reading; big books; reading comprehension; strategies instruction.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra propuesta se enmarca dentro de lo que se conoce como *alfabetización emergente*, es decir, dentro de una serie de conductas de lectura y escritura de los niños pequeños que preceden a la alfabetización convencional y que luego evolucionarán hacia ella. Es un proceso que compromete a las habilidades, conocimientos y actitudes que se suponen precursores del desarrollo de las formas convencionales de leer y escribir (Sulzby y Teale, 1991) y que incluye habilidades como el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y las destrezas lingüísticas orales (Lonigan y Whitehurst, 1998). Los estudios de alfabetización emergente ya demostraron hace años que la alfabetización no solo ocurre en el aula, sino que se realiza también en la familia, en la calle y en otros contextos no escolares con todos los materiales escritos y prácticas letradas que se encuentran en el entorno del individuo (Purcell-Gates, 2001; Teale y Sulzby, 1986). Con todo, son las prácticas pedagógicas sistemáticas de los educadores las que deben garantizar la adquisición de los conocimientos que entran en juego cuando se lee para acceder al sentido de los textos y cuando se escribe para producir textos con sentido.

Dentro de las prácticas de alfabetización emergente una de las que se ha demostrado más beneficiosa es la *lectura compartida*. En el ámbito familiar se asocia con la denominada *lectura en el regazo* y hay una amplia tradición de estudios que han puesto de manifiesto su papel sumamente significativo en el desarrollo cognitivo temprano en general y lingüístico en particular, dado que gracias a ella los niños adquieren habilidades y herramientas previas importantes para una posterior decodificación, ortografía y comprensión lectora (Wells, 1985; Payne, Whitehurst y Angell, 1994; Callaghan y Madelaine, 2012). Distintas investigaciones han demostrado, así, que las experiencias familiares de lectura compartida con libro ilustrado incrementan el vocabulario de los preescolares (Sénéchal y Cornell, 1993; Sénéchal, Thomas y Monker, 1995; Vivas, 1996), la complejidad en el lenguaje oral (McNeill y Fowler, 1999) y las habilidades narrativas (Zevenbergen y Wilson, 1996). Algunos estudios también sugieren que hay una relación entre las experiencias tempranas de lectura compartida con libro ilustrado y las habilidades posteriores relacionadas con el lenguaje y la alfabetización (Dickinson y Smith, 1994). Por ejemplo, Wells (1985) mostró que la cantidad de tiempo que los niños de entre 1 y 3 años pasaban escuchando historias estaba significativamente relacionada con sus destrezas lingüísticas a los 5 años y con su comprensión lectora a los 7 años. Del mismo modo, Stevenson y Fredman (1990) encontraron una relación significativa entre la frecuencia de lectura compartida entre padres e hijos en edad preescolar y su nivel de lectura y ortografía y su puntuación de coeficiente intelectual a los 13 años.

En las aulas son situaciones de lectura compartida aquellas en las que el maestro y los alumnos cooperan en la tarea de leer y de aprender, utilizando un texto que está a la vista de todos. Se diferencian de otras situaciones de lectura en voz alta por el hecho de tratarse de situaciones *dialógicas*, es decir, de situaciones en las que los alumnos participan interaccionando entre ellos y con el docente, a iniciativa de este o *motu proprio*, para hacer preguntas y dar respuestas acerca de lo que leen y mientras leen. Desde que Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, De Baryshe, Valdez-Menchaca y Caulfield (1988) acotasen el concepto de *lectura dialógica* por primera vez, se han realizado numerosos estudios de intervención que también han revelado que, frente a los niños que solo participan en situaciones de lectura en voz alta convencionales, los niños que participan en situaciones escolares de lectura compartida disfrutan de un amplio catálogo de beneficios. Así, por ejemplo, aprenden más vocabulario (Hargrave y Sénéchal, 2006) y sus construcciones narrativas son mejores y mejor contextualizadas (Lever y Sénéchal, 2011).

Por otra parte, se han apreciado efectos positivos sobre sus habilidades de expresión y comprensión oral (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer y Samwel, 1999) así como sobre su nivel de conocimiento alfabético, su sensibilidad fonológica y su conciencia ortográfica (Mol, Bus y De Jong, 2009).

Para que la lectura compartida dialógica pueda ser considerada una práctica didáctica efectiva, se ha visto que debe realizarse con grupos pequeños, que debe repetirse con el mismo texto varias veces, que debe incluir instrucción sobre el vocabulario y que debe incluir preguntas que trasciendan la información literal con el fin de conectar ideas y captar el sentido de los textos (Doyle y Bramwell, 2006). Asimismo, diferentes investigaciones han revelado que, a fin de generar beneficios en el desarrollo del lenguaje y en el conocimiento de lo impreso, han de tenerse en cuenta los siguientes factores: 1. Frecuencia: para que pueda contribuir significativamente al desarrollo lingüístico y comunicativo, la lectura compartida ha de ser una práctica frecuente. 2. Edad: se ha visto que ya desde los 14 meses puede tener efecto. 3. Características de los libros: la lectura compartida de libros con letras grandes, pocas palabras por página e ilustraciones relacionadas con el texto resulta más eficaz. 4. Interacción: el docente debe ser capaz de poner en práctica una serie de estrategias interactivas (Goikoetxea y Martínez, 2015).

De todas estas características, esta última nos parece especialmente relevante puesto que la importancia que las *interacciones* alcanzan en los procesos cognitivos de aprendizaje es sobradamente conocida (Bruner, 1995). Por lo que respecta al aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, se ha comprobado que las interacciones que se producen entre madres y sus hijos en momentos de lectura compartida generan valiosos conocimientos sobre el lenguaje y sobre las estructuras de participación en la cultura escrita (Hindman, Skibbe y Foster, 2014). Sin embargo, tal y como concluye Arias (2014) en un estudio de revisión, las interacciones que se dan entre los adultos y los niños en este tipo de situaciones de lectura parecen estar fuertemente mediadas por el nivel de desarrollo de enunciados lingüísticos complejos en el niño y por la capacidad del adulto para acomodarse a sus respuestas en cada momento. Por esta razón, nuestra propuesta pone el énfasis en el desarrollo consciente de un *comportamiento interactivo mediador* efectivo.

154

Asimismo, y puesto que numerosos estudios de intervención han demostrado que las prácticas de comprensión lectora más efectivas son aquellas que incluyen instrucción explícita de *estrategias de lectura* (Ripoll y Aguado, 2014), sugerimos centrar la interacción con los niños en el entrenamiento, antes, durante y después de la lectura, de varias de ellas: activación de conocimientos previos, realización de inferencias y monitorización o autorregulación del proceso de comprensión.

Se han encontrado innumerables evidencias de que el nivel de conocimientos previos predice la comprensión lectora (McNamara, Kintsch, Songer y Kintsch, 1996; Samuelstuen y Bråten, 2005; McNamara, Ozuru y Floyd, 2011) y de que la activación de este tipo de conocimientos tiene un efecto beneficioso sobre la capacidad de comprensión de textos (Kostons y

Van der Werf, 2015). No obstante, distintas investigaciones realizadas en el ámbito escolar también han evidenciado que los docentes no siempre se detienen a activar, antes de la lectura, los conocimientos de los que los niños ya disponen (Llamazares, Ríos y Buisán, 2013).

Igualmente crucial para la comprensión lectora es la capacidad de realizar inferencias (Oakhill y Cain, 2012), es decir, la capacidad de ir más allá de lo que el texto dice (significado literal) para llegar a lo que el texto quiere decir (significado implícito) y hay un amplio conjunto de estudios que han probado que los niños pueden desenvolverse en el procesamiento inferencial ya a corta edad (Van den Broek et al., 2005). Sin embargo, con frecuencia, en el ámbito escolar se retrasa el entrenamiento de este tipo de habilidades hasta que la mecánica de la descodificación está dominada.

Por último, consideramos que es necesario prestar especial atención a la denominada *autorregulación*, es decir, a la capacidad que tiene el lector de autointerrogarse para comprobar hasta qué punto está comprendiendo lo que lee. Como las anteriores, es una capacidad que predice la comprensión lectora (Birgisdóttir, Gestsdóttir y Thorsdóttir, 2015) y se han mostrado los beneficios de entrenarla en los escolares (Joseph, Alber-Morgan, Cullen y Rouse, 2015), pero tampoco es frecuente que se trabaje en las aulas.

Desde nuestro punto de vista, las situaciones de lectura compartida dialógicas son idóneas para el desarrollo de dichas estrategias en Educación Infantil: propician que los expertos y los aprendices pongan en común lo que saben sobre el tema del que trata el texto (Pearson y Hansen, 1983) y sobre los propios materiales impresos (Justice y Kaderavek, 2002) y se ha visto que con este tipo de prácticas los maestros pueden llegar a implicar a sus alumnos en conversaciones con un alto nivel inferencial, incluso en la etapa preescolar (Van Kleeck, 2008; Zucker, Justice, Piasta y Kaderavek, 2010). Además, al tratarse de situaciones durante las que se fomenta el pensamiento en voz alta, pueden ofrecer numerosas oportunidades de que el lector detecte sus dificultades y se plantee la manera de salvar obstáculos de comprensión. Ahora bien, no sin una instrucción explícita por parte del docente. Así pues, nuestra propuesta contempla también la utilización de algunas de las *técnicas* que se han probado más eficaces para ello: el modelado, el cuestionamiento, la introspección y el andamiaje.

El *cuestionamiento* o formulación de preguntas es, con seguridad, el método de instrucción de estrategias más frecuente y conscientemente utilizado. Aplicado a la instrucción de estrategias durante los procesos de comprensión lectora, supone indagar no tanto para comprobar qué están comprendiendo o cómo están escribiendo los alumnos, sino para ayudarles a articular las diversas clases de conocimiento (Beltrán, 1996). No obstan-

te, tal y como señalan Duke y Pearson (2002), el tipo de preguntas que los docentes hacen a los aprendices determinará la clase de preguntas que se plantearán cuando lean autónomamente: si reciben constantes preguntas sobre los detalles literales de los textos, cuando se enfrenten a ellos por sí solos, tenderán a centrarse en los detalles; si, por el contrario, las preguntas que se les formulan les obligan a conectar la información que aparece dispersa en el texto, en el futuro se centrarán en la integración de significados.

El *modelado* es el esfuerzo que realiza el profesor para explicitar qué es lo que piensa y hace en el momento de resolver una determinada tarea cognitiva (Monereo, Pozo y Castelló, 2001). Ha sido incluido desde hace años en numerosos programas y modelos de instrucción de estrategias de comprensión lectora con resultados altamente positivos (Kucan y Beck, 1997) y supone «pensar en voz alta», mostrar a los aprendices no solo los pasos que está siguiendo como lector o escritor experto, sino también explicar el porqué de cada decisión tomada, de cada estrategia aplicada. Dicho de otra manera, implica la verbalización y exteriorización de los procesos de pensamiento y de autorregulación llevados a cabo por el docente, permitiendo que los niños observen cómo se construye la comprensión de textos.

156

El *andamiaje*, por su parte, se refiere al apoyo que un experto suministra a un aprendiz inexperto para ayudarle a realizar una tarea y que ha de ir retirándose gradualmente a medida que el alumno vaya siendo capaz de realizarla por sí mismo (Bruner, 1983; Beltrán, 1996). Según apuntan Ankrum, Genest y Belcastro (2014), es un elemento distintivo de las prácticas efectivas de comprensión lectora y, aplicado a la instrucción de estrategias de comprensión lectora, supone saber adoptar un papel mediador para proporcionar inmediatamente una solución sin pistas, ayudas o sugerencias que indiquen a los aprendices cómo continuar comprendiendo.

Finalmente, la *introspección* requiere, como el modelado, la explicitación de los procesos de pensamiento, también a medida que se va realizando la tarea, pero, en este caso, por parte del aprendiz. Como señalan Monereo, Pozo y Castelló (2001), quienes lo denominan *análisis de casos de pensamiento*, este método de instrucción de estrategias permite un diálogo abierto sobre las distintas formas en que los niños resuelven un determinado reto cognitivo y la identificación de los conocimientos previos que están activando. Aplicado a la instrucción de estrategias de lectura, supone permitir que los aprendices reflexionen en voz alta sobre los pasos y decisiones que han tomado para producir significados por escrito o para acceder al sentido de un texto. Se ha demostrado que cuando se fomenta que los alumnos piensen en voz alta durante los procesos de lectura, mejora su capacidad de resumir

el contenido de un texto (Silven y Vauras, 1992), así como su capacidad de autorregulación de la comprensión lectora (Baumann, Seifert-Kessell y Jones, 1992).

Se trata, en resumen, de proporcionar a los aprendices algunas de las condiciones que se consideran garantía de la instrucción efectiva de estrategias (Duke y Pearson, 2002): tiempo y esfuerzos dedicados no solo a la mecánica, sino también a los procesos de lectura; experiencias reales en los que se vean implicados con objetivos comunicativos auténticos; discusión sobre el vocabulario, y, sobre todo, un ambiente rico en interacciones de calidad en torno a los textos que se leen.

En último término, nuestra propuesta pretende ser coherente con una perspectiva constructivista del aprendizaje de la lectura y de la escritura. El aprendizaje de la lengua escrita no se logra (solo) a través de actividades repetitivas y descontextualizadas como la copia y la enseñanza de letras aisladas, sino a través de situaciones de aprendizaje interesantes y significativas en las que, ya en la etapa de Educación Infantil, los niños aprendan a leer comprendiendo textos y aprendan a escribir componiendo textos. Se trata de promover un aprendizaje más efectivo que posibilite que los educandos lleguen a utilizar la lengua escrita como una herramienta que les permita no solo registrar y acceder a información, sino también generar nuevo conocimiento (Colomer y Camps, 1996).

2. ROCEDIMIENTO

2.1 ELECCIÓN DEL TEXTO

El texto que hemos escogido es un cuento titulado *El tonto de mi pueblo* (Almodóvar, 1986). En él, una misma acción se repite, con ligeras variaciones, tres veces, muestra de la permanencia de una estructura narrativa de tipo oral: cuando la cultura se transmitía de forma oral, había que repetir constantemente el conocimiento que se había adquirido, de lo contrario se habría perdido. Por eso, la estructura narrativa de los cuentos populares tiende a ser redundante: tres cosas que vender, tres hijos que deben mostrar su valía al rey, tres pruebas que superar... A falta de un texto escrito al que engancharse, el narrador debía recapitular frecuentemente aquello que ya se había dicho para refrescar su memoria y la del público, facilitando de este modo la comprensión del cuento. Los educandos de Educación Infantil, a los que va dirigida esta secuencia, están también en esa situación en que la oralidad es su principal instrumento para adquirir conocimientos.

2.2 PARTICIPANTES

La implementación de la sesión de lectura compartida fue llevada a cabo en una clase de Educación Infantil de un colegio público urbano. La interacción se produjo entre una maestra de Educación Infantil, entrenada tanto en el uso de estrategias de comprensión lectora como en la puesta en práctica de técnicas de modelado, cuestionamiento, introspección y andamiaje, y el alumnado, compuesto por cinco niños de 5 años y siete de 4 años.

2.3 INSTRUMENTO

Para la ocasión se elaboró, de forma artesanal, un «libro grande» (o *big book*). Los «libros grandes» son versiones de los libros destinados a los niños cuya característica distintiva es el tamaño, puesto que cada página ocupa media cartulina. De igual modo, el tamaño de las letras que componen el texto es muy grande y se acompaña de una ilustración acorde que permiten a los niños centrarse en el libro. Consideramos que la utilización del «libro grande» es la forma más parecida de reproducir en el aula la lectura compartida que se realiza en el seno familiar entre padres e hijos, ya que un libro de este tamaño permite a todo el grupo-clase ver y reaccionar ante las palabras, expresiones o imágenes que aparecen en la página que el docente lee en voz alta. Un texto ampliado de esta manera permite a los educandos seguir exactamente lo que la maestra está mostrándoles: su proceso de pensamiento, sus intentos de obtener el significado del texto, así como la lectura de palabras y frases, especialmente de palabras claves que se destacaron en la elaboración del cuento.

158

El texto que acompaña a cada imagen es una adaptación del recogido por Almodóvar, en la que se eliminan detalles prolijos del narrador y se conserva lo esencial de los diálogos para que la acción pueda avanzar y ser comprendida. Lo que sigue es la versión adaptada del cuento para elaborar el libro grande. Nos interesa señalar los fragmentos de cada página con el fin de indicar, posteriormente, en qué punto podemos apoyarnos para poner en marcha una estrategia de comprensión lectora.

Frag- mento	Texto
Portada	<p>Título: El tonto de mi pueblo</p> <p>Ilustración: Una choza, un jamón, una cabrita, un recipiente con un líquido.</p>
1	<p>Había una vez en mi pueblo un tonto que vivía con su madre en una choza porque eran muy pobres. Para ayudarles, un día les regalaron un jamón y decidieron venderlo para conseguir algún dinero:</p> <p>— Mira, Juan, llévate el jamón a la plaza, antes de que le metamos mano, y ponte a pregonarlo.</p>
2	<p>Por el camino, los perros de los cortijos cercanos olieron el jamón y pegaban saltos alrededor de Juan:</p> <p>— Conque queréis el jamón. Está bien. Os lo vendo a vosotros; así me ahorro la caminata hasta el pueblo. El jueves que viene pasaré a cobrarlo.</p> <p>Ni corto ni perezoso, les dejó allí el jamón y se volvió a la choza.</p>
3	<p>Al verlo, le dijo su madre:</p> <p>— ¿Ya estás de vuelta, Juan? ¿Y el jamón?</p> <p>— El jamón ya está vendido. Pero como no llevaban dinero encima, hemos quedado en que el jueves que viene me lo pagarán.</p> <p>A la madre no le gustó ni mucho ni poco aquella explicación, pero qué iba a hacerle, si su hijo era tonto.</p>
4	<p>El jueves, Juan se acercó al primer cortijo y el perro le empezó a ladrar.</p> <p>— ¿Esas tenemos? ¿Así me recibes en vez de pagarme lo que me debes? Pues te vas a enterar.</p> <p>Le dio un cachiporrazo al animal que empezó a aullar y salió el amo.</p> <p>— ¿Qué pasa?</p> <p>— Pasa que su perro no me quiere pagar los cinco duros del jamón.</p>
5	<p>El hombre se dio cuenta de que era tonto y le dio los cinco duros. Lo mismo hizo Juan en los demás cortijos y le pagaron cinco duros por cada perro.</p> <p>Cuando volvió Juan a su casa con tanto dinero, su madre se puso muy contenta y pensó que a lo mejor no era tan tonto.</p>
6	<p>Al día siguiente, la madre le dijo:</p> <p>— Mira Juan, ahora vas a ir a vender esta cabrita que nos han regalado.</p> <p>— De acuerdo, madre.</p> <p>Y allá va Juan tirando de su cabrita con una cuerda. Al pasar por delante de una iglesia, vio que entraba y salía mucha gente. Y se metió con la cabra gritando:</p> <p>— ¿Quién me compra esta cabrita? ¿Quién me compra esta cabrita?</p> <p>Se reían porque era tonto, pero nadie se la compraba.</p>
7	<p>Entonces vio un san Cristóbal que tenía la boca abierta y le dijo:</p> <p>— Ah, ¿conque a ti te interesa? Bueno, pues aquí te dejo la cabra.</p> <p>Y ató la cabra a un confesionario. El cura salió y lo sacó de la iglesia para que no armara más jaleo. Pero Juan, desde la puerta, le gritó:</p> <p>— ¡El jueves sin falta estoy aquí por el dinero!</p>

Frag- mento	Texto
8	<p>Volvió Juan y le dijo a su madre: —La cabra ya está vendida. Pero como el hombre estaba tan ocupado, he quedado en volver el jueves. Llegó el jueves y Juan se presentó otra vez en la iglesia. Se fue derecho al san Cristóbal y le dijo: —Vengo a que me pagues la cabra. Y como no decía ni pío, le gritó más fuerte: —¡He dicho que me pagues la cabra! —Y nada. Y así unas cuantas veces.</p>
9	<p>Como san Cristóbal no respondía, le dio un empujón y la imagen se rompió. De dentro salieron muchas monedas. Al ruido acudió gritando el sacristán: —¡Ese dinero es mío! ¡Ese dinero es mío! Pero Juan ya había echado a correr. El sacristán no quiso perseguirlo para que no se supiera que él quitaba dinero de los cepillos de la iglesia y lo guardaba en el san Cristóbal.</p>
10	<p>Cuando vio tanto dinero, la madre de Juan pensó que no era tan tonto. —Mira, hijo mío, ahora vas a ir a vender esta olla de miel. —Bueno, madre. Y allá que va Juan con su olla de miel. Llegó hasta la plaza y se puso a pregonar: —¿Quién quiere miel? ¿Quién quiere miel? Rápidamente acudieron las moscas. —¡Tranquilas, que hay para todas! —dijo Juan. Y se puso a repartir la miel—. ¡Venid mosquitas, que está muy rica! ¡Venid, mosquitas, que está muy rica! La olla se quedó limpia como el cristal, y las moscas, de gordas, parecían moscardones. —Bueno, pues juntáis el dinero, y el jueves que viene, a esta misma hora, os quiero aquí con él.</p>
11	<p>Su madre le preguntó qué había hecho con la miel: —La miel ya está vendida. Pero como eran tantas, no se ponían de acuerdo a cuánto tocaba cada una. El jueves volvió a la plaza y no acudió ni una sola mosca. Entonces Juan fue al ayuntamiento a protestar. El alcalde se lo tomó a guasa: —Mira, Juan, eso no es competencia mía. Eso es cosa del juez. Yo mismo te acompañaré. Fueron a ver al juez y este siguió la broma: —Mira, Juan, a las moscas no se les puede cobrar, pero te doy permiso para que les des con el garrote a todas las que veas.</p>
12	<p>En ese momento se posó una mosca en la cabeza del juez y otra en la del alcalde, y Juan, tal como le habían dicho, le pegó un garrotazo a cada una. Lo que pasó, ya os lo podéis figurar. Y colorín colorado, este tontísimo cuento se ha acabado.</p>

2.3.1 *Antes de la lectura* empezaríamos estableciendo el propósito de lectura, activaríamos conocimientos previos y formularíamos hipótesis (predicciones) sobre lo que podría ocurrir en el relato que vamos a leer.

En esta situación, debe ser el docente quien establezca el propósito de lectura, haciendo visible la estrategia (modelado):

Vamos a leer un cuento y vamos a leerlo para divertirnos, vamos a disfrutar leyendo. ¿Recordáis que ayer estuvimos leyendo para aprender los días de la semana? Pues hoy vamos a leer para disfrutar con lo que le pasa a los personajes de este cuento.

Para la activación de conocimientos previos utilizaremos la portada (nombrando expresamente esta palabra) y sus elementos: título e imagen.

Mirad el cuento. Todos los cuentos tienen un título. ¿Dónde está el título? (se lee señalando cada palabra): «El tonto de mi pueblo». ¿Qué hace una persona tonta? En esta clase no hay personas tontas, pero a veces nos comportamos como tontos. ¿Sabéis cuándo me comporté yo como si fuera tonta? Cuando me peleé con mi hermana por una muñeca y la rompimos. Hicimos una tontería. ¿Alguno de vosotros se ha comportado últimamente como un tonto, alguno se atrevería a decir alguna tontería que haya hecho? [...]. Sé que los cuentos empezaban y terminaban de una manera especial, pero ahora mismo no recuerdo ninguna fórmula para empezar el cuento..., si me ayudarais...

La activación de conocimientos previos debe estar relacionada, lógicamente, con contenidos temáticos, pero también con conocimientos de la estructura del cuento (de ahí la lectura del título o la indagación sobre fórmulas iniciales y finales).

La formulación de hipótesis antes de leer se basa también en el título y, sobre todo, en la ilustración que se refleje en la portada. El docente formula preguntas que ayudan a imaginar lo que puede suceder en el cuento (cuestionamiento):

¿De qué puede tratar un cuento que se titula «El tonto de mi pueblo»? ¿Dónde creéis que vivirá? ¿Tendrá familia? ¿Será rico o pobre? ¿Sabrías decirme, mirando los dibujos que hay en esta portada, alguna palabra que pudiera aparecer en el cuento?

Todas las respuestas obtenidas serían válidas, pero el docente adquiere aquí un papel protagonista para el modelado si nombra la estrategia y verbaliza la operación mental que se está realizando con a) frases o sentencias que adviertan de la necesidad de la lectura para comprobar nuestras expectativas; b) frases o sentencias que informen al niño de que están haciendo una predicción o formulando una hipótesis. Por ejemplo:

- es muy posible, lo comprobaremos con la lectura.
- tal vez tengas razón, al leer lo comprobaremos.
- me gusta la hipótesis que acabas de formular, pero tendremos que leer para saber si sucedió así.
- cuando leamos, comprobaremos si se cumple lo que has dicho.

- muy buena predicción, me gusta.
- has formulado una muy buena hipótesis.
- ¿habéis oído lo que ha dicho Luis? Es una buena hipótesis según este dibujo.

Al mismo tiempo, se escriben (en el encerado, en *post-its...*) palabras o expresiones que resuman las predicciones formuladas. *A posteriori*, facilitaremos la comprobación de hipótesis y combinaremos los procesos de lectura y escritura, atestiguando mediante el lenguaje escrito sus ideas.

2.3.2 Durante la lectura del cuento también se pueden hacer predicciones parciales, pero será el momento de realizar inferencias y de comprobar la comprensión para poder tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la misma. Iremos recorriendo el texto del cuento e indicando qué estrategias podríamos iniciar y en qué punto.

En el fragmento 1, cuando la madre toma la palabra, podemos aplicar dos estrategias: una inferencia de tipo local si les preguntamos *¿Quién dice estas palabras a Juan?*, y un momento en el que el docente debe mostrar cómo hay que comprobar que estamos comprendiendo, deteniéndose ante alguna expresión desconocida y verbalizando la estrategia (modelado):

162

No entiendo muy bien qué quiere decir la madre con «antes de que le metamos mano» ni tampoco con «ponte a pregonarlo» ¿Alguien me puede ayudar? ¿Se os ocurre a qué se refiere? Porque cuando leemos y no entendemos algo, hay que tratar de resolverlo antes de seguir leyendo.

Las respuestas de los niños (introspección) harán que el docente muestre su acuerdo (*Sí, estoy de acuerdo. Creo que puede significar...*) o explique su significado, recogiendo las aportaciones de los niños para devolverles una solución construida y coherente:

Ah..., bien, entonces ahora ya lo entendemos: que antes de que les entrara hambre y se lo comieran era mejor venderlo y anunciarlo en voz alta por el pueblo.

Como sabemos que en el cuento Juan va a tener que vender otras dos cosas (triple repetición), podemos tomar la decisión de seguir leyendo para entender qué es eso de «ponte a pregonarlo», pero siempre haciendo visible ante los niños la operación mental que estamos realizando:

¿Alguien sabe cómo pregonar un jamón? Yo no sé bien cómo se hace esto [esperamos que los niños tampoco]. Seguiremos leyendo, porque es posible que nos lo digan más adelante.

En el fragmento 2, cuando los perros comienzan a saltar alrededor de Juan al olor del jamón, podemos provocar una inferencia: *¿Por qué saltaban los perros alrededor de Juan? ¿Qué querían realmente los perros?* Su previsible respuesta habrá que unirla a la intervención de Juan en ese fragmento (*—Conque queréis el jamón...*) para nombrar la estrategia que los niños han conseguido poner en marcha:

Muy bien, habéis deducido por qué saltaban.

En este fragmento podemos hacer una hipótesis parcial importante porque se va a repetir tres veces: cuando Juan, interpretando mal los saltos y ladridos de los perros decide «venderles» el jamón y pasar al jueves siguiente a cobrarlo:

¿Creéis que los perros se lo pagarán? [...] Estoy de acuerdo con vosotros: los perros no tienen dinero, no van a poder pagarlo. Es un disparate intentar que un perro te compre algo. Pero fijaos en lo que os pregunto: ¿creéis que alguien le pagará el jamón a Juan?

Ante sus respuestas, el docente debe ejercer el mismo modelado que describimos para la formulación de hipótesis antes de leer, teniendo en cuenta, además, que hay que utilizar la palabra *disparate* o *tontería*, que justificará el título del cuento.

En el fragmento 4 encontramos otro momento propicio para comprobar la comprensión cuando Juan se acerca al primer cortijo y el perro empieza a ladrar:

A ver si lo he entendido bien: Juan cree que el perro le ladraba porque no quería pagarle. ¿Estaba en lo cierto o estaba equivocado? ¿Los perros ladran a las personas para indicarles que no quieren pagarles? [...] Entonces nosotros lo estamos entendiendo bien y Juan lo estaba entendiendo mal.

Y cuando aparece el amo, podemos establecer una inferencia:

¿Quién es el amo?

Si los niños responden bien:

Vamos a continuar leyendo a ver si habéis acertado.

Si los niños no responden o responden mal:

Vamos a continuar leyendo a ver si lo averiguamos. Fijaos: Juan dice SU perro. Si dice SU perro, yo creo que es que el AMO, el DUEÑO del perro [modelado].

En el fragmento 6 se repite de nuevo la misma acción, con una ligera variante, cuando su madre le encarga vender una cabrita, momento en el que se puede pedir a los educandos que realicen una predicción acerca de si logrará o no vender la cabra. Además, en este caso, el texto muestra cómo pregona Juan la cabra, con lo que podemos recuperar la estrategia de comprobar la comprensión que habíamos dejado en suspenso unas líneas antes:

Cuando Juan va gritando «¿Quién me compra esta cabrita? ¿Quién me compra esta cabrita?», está pregonando la cabrita para que la gente se la quiera comprar. Ahora entiendo cómo se pregona el jamón de antes. ¿Cómo pregonaríais el jamón, entonces?

Hemos comprobado que niños de 4 y 5 años sí son capaces, en ese momento, de hacer la inferencia y exclamar «¿Quién me compra este jamón?».

Otra inferencia que se necesitaría establecer para poder comprender el cuento está en el fragmento 8, cuando se nombra a san Cristóbal. Por eso, les preguntaríamos:

¿Qué es un san Cristóbal? ¿Es una persona?

a) Si los niños responden bien:

Muy bien, es una de esas figuras que hay en las iglesias. Lo habéis averiguado porque lo habéis sabido relacionar con la palabra «iglesia», porque, efectivamente, en las iglesias hay figuras de santos [introspección].

b) Si no lo saben:

A ver, acabamos de decir que Juan se metió con la cabra en una iglesia. ¿Habéis estado alguna vez en una iglesia? ¿Qué cosas hay en una iglesia?

Estamos, en este segundo caso, realizando un proceso de andamiaje en el que se dan pistas y se formulan nuevas preguntas que ayuden a construir la inferencia. La inferencia anterior se debería unir a la expresión siguiente de la misma página, que confirma las características de una estatua como objeto que no puede ni hablar, ni comprar ni pagar:

¿Qué significa que no decía ni pío? ¿Por qué no decía ni pío? [...] Porque el san Cristóbal es una estatua. Habéis sabido relacionar muy bien lo que sabéis con lo que dice el cuento [introspección].

En el fragmento 9, la estatua de San Cristóbal se rompe y se descubren las monedas que tenía dentro. El docente puede adelantar el motivo por el que Juan sí va a cobrar la cabrita, aunque haya cometido otro disparate intentando vender el animal a una estatua:

Me acabo de dar cuenta de que si la estatua de san Cristóbal tenía muchas monedas dentro, Juan sí va a poder cobrar la cabra. ¿Vosotros estáis entendiendo lo mismo que yo? [introspección].

En el mismo fragmento aparece la palabra *sacristán*, de significado probablemente desconocido para el alumnado de Educación Infantil, por lo que podemos mostrar la necesidad de parar para comprobar que estamos comprendiendo:

Un momento, aquí hay una palabra cuyo significado no conozco bien, y si no sé lo que significa, no podré seguir comprendiendo lo que leo. ¿Alguien me puede ayudar?, ¿alguien sabe qué significa «sacristán»? [introspección]. Aparece en la iglesia, así que debe de ser algo parecido a un cura... [andamiaje].

En el fragmento 10 se inicia la tercera venta, una olla de miel, y podemos plantear una predicción parcial cuando Juan está pregonando la miel, que, además, sirve para contextualizar una frase hecha:

¿A qué animales les gusta mucho la miel? [Suelen decir «a los osos», y hay que contraargumentar: Tenéis toda la razón, les encanta, pero los osos no suelen vivir dentro de un pueblo]. Si alguno dice «a las moscas», se lo confirmamos: Efectivamente, estoy de acuerdo contigo, de hecho se dice «acuden como moscas a la miel». Si no lo dicen, podemos utilizar esa frase hecha como pista de andamiaje: ¿No habéis oído nunca que acuden como... a la miel?

Por fin, en la última página podemos plantear la realización de dos inferencias encadenadas:

-una, en el momento del garrotazo a las moscas:

Cuando Juan le pegó un garrotazo a la mosca que estaba en la cabeza del alcalde, ¿quién recibió el garrotazo? [...] Y cuando le dio el garrotazo a la mosca que estaba en la cabeza del juez, ¿quién recibiría el golpe?

-otra, la consecuencia de estas acciones que hasta el mismo cuento deja a la deducción —dirigida, eso sí, por lo sucedido en las dos ventas anteriores de Juan— de los receptores cuando dice «lo que pasó ya os lo podéis figurar»:

¿Qué pasaría, qué os podéis figurar que pasó?

Si las respuestas se dispersan, habría que redirigir la comprensión:

¿Cobraría Juan, finalmente, la miel?

2.3.3 *Después de la lectura* del cuento, la estrategia más usada es la recapitulación o resumen del cuento, que podemos poner en marcha de distinta manera:

a) Una es marcar la estructura de todo relato:

Vamos a recordar lo que pasó en este tontísimo cuento. ¿Cómo empezó todo? [...] ¿Qué pasó luego? [...] ¿Y cómo acabó?

b) Otra manera es ordenar secuencias de imágenes: se les proporcionan entre cuatro y ocho imágenes significativas del cuento para que las ordenen y expliquen el relato basándose en ellas. Si el discente las ordenara de forma equivocada, no es el docente el que debe corregir al niño, sino que debería ser el propio niño el que, al relatar, se diera cuenta de su error.

3. DISCUSIÓN

Los estudios empíricos derivados del modelo de Gough y Tunmer (1986), denominado Visión Simple de la Lectura, han probado que, en la lectura, existen dos grandes componentes: la descodificación y la comprensión. La descodificación depende, fundamentalmente, del conocimiento alfabético y la comprensión; en cambio, está muy vinculada a las habilidades lingüísticas orales. No parece lógico, por tanto, que en las aulas de Educación Infantil se dé prioridad a la mecanización de los procesos de descodificación cuando se ha comprobado que el desarrollo exitoso de las habilidades de comprensión lectora también está estrechamente vinculado a la adquisición de estrategias de interacción con el texto.

La implementación de secuencias como la que hemos descrito ofrece a los niños numerosas oportunidades de empezar a aprender a ser buenos lectores, es decir: lectores activos; lectores que tienen en mente propósitos de lectura y que constantemente evalúan si con la lectura los están alcanzando; que están acostumbrados a sobrevolar el texto para apreciar su estructura; que realizan predicciones antes y durante la lectura; que leen selectivamente, tomando decisiones sobre lo que tienen que leer más detenidamente o más deprisa, sobre lo que pueden obviar; que cuestionan, construyen y revisan el significado de lo que leen; que movilizan su bagaje previo de conocimientos y lo integran, comparándolo, con los significados del texto; que monitorizan su proceso de comprensión, haciendo ajustes cuando es necesario; que leen los diferentes tipos de texto de forma distinta, y que desarrollan los procesos de comprensión antes, durante y después de la lectura (Duke y Pearson, 2002).

Ahora bien, tal y como señala Bus (2002), uno de los factores clave a la hora de desarrollar una sesión de lectura compartida de «alta calidad» es la manera en que el adulto medie para responder a los intereses, experiencias, concepciones y conocimientos de los niños. Por eso, hemos tratado de ilustrar cómo desarrollar este tipo de situaciones con un comportamiento interactivo eficaz que incluya clarificación de la información, focalización en las ilustraciones y en los elementos textuales, explicación de vocabulario, modelado y andamiaje de estrategias y conexión con las experiencias vitales (Morrow, O'Connor y Smith, 1990; Klesius y Griffith, 1996).

Los patrones interactivos desarrollados en las sesiones de lectura conjunta han sido estudiados desde distintos ángulos: así, por ejemplo, se ha valorado cómo varían cuando los niños parecen presentar retrasos en el desarrollo del lenguaje (Justice y Kanderavek, 2003) y se ha identificado qué tipo de preguntas se formulan en relación con la adquisición de nuevo vocabulario (Blewitt, Rump, Shealy y Cook, 2009). Sin embargo, no existen apenas estudios empíricos que hayan explorado la relación entre las interacciones que se producen durante la lectura dialógica y el desarrollo, en los aprendices, de las estrategias de lectura. Con este trabajo hemos pretendido ofrecer una herramienta, la secuencia didáctica, que creemos puede abrir camino.

Según han probado Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), desde los 4 años los niños pueden realizar reflexiones explícitas y verbalizadas, y las aportaciones recogidas durante la implementación de la secuencia didáctica en el aula muestran que es posible esperar que los aprendices de esta edad empiecen a desarrollar la capacidad de inferir, que puedan leer sin saber descodificar. Somos conscientes de que, a primera vista, puede parecer que nuestra propuesta de trabajo queda fuera del alcance de los niños. No obstante, animamos al profesorado de Educación Infantil a probar esta forma de trabajar con un texto de su elección y desarrollando estas u otras estrategias, pero intentando siempre hacer visibles los procesos de comprensión lectora y, a ser posible, a la vista de un libro grande, que les permitirá involucrarse mejor en la lectura.

Pentimonti y Justice (2010) comprobaron que, durante las actividades de lectura en voz alta, los maestros creían estar utilizando más estrategias de andamiaje de las que realmente utilizaban, y vieron, además, que los apoyos no se iban retirando gradualmente. Por nuestra parte, con frecuencia observamos que los futuros maestros encuentran enormes dificultades a la hora de verbalizar los procesos de comprensión lectora. Ello parece indicar que los docentes no han sido entrenados previamente como lectores activos

y estratégicos y que, consecuentemente, es necesario formar a los futuros maestros de modo que aprendan a desarrollar un conocimiento procedimental más consciente y menos automatizado sobre los procesos de lectura.

Cuando los niños participan en la lectura interactiva de cuentos, ganan experiencias y habilidades que resultan cruciales para asentar las bases de la capacidad de comprensión lectora. Es deseable, pues, que las sesiones de lectura compartida dialógica se conviertan en una práctica frecuente en las aulas de Educación Infantil, pues constituyen una excelente oportunidad de iniciar el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

- Almodóvar, A. R. (1986). *Cuentos de la media luna*. Sevilla: Algaida Editores.
- Ankrum, J. W., Genest, M. T. y Belcastro, E. G. (2014). The Power of Verbal Scaffolding: "Showing" Beginning Readers How to Use Reading Strategies. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 39-47.
- Arias, N. (2014). La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3-5 años. Revisión de antecedentes. *Panorama*, 8(14), 33-46.
- Baumann, J. F., Seifert-Kessell, N. y Jones, L. A. (1992). Effect of Think-Aloud Instruction on Elementary Students' Comprehension Monitoring Abilities. *Journal of Literacy Research*, 24(2), 143-172.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Birgisdóttir, F., Gestsdóttir, S. y Thorsdóttir, F. (2015). The Role of Behavioral Self-Regulation in Learning to Read: A 2-Year Longitudinal Study of Icelandic Preschool Children. *Early Education and Development*, 1-22.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. *Handbook of Early Literacy Research*, 1, 179-191.
- Callaghan, G. y Madelaine, A. (2012). Levelling the Playing Field for kindergarten Entry: Research Implications for Preschool Early Literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 13-23.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Dickinson, D. y Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104-122.
- Doyle, B. G. y Bramwell, W. (2006). Promoting Emergent Literacy and Social-Emotional Learning Through Dialogic Reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.

- Duke, N. K. y Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *What Research Has to Say about Reading Instruction*, 205-242.
- Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 18(1), 303-324.
- Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Hargrave, A. C. y Sénéchal, M. (2006). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hindman, A., Skibbe, L. y Foster, T. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading y Writing*, 27(2), 287-313.
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J. y Rouse, C. (2015). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading y Writing Quarterly*, 1-22.
- Justice, L. M. y Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Klesius, J. P. y Griffith, P. L. (1996). Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher*, 552-560.
- Kostons, D. y Van der Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores. *British Journal of Educational Psychology*,
- Kucan, L. y Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-299.
- Lever, R. y Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Llamazares, M. T., Ríos, I. y Buisán, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 309-326.
- Lonigan, C. J. y Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M. y Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. B. y Kintsch, W. (1996). Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge and Levels of Understanding in Learning From Text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1-43.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y. y Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.

- McNeill, J. H. y Fowler, S. A. (1999). Let's talk: Encouraging mother-child conversations during story reading. *Journal of Early Intervention, 22*, 51-69.
- Mol, S. E., Bus, A. G. y De Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007.
- Monereo, C., Pozo, J. I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, 2*, 235-258.
- Morrow, L. M., O'Connor, E. M. y Smith, J. K. (1990). Effects of a story reading program on the literacy development of at-risk kindergarten children. *Journal of Literacy Research, 22*(3), 255-275.
- Oakhill, J. y Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading, 16*(2), 91-121.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J. y Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly, 9*, 427-440.
- Pearson, H. (1983). Improving inferential comprehension. *Journal of Educational Psychology, 75*(6), 821-858.
- Pentimonti, J. M. y Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal, 37*(4), 241-248.
- Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E. y Soler, M. (2001). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly, 37*, 70-92.
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica, 19*(1), 27-44.
- Samuelstuen, M. S. y Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology, 46*(2), 107-117.
- Sénéchal, M. y Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly, 28*, 360-375.
- Sénéchal, M., Thomas, E. H. y Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology, 87*, 218-229.
- Silven, M. y Vauras, M. (1992). Improving reading through thinking aloud. *Learning and Instruction, 2*(2), 69-88.
- Stevenson, J. y Fredman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 5*, 681-698.
- Sulzby, E. y Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research*, vol. 2., pp. 727-758. Nueva York: Longman.
- Teale, W. y Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.

- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J. y Lorch, E. P. (2005). Assessment of Comprehension Abilities in Young Children. *Children's Reading Comprehension and Assessment*, 107-130.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- Vivas, E. (1996). Effects of story reading on language. *Language Learning*, 46, 189-216.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. y Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552.
- Zevenbergen, A. y Whitehurst, G. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. En A. van Kleeck, S. A. Stahl y E. Bauer (eds.), *On reading to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zevenbergen, A. y Wilson, G. (1996). Effects of an interactive reading program on the narrative skills of children in Head Start. En *Head Start's Third National Research Conference*. Washington, DC.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. y Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83.

ENSEÑAR Y APRENDER CONVIVENCIA. ANÁLISIS DE UN PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO PRÁCTICO DE MEJORA DE LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN 2.º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Roser Grau Vidal*, **Laura García-Raga**** y **Ramón López-Martín*****

SÍNTESIS: Hoy en día continúan siendo muchos los centros educativos que perciben la necesidad de trabajar en aras de mejorar la convivencia escolar. Se trata de una preocupación de la totalidad de los profesionales de la educación, si bien, en este trabajo, nos centraremos en el 2.º ciclo de Educación Infantil, etapa clave para el inicio de un proceso formativo de calidad. Nuestro objetivo va dirigido a valorar los efectos y resultados del diseño y aplicación de un programa socioeducativo de convivencia, integrado por diversas estrategias de intervención, implantado en un Centro de Acción Educativa Singular (CAES) de la ciudad de Valencia. Se ha utilizado un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control, recogiendo información de 93 miembros de la comunidad escolar de la etapa de educación infantil, de los cuales 50 son estudiantes, 7 docentes y 18 padres y madres. Los resultados obtenidos (cuantitativos y cualitativos) demuestran el adecuado funcionamiento del programa: profesorado, alumnado y familias del grupo experimental afirman la necesidad de seguir trabajando en proyectos de este calibre con la finalidad de continuar apostando por una escuela democrática. Como propuestas de mejora, más allá de la apuesta por una formación integral en convivencia para toda la comunidad educativa, las audiencias implicadas subrayan la necesidad de incorporar acciones que potencien la participación de las familias en la vida cotidiana de los centros educativos de educación infantil.

Palabras clave: educación infantil; convivencia; estrategias educativas; programa.

* Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia, España.

** Departamento de Teoría de la Educación, Universidad de Valencia, España.

*** Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia, España.

ENSINAR E APRENDER CONVIVÊNCIA. ANÁLISE DE UM PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO PRÁTICO DE MELHORIA DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NO 2º CICLO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SÍNTESE. Hoje em dia, continuam a ser muitos os centros educativos que compreendem a necessidade de trabalhar no sentido de melhorar a convivência escolar. Trata-se de uma preocupação da totalidade dos profissionais da educação, embora neste trabalho nos centremos no 2º ciclo de Educação Infantil, etapa essencial para o início de um processo formativo de qualidade. O nosso objetivo consiste em valorizar os efeitos e os resultados da concepção e aplicação de um programa socioeducativo de convivência, integrado por diversas estratégias de intervenção, implantado num Centro de Ação Educativa Singular (CAES) da cidade de Valência. Foi utilizado um conceito quase experimental pré-teste/pós-teste com grupo de controlo, recolhendo informação de 93 membros da comunidade escolar da etapa de Educação Infantil, dos quais 50 são estudantes, 7 são docentes e 18 são pais e mães. Os resultados obtidos (quantitativos e qualitativos) demonstram o adequado funcionamento do programa: o professorado, o alunado, e as famílias do grupo experimental afirmam a necessidade de continuar a trabalhar em projetos deste calibre com a finalidade de continuar a apostar numa escola democrática. Como propostas de melhoria, mais além da aposta por uma formação integral em convivência para toda a comunidade educativa, as audiências implicadas destacam a necessidade de incorporar ações que potenciem a participação das famílias na vida quotidiana dos centros educativos de Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; convivência; estratégias educativas; programa.

TO TEACH AND LEARN IN SCHOOL COEXISTENCE. ANALYSIS OF A PRACTICE-BASED SOCIO-EDUCATIONAL PROGRAMME THAT AIMS TO IMPROVE DEMOCRATIC PARTICIPATION DURING 2nd CYCLE OF CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT. Nowadays, there are still many schools requiring the need to work in order to improve school coexistence; this is a concern for all the professionals in education, however in this paper, we will focus on the 2nd cycle of childhood education, key stage of development for the beginning of the quality educational process. Our aim is to evaluate the effects and results of the design and implementation of a particular socio coexistence program, composed of various intervention strategies, introduced at “Centro de Acción Educativa Singular” -CAES- city of Valencia. We used a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, gathering information from 93 members of the school community related to the early childhood education: 50 students, 7 teachers and 18 parents. The quantitative and qualitative results demonstrate the appropriate programme’s functioning: teachers, students and families in the experimental group confirmed the need to continue working on this type of projects, in order to continue supporting the democratic school. To suggest improvements to the program, beyond the commitment for a comprehensive training in coexistence for the whole educational community, the audience involved strengthen the need of incorporating actions that enhance family involvement in the daily life of early childhood education centres.

Keywords: childhood education; coexist; educational method; program.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la complejidad de la tarea educativa exige a las instituciones docentes más responsabilidades. Su función ya no va dirigida únicamente a formar al alumnado en contenidos meramente académicos, sino que deben promover la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable. De esta manera, los centros educativos deben trabajar por convertirse en espacios idóneos que fomenten el aprendizaje de la convivencia, enseñando al alumnado competencias necesarias para relacionarse de manera pacífica y democrática. Como consecuencia de ello, numerosos expertos en la temática de la convivencia escolar (Boquè, 2005; Fernández, 2008; García-Raga y López-Martín, 2014; Ortega y Del Rey, 2004; Torrego, 2012) han realizado investigaciones dirigidas a presentar estrategias promotoras de una educación democrática y comprometida.

Las instituciones escolares (junto con la familia) tienen, sin duda, la responsabilidad de educar en valores como la justicia, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la prevención y resolución de conflictos, la cultura de paz y la reconciliación (Mayor-Zaragoza, 2003). En definitiva, deben educar para aprender a convivir en una sociedad libre de prejuicios y de estereotipos. Ahora bien, reflexionar, investigar y tomar decisiones resultan herramientas necesarias para dicho proceso (Santos-Guerra, 2009) y serán los tres pilares que justifican nuestro estudio: reflexionar para saber actuar, aprender a pensar (solo y con los demás), ser conscientes de la dirección que queremos tomar y hacia dónde dirigirnos para conseguir las metas establecidas; investigar porque consideramos la escuela como un espacio de investigación a través del cual se puede analizar la realidad, punto de partida para comprenderla y transformarla (Tonucci, 1976); finalmente, tomar decisiones con el propósito de ejercer y poner en funcionamiento aquellas estrategias seleccionadas para iniciar el proceso de cambio y de mejora de la realidad.

En definitiva, concebimos la escuela como un espacio posible de cambio, transformación y mejora que puede fomentar aprendizajes que vayan incluso más allá de los establecimientos educativos. Además, entendemos que la educación infantil es relevante en el desarrollo y adquisición de competencias. Es en esta etapa, sin duda privilegiada para los aspectos formativos, en donde por primera vez se generarán relaciones con «los iguales», así como conflictos interpersonales diversos a los que deberán enfrentarse. Nuestro estudio se centrará en esta importante etapa escolar, si bien se enmarca en una investigación más amplia que considera otros periodos escolares y de la que daremos cuenta en publicaciones posteriores.

2. APRENDER Y ENSEÑAR LA CONVIVENCIA

Siguiendo el discurso de Martín y Puig (2007, p. 91), «aprender a vivir de forma democrática solo se puede conseguir viviendo democráticamente», con lo que resulta imprescindible practicar la democracia y, por ende, la convivencia en la escuela, fomentando una serie de valores como la igualdad, la cooperación y la inclusión (Viguer y Solè, 2012). Es cierto que si apostamos por un modelo de escuela donde la comunidad educativa es la protagonista, aprender a convivir debe ser un objetivo inexcusable (Jares, 2002).

Pero este aprendizaje no ocurre de manera espontánea. Resulta incuestionable la necesidad de «enseñar» a convivir, por lo que los equipos docentes, como los mayores (que no únicos) responsables de poner en marcha las estrategias adecuadas, deben entender la convivencia como la clave identitaria de todo el proceso educativo, apostando firmemente por un modelo de escuela participativa y democrática.

De Vicente (2010) nos puede ayudar a comprender mejor los principios básicos de la conformación de una escuela democrática, creando una base sólida a partir de la cual iniciar el proceso de transformación de una institución ordinaria en una democrática. Estos se basan principalmente en la construcción de una escuela sostenible, a partir de la gestión, el liderazgo y la creación de normas de forma compartida, el diálogo como herramienta clave y la observación participativa como factor clave de la calidad educativa.

176

Por tanto, es necesario resaltar el papel que ejerce el profesorado en dicho proceso, gestionando y afrontando los problemas de convivencia a través de herramientas y procesos eficaces para ello (Álvarez-García et al., 2010). El maestro o la maestra de educación infantil debe ejercer el papel de mediador en la resolución de conflictos en la escuela, trabajando indisolublemente de la mano de la familia (primer agente socializador), la influencia de la cual en esta etapa es incuestionable (Boronat, 2008).

3. ESTRATEGIAS PARA «ENSEÑAR Y APRENDER» LA CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

La enseñanza-aprendizaje de la convivencia requiere del conocimiento y puesta en práctica de diferentes estrategias que fomenten la participación activa de la comunidad educativa. La convivencia está estrechamente relacionada con la calidad de las relaciones que cotidianamente se desarrollan en los centros educativos, y aprender a relacionarse bien es una labor compleja. Por ello, crear estructuras de participación y de intercambio es una tarea

irrenunciable para iniciar una apuesta firme orientada a mejorarla (Ortega y Del Rey, 2004). Como decíamos, aprender a participar es clave para ejercer la ciudadanía activa y, por ello, debe ser uno de los contenidos a practicar en las aulas de educación infantil. En palabras de Santos-Guerra (2003), «Una de las formas de mejorar la convivencia (probablemente la más eficaz) es aumentar y enriquecer la participación. Aquello que se considera propio se defiende y se respeta» (p. 108).

De acuerdo con el objetivo de promover una escuela participativa y democrática, se han propuesto herramientas con la finalidad de dar respuesta a los retos anteriormente planteados, algunas de las cuales se exponen a continuación.

3.1 LA ASAMBLEA DE AULA

Es una estrategia a la que se refería el pedagogo de gran prestigio Freinet (1971), describiéndola fundamentalmente como una herramienta educativa que promueve la participación, la comunicación, el encuentro y la reflexión. Sin duda, es el instrumento más adecuado para aprender a participar, escuchar, conversar y compartir (Silbert y Jacklin, 2015). Además, para los pequeños y las pequeñas se convierte en un espacio donde mejorar las relaciones sociales, repasar contenidos rutinarios sencillos, cantar canciones y otras actividades diversas; incluso, al profesorado le brinda la oportunidad de indagar en el proceso de aprendizaje de su alumnado, atendiendo las diferencias y los ritmos de forma individual y grupal. La escuela debe ser un espacio donde aprendamos a pensar y a ser personas críticas y, por tanto, iniciar el proceso desde Educación Infantil resulta clave para formar a las futuras generaciones en espacios democráticos.

En referencia al modelo de asamblea de aula, Haman (2009) realiza una propuesta sistemática, ordenada y basada en una estructura firme con la finalidad de aprender a participar respetuosamente. En esta línea, Pérez-Pérez (2007) la concibe como un espacio de educación para la convivencia democrática, abogando por un modelo basado en el diálogo y la participación mediante estrategias que potencien su aprendizaje de manera activa y dinámica.

3.2 ESTRATEGIAS COOPERATIVAS

El aprendizaje cooperativo en infantil es un recurso a través del cual aprender se convierte en un camino interesante, significativo y social. Torrego y Moreno (2012) reflexionan, junto a otros expertos, en torno a una serie de principios relacionados con las claves de su éxito, otorgándole especial importancia a la necesidad de la participación de todos y cada uno de los componentes del grupo en busca de una solución ante una problemática planteada por el profesorado. A raíz de este planteamiento, se desarrollan una serie de estrategias dirigidas a grupos de diferentes edades y cursos. Centrándonos en educación infantil, nos gustaría destacar dos: la tutoría entre iguales y el apadrinamiento lector.

En cuanto a la primera de ellas, Durán (2012) la define como una estrategia de aprendizaje cooperativo basada en la conformación de parejas asimétricas, asumiendo cada uno de los miembros el papel de tutor y tutorado para conseguir un objetivo común o compartido. Durán especifica que la clave de la tutoría entre iguales no es que un alumno ayude a otro, sino que se requiere de la implicación de ambos: el tutor aprende enseñando y el tutorado aprende al recibir ayuda personalizada de un compañero. Por tanto, potencia las relaciones sociales, así como la responsabilidad y la autonomía. Es obvio que si desde el inicio de la escolarización esta estrategia está presente, a medida que los niños y las niñas vayan creciendo, asumirán el valor del compañerismo y de la solidaridad.

178

Por otra parte, el apadrinamiento lector, conocido como *Paired Reading* o *Reading in Pairs* (Durán y Blanch, 2015; Valdebenito y Durán, 2015), consiste principalmente en que el alumnado de diferentes cursos comparta un tiempo de lectura con la finalidad de que el alumno tutorado mejore la capacidad lectora, así como que el tutor se implique en el proceso de aprendizaje del mismo, animando y compartiendo la lectura con el aprendiz. Es una forma de crear un contexto donde compartir una lectura, además de afianzar vínculos, adquirir responsabilidades, potenciar la autonomía, crear contextos significativos de aprendizaje y mejorar las relaciones sociales entre los pequeños y los mayores del colegio.

3.3 TRABAJO POR RINCONES

Este modelo de organización del aula trata principalmente de disponer el mobiliario del aula y los materiales en zonas delimitadas según sus funciones, para desarrollar las actividades de acuerdo a las necesidades que presenta cada niño y cada niña, ayudándole en el proceso de aprendi-

zaje (Ezquerro y Argos, 2008). Una de las ventajas más interesantes es que cada rincón de trabajo puede ser temporal o permanente; tanto el alumnado como las familias y el profesorado pueden realizar propuestas de rincones, dependiendo del interés y de la pertinencia de los mismos.

En esta línea, y de acuerdo con la temática del presente artículo, numerosos expertos señalan los rincones como un modelo que potencia el aprendizaje cooperativo, así como las relaciones sociales y las interacciones entre iguales (North Carolina State, 1998; Isbell y Exelby, 2001).

3.4 OCIO ALTERNATIVO AL TIEMPO DE PATIO

El patio suele ser un espacio donde surgen conflictos (Volk, Dane, Marini y Vaillancourt, 2015). Sin duda, la libertad de la que disfruta el alumnado durante el tiempo de ocio hace que las diferencias afloren y contribuyan al origen de conflictos que si no se resuelven a tiempo acaban convirtiéndose en problemas más graves. Si bien es cierto que los conflictos son naturales en todas las relaciones, resulta clave afrontarlos en sus primeros momentos a través de diferentes estrategias y habilidades (García-Raga, Martínez-Usarralde y Sahuquillo, 2012).

El patio debe ser una oportunidad más para crecer socialmente, aprendiendo a convivir en contextos no académicos (Leff, Costigan y Power, 2004). Una de las propuestas es la creación de un lugar de ocio alternativo donde se disponga de un escenario gestionado por el alumnado de cursos superiores. En este espacio (preferiblemente cerca del patio y que no se destine usualmente a actividades académicas) se pueden encontrar juegos de mesa y material deportivo. Es una iniciativa que promueve la mejora de las relaciones sociales, evitando momentos de aburrimiento y de exclusión del alumnado que no disfruta en la realización de actividades más usuales en el recreo (Pellegrini y Bjorklund, 1996; Pellegrini y Davis, 1993).

4. OBJETIVOS

El objetivo principal de la investigación es comprobar los efectos derivados de la implementación de un programa de mejora de la convivencia en dos grupos de educación infantil de un CAES a partir de las percepciones del alumnado, profesorado y familias.

A raíz de este se marcan una serie de objetivos específicos:

- Conocer las características iniciales de los grupos de educación infantil de dos CAES mediante una evaluación diagnóstica.
- Planificar un programa de intervención de acuerdo a las necesidades detectadas.
- Llevar a cabo el plan de intervención de forma colaborativa junto con el profesorado y las familias del centro experimental.
- Realizar una evaluación final para conocer los efectos que ha causado la puesta en marcha del programa en las aulas de educación infantil.

5. MÉTODO

5.1 DISEÑO

180

Se trata de un estudio cuasiexperimental con grupo de control, en el cual se realiza una evaluación inicial y final (pretest y postest) en tres grupos de estudio de Educación Infantil (alumnado, profesorado y familias) para cada centro (grupo control y grupo experimental), con la finalidad de realizar una triangulación de la información que corrobore los resultados obtenidos de las tres audiencias implicadas.

Los cuestionarios son administrados de manera aleatoria entre el alumnado y el profesorado de los dos centros, tanto en la evaluación inicial como en la final, con el fin de garantizar la máxima imparcialidad y evitar efectos adversos para la investigación.

5.2 PARTICIPANTES

Se ha trabajado con un total de 93 participantes, de los cuales 50 son niños y niñas de educación infantil (24 pertenecientes al grupo A [grupo control] y 26 al grupo B [grupo experimental]), 7 son docentes de educación infantil (3 del grupo A y 4 del B) y 18 son padres y madres (7 del grupo A y 11 del B). Ha participado todo el alumnado y profesorado de educación infantil de ambos colegios, exceptuando el alumnado de 1.º de infantil (3 años); exclusión que fue valorada junto con el profesorado debido a la dificultad para cumplimentar la encuesta.

Seguidamente, se describen las características sociodemográficas de la muestra según la variable sexo, edad y curso en cuanto al alumnado (Tabla 1), según la variable sexo, experiencia y función respecto al profesorado (Tabla 2) y según la variable sexo, n.º de hijos en el centro y pertenencia al AMPA en cuanto a las familias (Tabla 3). En todos los casos se especifica la distribución de la muestra según el centro de referencia (control [contr] y experimental [exp]).

TABLA 1

Muestra alumnado infantil según sexo, edad y curso

Sexo	Contr	Exp	Total	Edad	Contr	Exp	Curso	Contr	Exp
Chico	11	10	21	3 años	2	0	Infantil 4	14	13
				4 años	12	13			
Chica	15	14	29	5 años	10	8	Infantil 5	12	11
Total	26	24	50	6 años	2	3		26	24

TABLA 2

Profesorado según centro, sexo, experiencia y función

Sexo	Contr	Exp	¿1er año en el centro?	Contr	Exp	Tutor/a	Contr	Exp
Mujer	4	3	Sí	0	0	Sí	3	2
Hombre	0	0	No	4	3	No	1	1
Total	3	3						

TABLA 3

Familias según sexo, n.º de hijos y pertenencia al AMPA

Sexo	Contr	Exp	Nº Hijos/as	Contr	Exp	AMPA	Contr	Exp
Mujer	7	9	1 hijo	4	2	Sí	2	4
Hombre	0	2	2 hijos	1	9			
			3 hijos	2	0	No	5	8
Total	7	11	Más de 3	0	1			

5.3 CONTEXTO

Uno de los centros participantes está situado en un Barrio de Acción Preferente de la provincia de Valencia, de acuerdo con el Decreto 157/1988. El otro legalmente no lo está, pero sus características denotan semejanzas obvias. Son dos zonas alejadas del núcleo urbano, donde a causa de la multitud de contradicciones en los marcos políticos, institucionales, estructurales, ideológicos, económicos, sociales y culturales, el caos y el desorden son sus principales características. La crisis económica ha castigado

especialmente ambos barrios y los ha convertido en lugares que albergan altas cifras de desempleo y de pobreza infantil (Save The Children, 2014). Por sus características se constituyen como *barrios vulnerables* (Uceda, Matamales y Montón, 2011) y, aunque diferentes entidades y fundaciones han realizado inversiones económicas y actuaciones en ellos, siguen concentrando graves problemas de dificultad social, bajos ingresos económicos, altas tasas de desempleo y de pobreza infantil, altas tasas de absentismo y fracaso escolar, narcotráfico y delincuencia.

5.4 INSTRUMENTOS

Se han aplicado tres cuestionarios de evaluación sobre aspectos vinculados a la convivencia escolar (profesorado, familias y alumnado de educación infantil), elaborados por Ortega y Del Rey (2003) y desarrollados a nivel internacional (Cangas et al., 2007; Gázquez et al., 2009). Los dos primeros están divididos en dos partes; la primera de ellas, compuesta por ítems cerrados (12) y la segunda, por una serie de ítems abiertos (8).

Respecto a la adaptación realizada para el alumnado de Infantil, han resultado 13 ítems. Se trata de preguntas con tres opciones de respuesta en forma de iconos para facilitar su desarrollo. En las encuestas aplicadas al profesorado y a las familias, se han adaptado las escalas de respuesta.

182

En cuanto al proceso de recogida de la información, cabe destacar que en el caso de las familias han necesitado cierto apoyo en el proceso de cumplimentación de la encuesta, por lo que se ha considerado apropiado crear grupos de 3 participantes en el momento de la administración. Al alumnado, debido a la edad y a la dificultad detectada, se le ha administrado a modo de actividad de clase, creando grupos de 2 o 3 niños con la finalidad de ir explicándoles cada una de las preguntas mediante ejemplos. Es importante mencionar que con el propósito de recoger datos fiables, la aplicación de las encuestas se ha coordinado directamente por los autores del presente artículo.

A continuación se presentan los ítems seleccionados para el posterior análisis, así como las respectivas escalas de respuesta adaptadas (Cuadros 1, 2 y 3).

CUADRO 1

Preguntas analizadas del cuestionario para alumnado de Infantil

Ítems	Escala de respuesta
4. ¿Cómo te sientes con tus compañeros/as?	1 mal, 2 regular, 3 bien
5. ¿Cómo te sientes con los/as maestros/as?	1 mal, 2 regular, 3 bien
6. ¿Va tu familia a hablar con los/as maestros/as del colegio?	1 mal, 2 regular, 3 bien
7. ¿Te quieren tus compañeros/as?	1 mal, 2 regular, 3 bien
8. ¿Te quieren tus maestros/as?	1 mal, 2 regular, 3 bien
9. ¿Cumplís siempre las normas de clase?	1 mal, 2 regular, 3 bien
10. ¿Os respetáis siempre en el patio?	1 mal, 2 regular, 3 bien
11. ¿Os respetáis siempre en el aula?	1 mal, 2 regular, 3 bien
12. ¿Os burláis de otros/as niños/as?	1 mal, 2 regular, 3 bien
13. ¿Dejáis a niños/as que jueguen solos?	1 mal, 2 regular, 3 bien
14. ¿Te lo pasas bien en clase?	1 mal, 2 regular, 3 bien

Fuente: adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

CUADRO 2

Preguntas analizadas del cuestionario para profesorado

Ítems	Escala de respuesta
6. ¿Cómo dirías que te llevas con tus compañeros?	1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal
7. ¿Cómo dirías que te llevas con los alumnos y las alumnas del centro?	1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal
8. ¿Qué visión crees que tienen de ti tus compañeros/as?	1 muy positiva, 2 ni buena ni mala, 3 no me conocen realmente, 4 creo que tienen mala imagen
9. ¿Qué visión crees que tienen de ti tus alumnos/as?	1 muy positiva, 2 ni buena ni mala, 3 no me conocen realmente, 4 creo que tienen mala imagen
10. ¿Crees que hay diferencias entre tus normas de clase y las de otros profesores?	1 muchas, 2 bastante, 3 algunas, 4 ninguna
11. ¿Cómo es tu relación con las familias de tus alumnos/as?	1 muy buena, 2 buena, 3 regular, 4 mala
12.1. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? AMPA	1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca
12.2. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Atención a resultados académicos	1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca
12.3. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Cosas complementarias	1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca
12.4. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Planes de convivencia	1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca
12.5. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Si su hijo va mal	1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca
12.6. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Si son llamados	1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca

Ítems	Escala de respuesta
13.1. ¿Cuánto se repiten los enfrentamientos entre los grupos de alumnos/as y el profesorado?	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
13.2. ¿Cuánto se repiten las malas contestaciones en clase?	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
13.3. ¿Cuánto se repiten los incumplimientos de normas?	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
13.4. ¿Cuánto se repiten los insultos entre el alumnado?	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
13.5. ¿Cuánto se repiten las peleas entre el alumnado?	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
13.6. ¿Cuánto se repiten los enfrentamientos entre grupitos que no se llevan bien?	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
13.7. ¿Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as?	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
13.8. ¿Los profesores del centro van cada uno a lo suyo?	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
13.9. ¿Consideras que los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no les entienden?	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
13.10. ¿Crees que los/as alumnos/as están desmotivados/as y se aburren en el centro?	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho

Fuente: adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

CUADRO 3

Preguntas analizadas del cuestionario de familias

Ítems	Escala de respuesta
4. ¿Cómo se lleva con el equipo directivo del centro?	1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal
5. ¿Cómo se lleva con el profesorado en general?	1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal
6. ¿Cómo se lleva con el/la tutor/a de su hijo/a de este curso?	1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal
7. ¿Participa en la vida social del centro?	1 mucho, 2 normal, 3 poco, 4 nada
9.1. Enfrentamientos entre alumnos/as y el/la profesor/a	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
9.2. Malas contestaciones en clase	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
9.3. No se respetan las normas	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
9.4. Los/as alumnos/as se insultan	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
9.5. Los/as alumnos/as se pelean	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
9.6. Hay grupitos que no se llevan bien	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
9.7. Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
9.8. Los/as profesores/as van cada uno/a a lo suyo	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
9.9. Los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no los/as entienden	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho
9.10. Los/as alumnos/as están desmotivados/as, se aburren	1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho

Fuente: adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

5.5 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

A raíz de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica (los cuales se especifican en apartados posteriores) y de la fundamentación teórica llevada a cabo, se propuso la realización de un programa de intervención socioeducativa con la finalidad de mejorar las necesidades detectadas en los grupos de educación infantil del centro experimental. La primera parte del programa trata de poner en marcha, previa formación del profesorado, tres de las estrategias expuestas, escogidas por sus beneficios educativos y por considerarlas más idóneas para el contexto de aplicación (necesidades y edad de los destinatarios): asamblea de aula, *Paired Reading* y aula de juegos. La segunda parte de la intervención consiste en la realización de talleres artísticos con la colaboración de la ONG Amnistía Internacional, a través de la Red de Escuelas por los Derechos Humanos de Valencia (Tabla 4).

TABLA 4

Síntesis del programa de intervención

	Formación del profesorado	1er trimestre	2º trimestre	3er trimestre
Parte 1	Septiembre y octubre de 2014. Jornadas de formación del profesorado	Asamblea de aula, Paired Reading y aula de juegos		
Parte 2	Presentación de la red de Escuelas por los Derechos Humanos	Teatro de marionetas. «Derecho a tener nombre»	Cuentacuentos por los Derechos	Música por los Derechos

- a) Parte 1. Estrategias para mejorar la convivencia en la escuela.
- Durante los meses de septiembre y octubre de 2014 se realizó una formación intensiva al profesorado, en la que intervinieron diversos expertos en convivencia con la finalidad de trabajar las diferentes líneas de actuación que se iban a llevar a cabo a lo largo del curso.
- b) Parte 2. Educar a través del arte.
- De forma complementaria, se llevaron a cabo tres talleres artísticos en colaboración con la ONG Amnistía Internacional. La finalidad principal era potenciar la cohesión grupal, así como motivar al alumnado mediante actividades de su interés.

5.6 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se realizan análisis descriptivos sobre los resultados de los tres grupos de estudio (alumnado, profesorado y familias) en cada momento de evaluación (pretest y postest) y para cada centro (control y experimental). Con el objetivo de comprobar si existen diferencias entre los resultados del pretest y postest en cada centro, se realiza la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Asimismo, para detectar si existen diferencias entre el inicio de la evaluación y el final entre centros, se realiza la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para dos muestras independientes.

Por otra parte, los resultados alcanzados a partir de las preguntas abiertas de los cuestionarios cumplimentados por las familias y el profesorado se han estudiado mediante la elaboración de un *análisis de contenido deductivo*, estableciendo un sistema categorial previo, conformado por unidades que comparten significados afines en función de las preguntas abiertas realizadas a los participantes en cada uno de los cuestionarios (Bardín, 1986).

6. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados en función de tres grupos de estudio, así como su distribución por centro para cada uno de los momentos de evaluación. Es importante destacar que los resultados se han recodificado de acuerdo a la direccionalidad de los datos, con la finalidad de poder analizar adecuadamente los resultados, según las diferentes escalas de respuesta.

En primer lugar, se indican los resultados sobre el alumnado de Infantil (Gráficos 1 y 2), seguidamente, los del profesorado (Gráficos 3 y 4) y, finalmente, los de las familias (Gráficos 5 y 6).

Observamos que los resultados sobre el grupo control no ejercen apenas cambios. Por el contrario, en el centro experimental se observa un cambio positivo en todos los ítems, ya que todos superan los 2,5 puntos de una escala de tres. Asimismo, vemos que la mayor mejora (media 3) ante la intervención ha sido en los siguientes ítems: 4 (¿Cómo te sientes con tus compañeros/as?), 5 (¿Cómo te sientes con tus maestros/as?), 7 (¿Te quieren tus compañeros/as?), 8 (¿Te quieren tus maestros/as?), 12 (¿Os burláis de otros/as niños/as?) y 14 (¿Te lo pasas bien en clase?).

GRÁFICO 1

Resultados descriptivos del grupo control del alumnado de Infantil

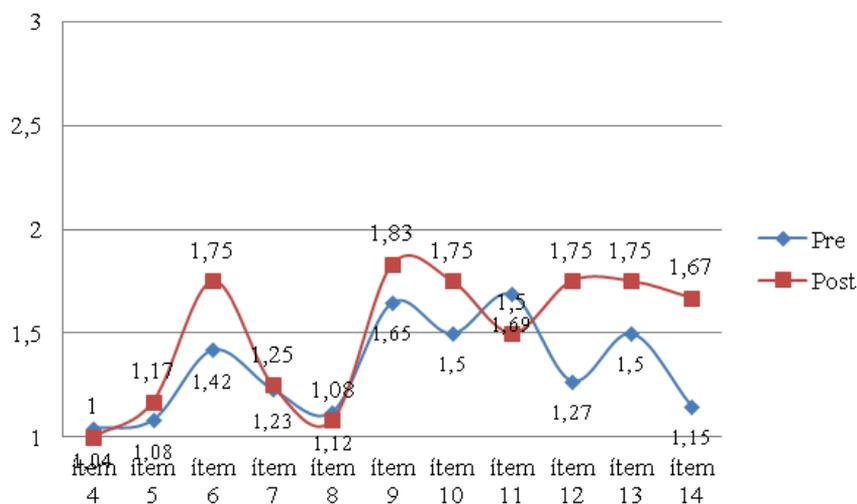
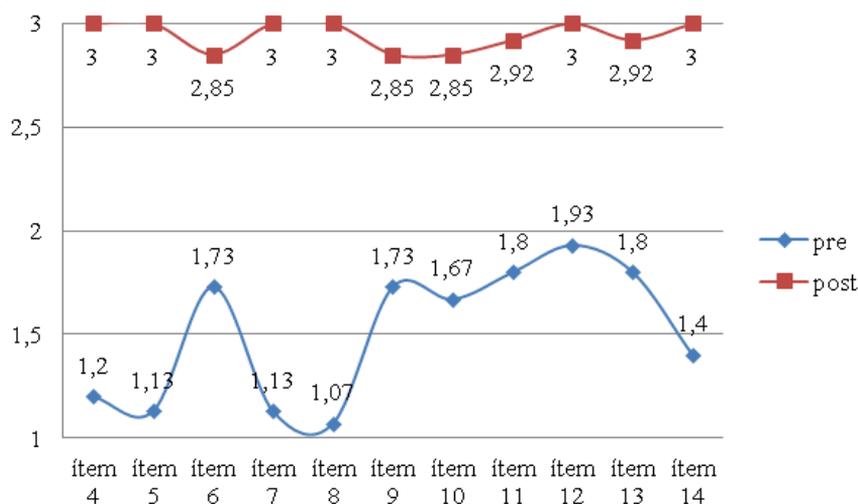


GRÁFICO 2

Resultados descriptivos del grupo experimental del alumnado de Infantil



En el caso de los resultados sobre el profesorado, se puede apreciar que los docentes del grupo control solo mejoran en algunos puntos intermedios, obteniendo una diferencia menor de 1 punto. En el grupo experimental observamos una tendencia clara positiva en todos los ítems. Caben destacar las mayores puntuaciones entre los ítems 6 (¿Cómo dirías que te llevas con tus

compañeros?) [media: 3,33], 7 (¿Cómo dirías que te llevas con los alumnos y las alumnas del centro?) [media: 4], 9 (¿Qué visión crees que tienen de ti tus alumnos/as?) (media 4) y 13.8 (¿Los profesores del centro van cada uno a lo suyo?) [media: 4].

GRAFICO 3
Resultados descriptivos del grupo control del profesorado de Infantil

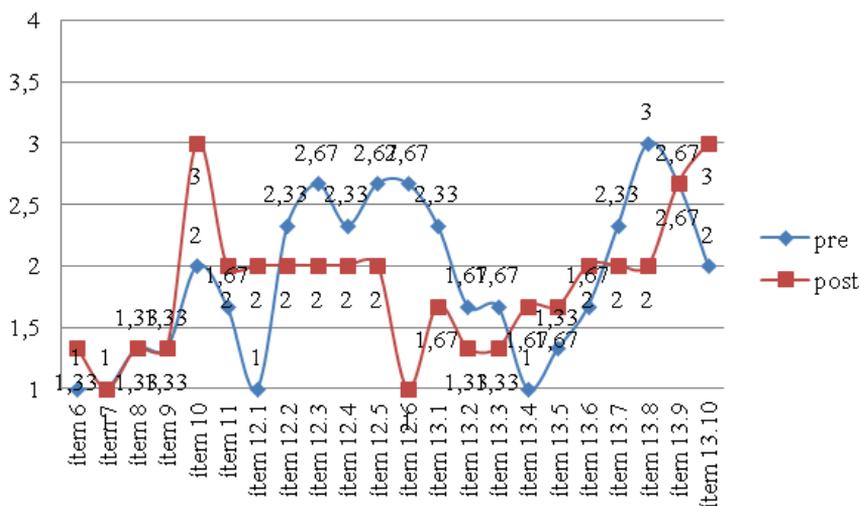


GRAFICO 4
Resultados descriptivos del grupo experimental del profesorado de Infantil

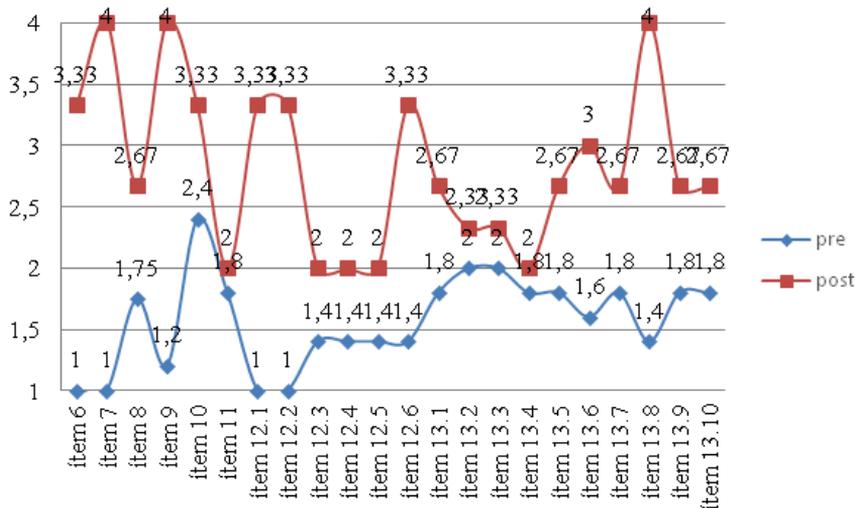


GRÁFICO 5

Resultados descriptivos del grupo control de las familias de Infantil

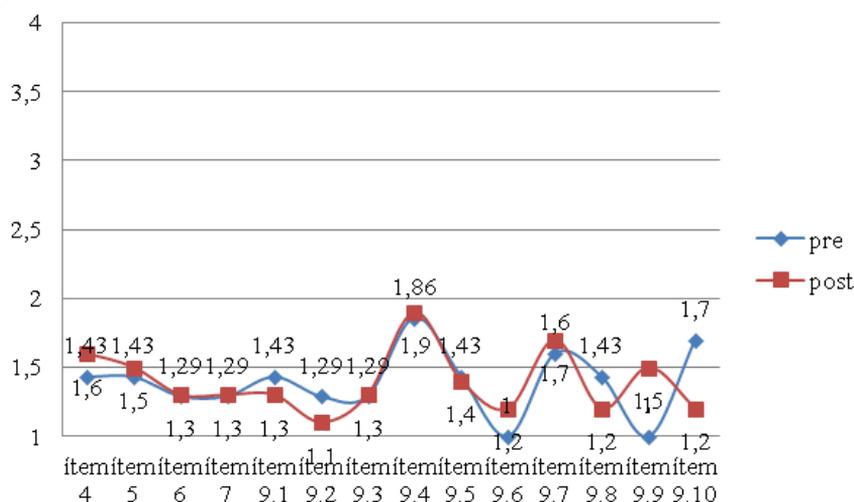
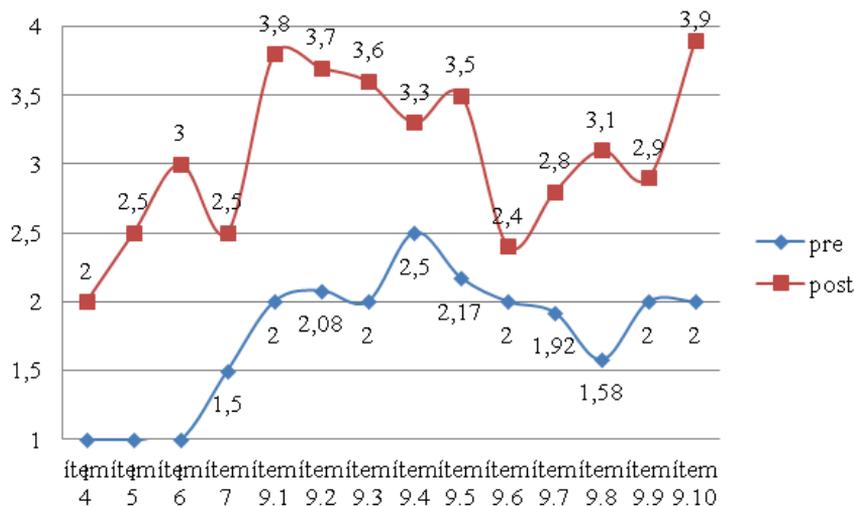


GRÁFICO 6

Resultados descriptivos del grupo experimental de las familias de Infantil



Respecto a los resultados de las familias, cabe señalar que en el grupo control las diferencias entre el pretest y el postest prácticamente son inexistentes. Todo lo contrario ocurre en el grupo experimental, donde puede apreciarse claramente la mejora en todos los ítems analizados, con una diferencia mínima de 1 punto, exceptuando el ítem 9.6 (Hay grupitos que no se

llevan bien). Las mayores puntuaciones son las destacadas en los siguientes ítems: 9.1. (Enfrentamientos entre alumnos/as y el/a profesor/a) [media: 3,8], 9.2. (Malas contestaciones en clase) [media: 3,7], 9.3. (No se respetan las normas) [media: 3,6] y 9.10. (Los/as alumnos/as están desmotivados/as, se aburren) [media: 3,9].

A continuación se indican los resultados que se derivan de los análisis estadísticos en cuanto a las pruebas no paramétricas de Wilcoxon y U de Mann Whitney para observar diferencias entre los datos por centro y momento de evaluación. Es importante asegurar la diferencia estadísticamente significativa (menor de 0,05) entre el pretest y el postest (Tabla 5), así como comprobar diferencias significativas entre centros para asegurar el valor del programa (Tabla 6). Esta comprobación se realizará con los resultados obtenidos por el alumnado, ya que es el grupo con más muestra.

TABLA 5
Prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas

Wilcoxon: Estadísticos de contraste	Control (pre-post)	Experim (pre_post)
Z	-1,430	-3,186
Sig. asintót. (bilateral)	0,153	0,001*

*Diferencias estadísticamente significativas

TABLA 6
Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para dos muestras independientes

U de Mann Whitney para: Estadísticos de contraste	Inf pre T	Inf post t
U de Mann-Whitney	47,5	9
W de Wilcoxon	125,5	87
Z	-1,434	-3,704
Sig. asintót. (bilateral)	0,152	0,000

En referencia a la primera prueba estadística sobre los datos del alumnado de educación infantil (Wilcoxon), en el centro control no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest. Sin embargo, sí que aparecen en el grupo experimental, comprobando de esta manera el éxito del programa propuesto.

Respecto a la segunda prueba estadística (U de Mann Whitney), se destaca la ausencia de diferencias significativas en el pretest entre los dos centros, lo cual implica que en un principio ambos centros se encontraban en una situación similar. Por el contrario, las diferencias estadísticamente significativas son evidentes al realizar el postest entre los dos centros.

En definitiva, los datos demuestran claramente la consecuencia de la implementación del programa, obteniendo resultados positivos a nivel descriptivo en el grupo experimental. También se puede constatar la evidencia estadísticamente significativa sobre las diferencias establecidas, a partir de la intervención desarrollada en el grupo experimental, como se puede observar en los datos anteriormente presentados en contraste al grupo control.

Por otra parte, en referencia a los resultados cualitativos se ha realizado un análisis de contenido a partir de la información recabada de las preguntas abiertas de los cuestionarios cumplimentados por el profesorado y las familias. Respecto al primer grupo (profesorado) del grupo control, sus respuestas se centran en la demanda de formación en estrategias de resolución de conflictos en el aula de Infantil con el propósito de prevenir las dificultades conductuales detectadas:

«Como maestras, necesitamos estrategias que nos ayuden a enseñarles lo importante que es respetarse los unos a los otros».

«Juegos de patio dirigidos, programas de habilidades sociales, formación en mediación, algo que nos ayude a mejorar y a seguir avanzando».

En cuanto al profesorado del grupo experimental, se ha valorado positivamente el programa llevado a cabo, destacando la asamblea como un espacio de prevención y resolución de conflictos muy adecuado, además de las relaciones sociales y de afecto establecidas en el *Paired Reading* y en el aula de juegos, todo ello complementado por los talleres artísticos dirigidos por Amnistía Internacional. Asimismo, han expresado firmemente la necesidad de seguir trabajando en la misma línea (colaborando con la Universidad y con Amnistía Internacional), proponiendo un papel más activo de las familias:

«Tenemos que conseguir una implicación más efectiva de las familias, es difícil por sus características, pero lo necesitamos para seguir creciendo».

Las familias, por el contrario, son conscientes de la mejora y de la evolución positiva, pero consideran que aún queda mucho camino por recorrer, otorgando la máxima responsabilidad al profesorado. En general, afirman que las estrategias que se han implementado son interesantes y adecuadas, aunque muestran una mayor preocupación por el rendimiento académico, normalizando ciertos comportamientos del alumnado:

«Los profesores son los que tienen que hablar más con los niños, tienen que transmitirles más valores, educarles, mirar por su futuro».

7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

De acuerdo con los parámetros establecidos al inicio del estudio y después de analizar detenidamente los resultados obtenidos a partir de las percepciones de las tres audiencias implicadas, podemos afirmar que el programa ha funcionado adecuadamente y se han conseguido los objetivos planteados. Por tanto, se ha comprobado que, gracias a la implementación de un programa socioeducativo de mejora de la convivencia en dos grupos de educación infantil de un CAES, el alumnado, el profesorado y las propias familias constatan una mejora notable de la convivencia, adquiriendo un mayor número de recursos para gestionar y resolver las dificultades que surgen diariamente en el aula y en el centro. Al respecto, quisiéramos destacar que otros estudios internacionales han demostrado, en esta misma línea, la eficacia de la aplicación de programas de convivencia en la disminución de violencia escolar, como los realizados por Turnuklua et al. (2010) y Akgun y Araz (2014).

192

Primeramente, cabe resaltar que el profesorado afirma que en general el alumnado (comparando los resultados iniciales y los finales) parece sentirse más incluido en el aula, lo cual implica que han adquirido, por lo general, un papel más activo en la misma, aprendiendo a relacionarse con los compañeros y las compañeras desde el cariño y el diálogo. Respecto a las estrategias, la implementación de la asamblea de aula ha sido clave en el desarrollo de rutinas en la clase, así como una herramienta que el profesorado ha valorado muy positivamente e incluso ha llegado a demandar aquellos días que no se ha realizado, hecho que denota la necesidad de seguir apostando por ella. El *Paired Reading* ha provocado el acercamiento entre mayores y pequeños, creando vínculos de protección y de amistad. Tanto aquellos que contaban el cuento como los que lo escuchaban han disfrutado de la actividad, adquiriendo roles de «maestro o maestra» y aprendiz, además de iniciar relaciones de amistad que, sin duda, perdurarán en el tiempo. El aula de juegos ha sido también una alternativa interesante, potenciando un ocio responsable y compartido.

Respecto al profesorado de educación infantil, afirman la necesidad de seguir trabajando en esta línea, ya que los beneficios y las mejoras derivadas de la implementación del programa son evidentes. Destacan principalmente la asamblea de aula, considerándola clave en la conformación de rutinas y en la adquisición de recursos para aprender a dialogar y a expresar sentimientos, construyendo poco a poco una red de estrategias de prevención y resolución de conflictos. Todo el profesorado participante demanda la conveniencia de fomentar un papel más activo de las familias en el centro y en las aulas como propuesta de mejora y con la intención de seguir formando parte de la presente investigación (más amplia y compleja). No podemos olvidar que la

etapa de educación infantil, en particular, es el primer periodo socializador y, por tanto, trabajar de forma conjunta escuela y familias resulta fundamental para avanzar hacia una sociedad democrática y solidaria.

Por su parte, las familias afirman igualmente que el programa de mejora de la convivencia aplicado ha influido positivamente en el centro (aún mejorable), aunque muchas madres y padres consideran que el papel fundamental debe asumirlo el profesorado. Además, insinúan que deben ser ellos y ellas quienes se formen para mejorar la convivencia y el rendimiento del alumnado. No obstante, conscientes de que las familias son un elemento clave en la dinamización de la comunidad educativa, asumen su responsabilidad y están dispuestas a profundizar en espacios de participación y colaboración cada vez más estrechos y extensos, como puede ser la implicación directa en el AMPA y en actividades y asambleas organizadas por la comunidad educativa.

En esta línea, de cara a futuras investigaciones, el programa debería incluir acciones para mejorar y potenciar (todavía más) la participación de las familias en el centro educativo, máxime cuando se trata de un aspecto destacado por todas las audiencias que han participado en la investigación. Así pues, en próximas aplicaciones prácticas del programa podrían incorporarse más actividades de trabajo conjunto entre familias y escuela, en línea con numerosas experiencias que se han llevado a cabo a nivel nacional e internacional (Ferrada y Flecha, 2008; Mello, 2009). Por tanto, se trataría de crear estructuras de participación activas y dinámicas para dar voz y voto a las familias, con el propósito de poner en valor su actividad en el marco de la comunidad educativa y facilitar su participación en el objetivo común de apostar por una educación al servicio de la convivencia democrática (Viguer y Solè, 2012).

Finalmente, desde esta perspectiva de perfilar y enriquecer el programa, sería interesante incluir otras estrategias como las expuestas anteriormente y no utilizadas en esta ocasión. Entre ellas, destacamos las ventajas de la *tutoría entre iguales* (Durán, 2012), idónea para la etapa de educación infantil, ya que supone un paso previo al programa de alumnos ayudantes (educación primaria) y a la implantación de equipo de mediación (educación secundaria), dado que facilita la adquisición de recursos de resolución de conflictos con la implicación del alumnado, incrementándose valores como la responsabilidad, la comunicación o la participación. Se trata de profundizar en el desarrollo de recursos socioeducativos novedosos que promuevan la comunicación, la participación, la gestión democrática de conflictos, y, en definitiva, que trabajen por la convivencia y la cohesión de la totalidad de la comunidad educativa (García-Raga et al., 2012).

NOTA

Este trabajo se enmarca en el proyecto «Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades» (SECS/EVALNEC). Ref. EDU2012-37437, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Asimismo, se desarrolla en el marco del «Programa VALi+d de ayudas para la contratación de personal investigador en formación de carácter predoctoral», Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, Comunitat Valenciana [2013/8197].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akguna, S. y Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 1(11), 30-45. DOI: 10.1080/17400200903370928.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 187-198.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Boquè, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.
- Boronat, J. (2008). La mediación del profesor en la solución de conflictos en los espacios educativos de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 10(1), 114-119.
- Ezquerro, M. P. y Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: Los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 1(40), 53-63.
- De Vicente, J. (2010). *7 ideas clave: Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- Durán, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En J. C. Torrego y A. Negro (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 139-166). Madrid: Alianza Editorial.
- Durán, D. y Blanch, S. (2015). Read One: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45, DOI: 10.1174/113564007780191287.
- España, Consell de la Generalitat Valenciana (1988). *Plan Conjunto de Actuación de Barrios de Acción Preferente* (Decreto 157/1988, de 11 de octubre). Valencia: Generalitat Valenciana.

- Ezquerro, M. P. y Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: Los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 1(40), 53-63.
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 137-150.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 1(34), 41-61. DOI: 10.4067/S0718-07052008000100003.
- Freinet, C. (1971). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Estela.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M. J. y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217. DOI: 10.1174 / 113564012804932092.
- García-Raga, L. y López-Martín, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 93-106.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez, M. C. y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three european countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59.
- Haman, S. (2009). *Asamblea de aula. Estrategias para promover la convivencia democrática en Escuelas Multigrado*. Perú: Ministerio de Educación.
- Isbell, R. y Exelby, B. (2001). *Early learning environments that work*. Gryphon: House Betsville.
- Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Leff, S. S., Costigan, T. y Power, T. J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology*, 42, 3-21.
- Martín, X. y Puig, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Mayor-Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6, 17-24.
- Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: Comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 2(21), 171-181. DOI: 10.1174/113564009788345871.
- North Carolina State Dept. of Public Instruction (1998). *Early childhood education facilities planner*. Documento de ERIC (ED 424 937).
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pellegrini, A. D. y Bjorklund, D. F. (1996). The place of recess in school: Issues in the role of recess in children's education and development. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 5-13. DOI: 10.1080/02568549609594691.
- Pellegrini, A. D. y Davis, P. D. (1993). Relations between children's playground and classroom behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 88-95. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01043.x.

- Pérez-Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2.º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Santos-Guerra, M. A. (2009). La escuela que aprende. Retos, dificultades y esperanzas. En M. A. Santos-Guerra (ed.), *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 163-184). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Santos-Guerra, M. A. (coord.). (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Save the Children (2014). *La protección de la infancia frente a la pobreza: un derecho, una obligación y una inversión*. Madrid: Save the Children.
- Silver, P. y Jacklin, H. (2015). "Assembling" the Ideal Learner: The School Assembly as Regulatory Ritual. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 4(37), 326-344. DOI: 10.1080/10714413.2015.1065618.
- Tonucci, F. (1976). *La escuela como investigación*. Barcelona: Avance.
- Torrego, J. C. (2012). *La ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. y Negro, A. (coords.). (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Turnuklua, A. et al. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 1(7), 33-45. DOI: 10.1080/17400200903370928.
- Uceda, F., Matamales, R. y Montón, C. (2011). La importància de la vinculació educativa com a prevenció de la delinqüència juvenil. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 1, 97-121.
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2015). The Coordinating Role Of The Teacher In A Peer Tutoring Programme. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 191, 2300-2306. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.423.
- Viguer, P. y Solè, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487. DOI: 10.1174/113564012803998839.
- Volk, A., Dane, A. D., Marini, Z. A. y Vallancourt, T. (2015). Adolescent Bullying, Dating and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis. *Evolutionary Psychology*, 1-11. DOI: 10.1177/1474704915613909.

NIÑOS DE PREESCOLAR PARTICIPANDO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA MEDIANTE EL ENFOQUE MOSAICO

Heidi Fritz Macías *

SÍNTESIS. En años recientes, diversos organismos internacionales han reconocido la importancia de apoyar el desarrollo de la infancia de manera integral, y la investigación educativa no ha sido ajena a esta tendencia. Sin embargo, hasta este momento se ha enfocado casi exclusivamente a conocer la perspectiva del adulto acerca de la infancia, y la voz de los niños ha quedado prácticamente excluida. Los niños son los expertos en sus vidas y son los principales conocedores de sus intereses y necesidades al constituirse en los auténticos protagonistas de su existencia. De acuerdo con el concepto de niño activo, que construye socialmente sus interacciones con sus pares y los adultos con los que convive, se puede ampliar el conocimiento que se tiene de la infancia en sus procesos de socialización y aprendizaje. Este trabajo muestra que el enfoque mosaico es una forma productiva de conocer e incluir la perspectiva de los niños en los procesos de investigación respecto a los ambientes escolares en los que participan y un estímulo para imaginar formas creativas de llegar a sus experiencias vitales.

Palabras clave: educación preescolar; investigación con niños; enfoque mosaico.

CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR A PARTICIPAR NA INVESTIGAÇÃO EDUCATIVA ATRAVÉS DA ABORDAGEM MOSAICO

SÍNTESE. *INos últimos anos, diversos organismos internacionais reconheceram a importância de apoiar o desenvolvimento da infância de forma integral, e a investigação educativa não foi alheia a esta tendência. Contudo, até à data, a referida investigação tem-se centrado quase exclusivamente em conhecer a perspectiva do adulto acerca da infância, tendo a voz das crianças ficado praticamente excluída. As crianças são especialistas nas suas vidas e são as principais conhecedoras dos seus interesses e necessidades, dado que constituem os autênticos protagonistas da sua existência. De acordo com o conceito de criança ativa, que constrói socialmente as suas interações com os seus pares e com os adultos com quem convive, é possível ampliar o conhecimento que se tem da infância nos seus processos de socialização e aprendizagem. Este trabalho mostra que a abordagem mosaico é uma forma produtiva de conhecer e incluir a perspectiva das crianças nos processos de investigação relativos aos ambientes escolares*

* Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.

nos quais participam, e um estímulo para imaginar formas criativas de chegar às suas experiências vitais.

Palavras-chave: educação pré-escolar; investigação com crianças; abordagem mosaico.

PRESCHOOL CHILDREN PARTICIPATING IN THE EDUCATIONAL RESEARCH APPROACH THROUGH THE MOSAIC

ABSTRACT. In recent years several international organizations have recognized the importance of supporting early childhood development holistically and educational research has not been immune to this trend. However until now it has focused almost exclusively on knowing the adult perspective about childhood and children's voice has been virtually excluded. Children are experts in their lives and are the most familiar with their interests and needs to establish itself as the protagonists of their lives. According to the concept of socially active child who builds their interactions with peers and adults with whom he or she lives we can expand the understanding we have about children in their socialization and learning processes. This work shows that the mosaic approach is a productive way to learn and to include the perspective of children in the research process regarding school environments in which they participate. It also constitutes an encouragement to imagine creative ways to reach their life experiences.

Keywords: preschool education, research with children, mosaic approach.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo retoma una parte de la metodología de la tesis doctoral titulada «El proceso de amistad en la cultura de pares en el preescolar. Un estudio de caso donde los niños son co-investigadores». Dicha investigación pretende, entre otras cosas, mostrar mediante un estudio de caso cómo los niños participaron activamente en la elaboración de evidencias a partir del enfoque mosaico (Clark y Moss, 2001) y fueron quienes principalmente aportaron su perspectiva para ser analizada y poder llegar a la propuesta de un modelo explicativo del proceso de amistad en la cultura de pares dentro de su escuela.

Se ha considerado, por parte del Programa de Educación Preescolar (sep. 2011), de vital importancia atender el desarrollo social de los alumnos de este nivel escolar. La autoridad educativa es consciente de nuestra época con un contexto nacional dinámico. En los años recientes, muchas familias están constituidas por un hijo único, lo que dificulta su convivencia con otros niños. Aunado a ello, la mayor parte de las madres acuden a un trabajo fuera de casa para asegurarse un ingreso familiar, siendo así mayor la dificultad de los niños para acudir a parques o lugares públicos a socializar con sus pares. Incluso, en algunos países, el componente de la inseguridad nacional merma

estas posibilidades de interacción social. Por ello, ha cobrado gran relevancia la asistencia de los hijos a preescolar, motivo por el que, en muchos casos, es aquí donde por primera vez los niños van a interactuar con sus pares y a desarrollar su dimensión social.

Esta investigación ha concebido el preescolar como el microsistema donde se llevan a cabo las interacciones sociales de manera cotidiana. Este microsistema también comprende a los padres de familia y maestros que influyen en el ambiente escolar, por lo que se considera que su opinión es valiosa y enriquecedora. El microsistema se encuentra insertado en un sistema mayor que lo abarca y que, de acuerdo con Bronfenbrenner (1987), se conoce como «mesosistema». Aquí se ubican las interrelaciones que tiene el niño y su familia en otros escenarios sociales. El mesosistema, a su vez, se ubica dentro del «exosistema», contexto más amplio que genera influencia mutua para dar paso al «macrosistema», compuesto básicamente por la cultura del país. La legislación se encuentra en este espacio y contempla las normas y programas a seguir para cada nivel educativo. Los intercambios sociales que suceden dentro del aula representan la forma más cercana e íntima de contacto dentro del microsistema y que M. A. Delgado (pendiente de publicación) ha llamado «nanosistema». La teoría ecológica concibe una relación bidireccional entre cada uno de los sistemas nombrados, que se influyen y afectan recíprocamente. Por ello, tanto el contexto sociocultural y económico de preescolar como los programas educativos que lo rigen juegan un papel primordial en la forma en la que los niños se relacionan entre sí.

El acercamiento al fenómeno social complejo de la amistad infantil ha sido abordado desde una perspectiva sociológica. La sociología ha sido poco referida, en contraste con la variedad de trabajos que se apoyan en la psicología y las etapas del desarrollo humano. A efectos de este estudio, se estableció la fundamentación teórica en la sociología de la infancia, ya que busca una mejor comprensión de los fenómenos sociales que se construyen entre niños y entre niños y adultos (Gaitán, 2006). El movimiento socializador es concebido de manera bidireccional y no solo unidireccional como en el pasado: desde la persona adulta hacia las niñas y los niños y viceversa (Rodríguez, 2007).

Además del fundamento en la sociología de la infancia, hablar de la cultura de pares (Corsaro y Eder, 1995) facilita la explicación de cómo los niños están creando una serie de significados compartidos. Con esta propuesta se entiende que la infancia tiene su propia manera de ver, de pensar y de sentir, pudiéndose conceptualizar la cultura infantil de una manera amplia y penetrante (Corsaro y Rizzo, 1988; Corsaro y Eder, 1990). Es decir, explicar la parte cultural es penetrar el espacio donde los niños están creando una serie de significados compartidos. Este estudio se suma a otros que han

profundizado mayormente en la idea de las acciones colectivas en contraste con un análisis individualista. Para el caso presente se conceptualiza la infancia desde el punto de vista de cada niño como capaz de construir sus relaciones sociales en los espacios en los que cotidianamente se encuentra (Mayal, 2003; Christensen y Allison, 2012).

El método cualitativo elegido para llevar a cabo la tarea de recoger las evidencias ha sido la teoría autofundante con orientación constructivista de Charmaz (2005). El método para escuchar la voz de los niños está basado en el *mosaic approach* (Clark y Moss, 2001).

Partiendo de estas ideas, se presentan dos ejemplos de las evidencias que los niños generaron como parte de su interés en participar activamente en la investigación, convirtiéndose de esta manera en coinvestigadores. Estas evidencias están conformadas por una conversación, la elaboración de un esquema por una niña de cuatro años y seis meses de edad y un dibujo realizado por un niño de cinco años y once meses. Ambas elaboraciones visuales han fungido como evidencias para entender que los niños quieren participar en las actividades de su entorno, que son agentes sociales activos y que son capaces de comunicar sus intereses mediante estas herramientas.

2. SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA

Esta teoría aparece derivada de la necesidad de encontrar explicaciones sobre la vida y el comportamiento de la población infantil al considerarla participante de la sociedad en la que actúa colectivamente dentro de sus espacios. En el plano investigativo, las aportaciones de la sociología de la infancia tienen como objetivo brindar un conocimiento sociológico del fenómeno complejo que es la infancia (Qvortrup, 1994; Prout y Allison, 1997) y proporcionar evidencias de los niños como actores sociales en apoyo a la Convención Internacional que reconoce a los niños y las niñas como sujetos de derecho (OECD, 2006; Palacios y Castañeda, 2009; Dávila y Naya, 2011).

La preocupación por la niñez desde un punto de vista sociológico, no obstante ser reciente, ha permitido una sistematización en el análisis de la infancia como componente permanente en las sociedades. Es un campo de estudio emergente que promueve nuevas miradas en la infancia como construcción social y en los niños como sujetos de derecho y actores sociales con capacidad de agencia y participación (Pavez, 2012). «Parte del atractivo del discurso sociológico es que ofrece un punto de vista sobre los niños,

fundamentado empíricamente y completamente nuevo, que da prioridad a su libre albedrío y los respeta» (Neale y Sinert, 1998, en Smith y Taylor, 2010, p. 332).

A partir de los estudios realizados por los autores citados se desprenden las seis ideas principales que han permitido relacionar el trabajo de campo con la sociología de la infancia:

1. Los niños son coconstructores de la infancia y de la sociedad.
2. Las relaciones sociales y la cultura deben estudiarse en sus propias dimensiones.
3. Los niños son activos en la construcción de sus vidas sociales.
4. Debe tenerse en cuenta cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales.
5. Es preciso desarrollar el punto de vista de los niños.
6. El conocimiento basado en la experiencia de los niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos.

Con apoyo en este planteamiento teórico, podemos considerar a la infancia como una etapa privilegiada para la construcción de procesos de socialización y al análisis de la participación de la institución preescolar como facilitadora de estos procesos (Guralnick, 1996; Buysee et al., 2002; Thorpe et al., 2012).

201

3. *PEER CULTURES* (CULTURA DE PARES)

Con la publicación de los estudios de Corsaro y Eder (1990) fue evidente que se comenzaba a poner atención en los niños pequeños como constructores de sus interacciones cara a cara y sus redes sociales que producen lo que se conoce como *peer cultures*, consistente en mirarlos como agentes colectivos y creadores de su propia cultura que reproducen y transforman las sociedades de las que son miembros.

«Se entiende como *peer cultures* un establecimiento constante de actividades o rutinas, valores, artefactos y empresas que los niños producen y comparten en sus interacciones con sus pares» (Corsaro y Eder, 1990, p. 197). Se ha identificado que los cambios en la cultura de pares durante el preescolar se encuentran generalmente relacionados con las demandas del

mundo adulto, es decir, el contexto al que hace referencia la teoría ecológica considerada dentro de este estudio. Donde se pone énfasis es en esa cohorte o grupo de niños que pasan mucho tiempo juntos en una base de convivencia diaria dentro de su institución educativa y en que cada uno proviene de su propio microsistema familiar y tiene sus propias experiencias de interacción social aprendidas de los adultos cercanos.

Corsaro (1988) ha sido el precursor de los estudios sobre la cultura de la infancia a través de su enfoque de la «reproducción interpretativa». Este autor sostiene que los estudios interpretativos sobre la infancia están en oposición al enfoque clásico de la socialización que supone una infancia receptora y meramente pasiva. Esto quiere decir que los niños y las niñas no reproducen el orden adulto sin más, sino que lo producen en un proceso en donde reelaboran, interpretan y crean un nuevo orden de significaciones en su cultura entre pares. Estos niños tienen sus propios códigos, poseen un lenguaje que desarrollan entre sí y se apropian del lenguaje de los adultos resignificándolo en sus propios términos.

Lo anterior pone de relieve la necesidad de revisar el saber adulto-céntrico y sus metodologías de investigación asociadas para poder entender la infancia desde la propia infancia. Las investigaciones sobre los niños que los conciben como actores sociales deben asumir la autonomía de los niños y las niñas y una simetría ética con los adultos. Esto implica un gran desafío en términos de una profunda reflexividad metodológica, lo cual ha sido uno de los propósitos de esta investigación.

202

Se ha encontrado un vacío en la literatura con relación a la sociología infantil contemporánea y el desarrollo de estos fenómenos sociales complejos en la perspectiva de los propios niños. Creemos que los niños y sus culturas de grupo son dignos de documentación y de estudio por su propio derecho.

4. *GROUNDÉD THEORY* (TEORÍA AUTOFUNDANTE)

La teoría autofundante (Glaser y Strauss, 1967) es la metodología que permite analizar datos cualitativos en un proceso que inicia con la colecta de evidencias y que no finaliza cuando el trabajo de campo llega a término, sino que sigue con el análisis, la interpretación, la toma de decisiones y las reflexiones pertinentes. El proceso analítico consiste en una constante comparación de datos mientras se reflexiona en la complejidad de las relaciones interpersonales para su comprensión (Charmaz, 2005, citado por Delgado, 2012). La característica definitoria de la teoría autofundante es que las proposiciones teóricas no se postulan al inicio del estudio, sino que emergen de

las propias evidencias y no de forma previa a la recolección de las mismas (Mertens y Ginsberg, 2008). Así, las teorías de medio rango se construyen sobre la marcha, especialmente a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas. La teoría autofundante, de acuerdo con Charmaz (2005), es una propuesta que necesita discutir y consultar con los demás; es decir, colegiar con otros para de esta forma reducir la interpretación unilateral y personal, sustituyéndola por consensos basados en debates. Justamente así se aleja de la moda pasada en que se privilegiaba la validez «de autor».

El criterio de validez en este caso no está fundamentado en el número de sujetos que participan en el estudio. De acuerdo con la tendencia constructivista de Charmaz (2005), no es relevante si el grupo de informantes es grande o pequeño; lo que interesa es construir los conceptos que van a permitir comprender qué está sucediendo con el grupo de niños seleccionado. Es en la interacción con los participantes y la confrontación con la literatura donde se va construyendo el objeto de estudio.

Dentro de las más destacadas transformaciones que han afectado a la investigación cualitativa, se encuentra la tendencia contemporánea en la interpretación: su validez y la importancia de otorgarle voz a los niños, quienes no la han tenido a lo largo de la historia.

Para llevar a cabo la tarea de recolección de evidencias y su análisis sistemático, se ha recurrido al diario de campo de columnas múltiples (Delgado, 2009), donde se concentra prácticamente toda la información: registro de evidencias, reflexión del investigador con relación al objeto de estudio, planeamiento del trabajo de campo, reflexividad, interpretación y toma de decisiones en torno a la investigación (González y Fritz, 2015). Esta herramienta flexible se constituye en una matriz de análisis muy potente que permite considerar prioritariamente las aportaciones hechas por los alumnos.

5. *MOSAIC APPROACH* (ENFOQUE MOSAICO)

«Los niños pueden decirnos más de lo que pensábamos que fuera posible, si los adultos estamos listos para poner de nuestra parte».

James Garbarino

La literatura de vanguardia hace referencia a varios estudios en los que se considera al niño capaz de tener su punto de vista personal, además de saberlo expresar y así dejarse escuchar. Con tal propósito se

desea documentar la idea de involucrar al niño como participante y como coinvestigador (Argos, Ezquerro y Castro, 2011), además de considerarlo el principal beneficiario de sus aportaciones (Clark y Moss, 2001; Broadhurst et al., 2010; Rinaldi, 2001). La investigación con niños y niñas ha sido un tema desarrollado internacionalmente, pero solo en las últimas dos décadas surgió el debate sobre los elementos que la diferencian de la investigación con adultos (Punch, 2002).

Esta estrategia consiste fundamentalmente en considerar a los niños como sujetos competentes, activos y creadores de experiencias significativas en sus ambientes sociales. El famoso pedagogo italiano Malaguzzi enfocó su trabajo alrededor de esta concepción del infante y acuñó la visión de *The Hundred Languages of Children* (Clark et al., 2008). Así, estas ideas contrastan con arraigadas concepciones del niño como un ser pasivo y necesitado, desprovisto de protagonismo.

Considerar al niño como agente social activo, capaz y competente permitió a la investigadora superar el temor de falta de fiabilidad y de rigurosidad de la información proporcionada por estos al reconocerlos como fuentes prolíficas de datos sobre los problemas e intereses que afectan directamente a sus vidas (Clark y Moss, 2006). «Es esencial recoger datos directamente de los niños, ya que son ellos (y es preciso reconocerlo) los que pueden dar mejor información acerca de sí mismos» (Gaitán, 2006, p. 24).

204

Incluir la propia perspectiva de los niños en nuestra investigación sobre los procesos de socialización y convivencia en preescolar ha sido una poderosa estrategia para acercarnos a su mundo. Por otra parte, resulta congruente con el creciente reconocimiento de los niños como sujetos activos y competentes para saber sobre y participar en aquello que afecta a sus vidas (Dahlberg et al., 2005). En este marco, el llamado «enfoque mosaico» es una forma productiva de conocer e incluir la perspectiva de los niños en los procesos de investigación respecto a los ambientes escolares donde se desenvuelven y un estímulo para imaginar formas creativas de llegar a sus experiencias vitales. Además de escuchar y empatizar con lo que los preescolares sienten, tiene la capacidad de generar emociones en quienes son sus maestros, lo que favorece mejores prácticas pedagógicas (Rinaldi, 2006).

El enfoque mosaico ha sido desarrollado y utilizado primeramente en Inglaterra desde 1999 (Clark et al., 2008). Posteriormente, ha ido difundándose a otros países europeos, entre ellos Noruega, Dinamarca y Finlandia. Es posible encontrar publicaciones de centros infantiles de dichos territorios, documentando su utilización, no así para el caso de América Latina.

Cabe mencionar algunas de las características del enfoque mosaico para precisar su sentido y utilidad. En primer lugar, como nos señalan sus autores (Clark y Moss, 2006), es importante comprender que «escuchar» no es un proceso limitado al mundo hablado. Escuchar las voces de los niños incluye, además de la información oral, otras muchas formas creativas de expresar la vida y las experiencias de los participantes, como son el dibujo, la fotografía, los mapas, las visitas guiadas por los espacios en los que se encuentran o el juego de roles. Estas formas de «lenguajes» son, además, accesibles incluso a los niños más pequeños o a aquellos con limitaciones en la comunicación. Es la conjunción de estas estrategias la que viene a configurar un «mosaico» de perspectivas para entender más ampliamente la visión de los niños. Escuchar debe asumirse como un proceso activo que implica no solo oír, sino interpretar, construir significados y responder en el marco de un proceso reflexivo en el que niño y adulto son parte del proceso. Escuchar es la forma de explorar las perspectivas y visiones de los niños de cualquier aspecto de su vida diaria en las instituciones educativas.

TABLA 1
Elementos que componen el enfoque mosaico

HERRAMIENTA	DESCRIPCIÓN
Multimétodo	Reconoce las diferentes voces o lenguajes de los niños y sus posibilidades son ilimitadas
Participación	Los niños son considerados expertos y agentes activos en sus propias vidas
Reflexión	Incluye, además de los niños, los docentes y las familias en relación a significados y resuelve la cuestión de las interpretaciones
Adaptable	Se adecua a diversas características de las instituciones infantiles
Enfoque en experiencias propias de los niños	Útil para una gran variedad de propósitos
Incrustado en la práctica	Tiene la posibilidad de ser una herramienta de evaluación, así como una forma de documentar la práctica pedagógica

Adaptación del texto de Clark et al., 2008

La intención del multimétodo es facilitar a los niños la manera en que pueden expresar sus percepciones del mundo y comunicar sus ideas de acuerdo a los significados que les otorgan. De esta forma se promueve a través del *mosaic approach* el diálogo interior o *internal listening*, donde el niño puede encontrar nuevas maneras de pensar o de mirar alguna cuestión de acuerdo a su propia óptica. El aspecto mencionado anteriormente se refiere a «los cientos de lenguajes» o *the hundred languages* (Malaguzzi, 2001) que tienen cabida.

Contando con una amplia gama de posibilidades expresivas, los niños pueden sentirse en libertad de exteriorizar sus opiniones y sentimientos. Normalmente, contestan a la pregunta: ¿qué significa para mí esta

situación? El ambiente o clima escolar del microsistema juega un papel importante para otorgar significado a conceptos abstractos como familiaridad, confianza, respeto, simpatía, amistad y otros conceptos que forman parte de los fenómenos sociales.

Por último, se considera pertinente mencionar que el enfoque mosaico se fundamenta en una cultura de relaciones humanas bidireccionales que habla de interconectividad o interdependencia, basada en la participación activa de las partes. Este tipo de relaciones encajan en lo que la filosofía de Emmanuel Levinas denomina una ética del encuentro (Clark et al., 2008). El adulto será el responsable de la construcción de esta cultura, así como del cuidado emocional y de bienestar de los niños. Subyace entonces una obligación moral de cuidado y responsabilidad por el menor (Levinas, 1991), por lo cual es indispensable tener en cuenta las cuestiones éticas en las investigaciones con niños.

TABLA 2

Ejemplo de las diversas herramientas factibles de utilizar cuando se trabaja con el enfoque mosaico

HERRAMIENTA	DESCRIPCIÓN
Observación	Registro de observaciones cualitativas
Dibujos y gráficos	Los niños plasman sus ideas de manera visible mediante dibujos o cualquier otro tipo de registro gráfico
Conversación con los niños	Preguntas abiertas para dialogar de manera individual o en grupo
Toma de fotografías	Los niños fotografían aquellas situaciones relevantes para ellos
Conformación del álbum	Los niños acomodan las fotografías y pueden solicitar que se anoten algunos textos debajo
Recorridos	Cuando se realizan recorridos o se revisan espacios
Elaboración de mapas	Representaciones de espacios con algún acontecimiento mostrado por fotos o dibujos
Conversaciones	Pláticas informales con los pedagogos, asistentes o familiares
Grabación de conversaciones	Los diálogos seleccionados pueden ser ilustrados
Utilización de libros	Leer un libro o cuento que permita discutir acerca del tema de interés

Adaptación a la tabla de Clark et al., 2008, p. 33

Estas diversas herramientas pueden convertirse en material visual, *visible listening* (Rinaldi, 2001), como lo es el desarrollo de dibujos o de maquetas. Los materiales visuales sirven para intercambiar perspectivas y significados, formas de ver y entender la vida; también, para dar a conocer las vivencias escolares. El enfoque mosaico provee de una plataforma de comunicación hacia los otros, ya sean los amigos, el grupo de la escuela o la familia. Con él, tanto el investigador como los niños se convierten en coparticipantes en documentar sus experiencias vividas en algún momento dentro de un espacio social.

6. CUESTIONES ÉTICAS EN LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS

Las consideraciones éticas no son otra cosa que las actuaciones a partir de las cuales los investigadores debemos aplicar los principios morales a un mundo concreto en la práctica. En la actualidad, algunos de los autores que trabajan los principios éticos contemporáneos en la investigación con niños y niñas son Christensen y James, 2000; Lewis y Lindsay, 2000; Danby y Farrell, 2004; Gaitán, 2006; Smith et al., 2010, y Zubizarreta et al., 2011.

Solo recientemente los investigadores hablan de investigación *con* los niños y las niñas, lo que significa escuchar sus opiniones y puntos de vista. Para Christensen y James (2000; en Barreto, 2011), solo si escuchamos lo que los niños tienen que decirnos y prestamos atención a las formas en las cuales se comunican con nosotros, progresaremos hacia una investigación, no *sobre* los niños, sino *con* ellos.

Entre las consideraciones éticas asumidas con los niños que participan en cualquier investigación, están las siguientes:

- a) el respeto a su deseo de participar o no hacerlo,
- b) la adaptación a su ritmo,
- c) contestar siempre a sus dudas,
- d) brindarles la información que soliciten.

Estas consideraciones son fundamentales en cualquier investigación, pero en la investigación con niños adquieren un significado especial, ya que en la mayoría de los casos ellos se encuentran frente a algo totalmente desconocido y habrá que favorecer su incursión en este campo de actividad (Ainsworth, 2014).

En la práctica se utiliza por lo general el consentimiento informado, que consiste en un proceso por medio del cual los padres firman la autorización para que sus hijos tomen parte en un estudio. Esto ocurre en particular después de haber sido informados detalladamente acerca de todos los aspectos relevantes que conlleva dicha autorización (Lewis y Lindsay, 2000; Danby y Farrell, 2004). No hay que olvidarse que, aun contando con la autorización por escrito de los padres, es necesario y ético preguntar en cada ocasión a cada niño si está de acuerdo en participar, de tal forma que su decisión sea respetada (Smith et al., 2010; Zubizarreta et al., 2011).

En el año 1964, la Asociación Médica Mundial (WMA) estableció por primera vez un pronunciamiento conocido como Declaración de Helsinki, considerada el documento más importante en la ética de la investigación con

seres humanos. Esto es así no solamente para la actividad médica, sino para una variedad de actividades investigativas. Esta declaración no constituye un instrumento legal que vincule internacionalmente a diversas agrupaciones, pero su autoridad emana del grado de influencia que ha ganado a nivel internacional. Esta declaración ha sufrido varias revisiones y no existe un verdadero consenso sobre sus resoluciones. Sucede que los investigadores nos encontramos frecuentemente con que diferentes códigos o pautas de actuación regulan la misma actividad.

De acuerdo con la Declaración de Helsinki, un niño o una niña pueden no ser legalmente competentes, pero deben dar el consentimiento antes de ser involucrados en un estudio. Esto significa que deben saber que pueden aceptar participar en la investigación y también que pueden retirarse en cualquier momento si lo desean, sin que ello implique un detrimento en su cuidado. De igual manera, ha de comprender cada niño cuál es su papel, saber qué debe hacer si elige participar, saber qué sucederá con los datos que se generen y conocer cuáles son los efectos que tiene el decidir participar. En última instancia, se contempla al niño como el principal beneficiado de este tipo de investigación.

208

El niño participante en una investigación debe ser respetado tanto en su negativa a hablar como si no desea informar o no quiere expresar algo de sí mismo, de la misma manera que se le debe proteger de ser manipulado (Clark et al., 2008).

Ha sido señalado por Punch (2002) que la manera en la que los investigadores percibimos la infancia y el estatuto de niño o niña en la sociedad influye en cómo ellos son comprendidos. Por lo tanto, es necesario reconocer que toda investigación está determinada en gran medida por la concepción que el investigador, como adulto, tiene del niño como individuo, lo que incide indiscutiblemente en las decisiones que se llevan a cabo durante las investigaciones.

7. EJEMPLOS DE LA PROPIA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS EN LA INVESTIGACIÓN

La investigadora, al principio, acudía a sus visitas del aula de preescolar sin experiencia previa del manejo de aquellas herramientas mencionadas en la tabla 2, sugeridas por el enfoque mosaico. Simplemente llevaba consigo una cámara fotográfica digital de fácil manejo para los niños, una grabadora igualmente sencilla de operar y una libreta personal para tomar notas de aquello que iba observando. Tanto la cámara como la grabadora estuvieron siempre a

disposición de los niños para su uso, según propone el enfoque mosaico, para que ellos pudieran registrar lo que les fuera llamando la atención. La única limitación era que no interfiriera con las actividades académicas planeadas por su maestra. La libreta, en cambio, fue inicialmente para uso exclusivo de la investigadora; sin embargo, pronto pasó a ser de gran interés para los niños. Así que se adquirieron tres libretas más y se pusieron a disposición de los menores, sin imaginar que estas iban a tener una gran aceptación y que iban a proveer a la investigación de tantas evidencias gráficas.

Ejemplo 1. Gráfica de las relaciones entre amigos

A continuación se puede apreciar la manera en que una niña interesada en participar en la investigación contribuye con su punto de vista. La manera en que ella se expresa es por medio del diálogo con la investigadora y, gráficamente, a través de la elaboración de un esquema que ella va construyendo paralelamente a su comunicación oral (*dibujo-conversación*; Driessnack, 2006, citado en Argos et al., 2011).

En el momento del registro de la evidencia, Lilia Sofía contaba con cuatro años y once meses de edad. Ella decidió participar en la investigación por propio interés, transmitiendo sus ideas con relación a quiénes son sus amigos y, adicionalmente, quiénes son amigos de otro niño llamado Sebastián. Se transcribe fielmente la conversación sostenida y se muestra el esquema representativo de la forma en que ella explica la relación entre amigos. Ambas herramientas del enfoque mosaico son utilizadas por esta niña simultáneamente, como se aprecia a continuación.

Lilia Sofía, por propia iniciativa, tomó una de las libretas asignadas a los niños para plasmar sus ideas.

L. S.: *Ahora vamos a hablar de los amigos que más queremos; voy a poner los puntos de los amigos.*

I (investigadora): *A ver, ¿quiénes son los amigos que más quieres?*

[L. S. *dibuja un punto que es ella, y de ahí dibuja una línea y dice que ese otro punto es Leah, una de sus amigas*]

L. S.: *Voy a hacer una línea de Leah hacia mí.*

I: *¿Qué quiere decir esa línea?*

L. S.: *Que Leah y yo somos muy amigas; ahora tú y yo... [Elabora otra línea para incluirme, aunque no le pusimos el nombre en la gráfica] Luis Gerardo y yo somos amigos.*

I: *Son dos bolitas y su raya.*

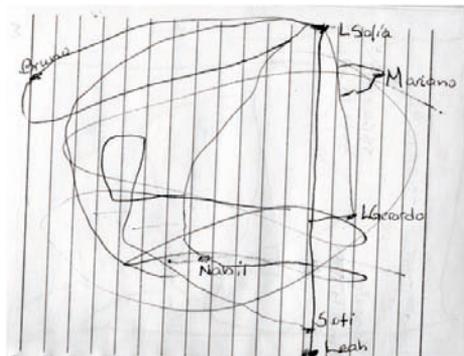
L. S.: *Luego, Renata es mi amiga.*

I: *¿Quién más?*

L. S.: *Ahora voy a explicar los amigos de... ¡Sebastián!, que son... [Dibuja otro punto]*

I: *¿Tú ya terminaste con tu lista de los amigos?*

L. S.: *Todavía no, pero casi. Los amigos de Sebastián es Bruno, y también y... también es, a ver, Sebastián H. y Gastón, ¿no? [Más líneas] Y ahora, Sofía, Mariano y yo somos amigos..., otra vez tenemos que poner esto, ¿no? [Se refiere a cada punto y su línea]. ¡Aquí!, mira estos son amigos míos.*



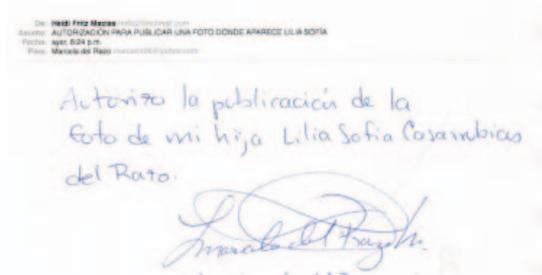
En este gráfico se constata quiénes son los amigos de Lilia Sofía; son aquellos que aparecen simbolizados con un punto. En este caso, ella menciona a Mariano, Luis Gerardo, Sofía y Leah. Durante las visitas realizadas era evidente que estos cinco amigos interactuaban constantemente y se consideraban amigos entre sí. Su vínculo fue claramente representado por las líneas que unen un punto con otro.

210



En la fotografía aparece Lilia Sofía en el momento en el que está realizando este esquema. Este ejercicio sirvió para conocer quiénes considera ella sus amigos y, además, quiénes son los amigos de Sebastián, identificando así otro grupo dentro del aula.

Asimismo, se anexa el consentimiento informado para que la fotografía en la que aparece Lilia Sofía forme parte de este trabajo escrito. De esta manera se garantiza el respeto a la decisión de los padres en cuanto al manejo de información y uso de evidencias visuales según su propio criterio.



EJEMPLO 2. Dibujo de los amigos con los que se espera continuar interactuando después de la transición a la primaria

Durante el mes de junio y con motivo de la cercana transición de los niños a la primaria, la investigadora estuvo realizando algunas entrevistas para conocer su pensar y sentir con relación a la posible separación de algunos de sus amigos al conformarse los nuevos grupos. Los niños entrevistados confirmaron unánimemente que les gustaría conservar a sus actuales amigos, pero que también intentarían conocer a otros nuevos. A la pregunta expresa de la investigadora en torno a mencionar con cuáles de sus amigos querían continuar la amistad, surge, además de la respuesta hablada, este dibujo que fue realizando Mariano para expresar claramente quiénes son sus amigos, a los que dibujó en una de las hojas de la libreta destinada a ese fin.

211



En la imagen anterior, la evidencia que muestra de cómo Mariano decidió mostrarse a sus amigos. Él se ubica en el centro de la fila de abajo y se ve cómo están tomados de la mano los niños, tal y como ocurre en su cotidianidad. Los amigos que ya no cupieron en la hoja fueron colocados arriba. Además de sus amigos, Mariano incluyó a su hermano mayor Salomón y a la hermanita de Sofía, llamada María, quienes participan de sus juegos cuando se reúnen en otros espacios fuera de la escuela. Este tipo de información fue muy útil a la investigadora para indagar posteriormente qué otros sitios brindaban a los niños la oportunidad de convivir y relacionarse entre sí, además de la escuela. Asimismo, permitió indagar con los padres de familia en cuanto al apoyo que brindan a sus hijos para favorecer las relaciones con sus amigos.

8. CONCLUSIONES

En la actualidad, el preescolar se ha vuelto, para muchos, el primer espacio de intercambio con pares. Por ello cobra gran relevancia lo que ahí sucede desde el punto de vista social en la cultura de iguales.

212

Existen muy pocas investigaciones en las que se ha otorgado voz a los niños. En el caso presente, esto ha sido posible, en buena medida, gracias al tipo de preescolar visitado, que tiene la concepción del niño como capaz y competente para tomar algunas decisiones que son respetadas.

Cuando la escuela permite la autonomía de los niños y que estos decidan con cierta libertad lo que les interesa, ello apoya su desarrollo personal y social sin presiones externas. Los entornos de experiencia y aprendizaje mayormente son responsabilidad de maestros y padres de familia, los cuales juegan un papel muy importante, desde su modelaje y apertura, de acuerdo con la concepción que tengan de lo que un niño es capaz de lograr por sí mismo.

El adulto tiene la posibilidad de adentrarse en el mundo de la niñez y comprenderlo mejor cuando se acerca a los propios protagonistas y aprende cómo interpretan sus experiencias y qué piensan y sienten al respecto de los procesos sociales que viven en común con sus pares.

Disponer en las aulas de algún tiempo para permitir a los niños elegir lo que les interesa y con quiénes se quieren relacionar crea un posible acercamiento a las herramientas que pueden utilizar para comunicarse. Es también necesario un ambiente de respeto y confianza para que puedan manifestarse libremente, sin ser cuestionados o invalidados.

La participación de niños y niñas en la investigación debe ir mucho más allá de responder a preguntas o incluso de entrevistarlos. Dicha investigación tiene que ver con la forma en la que se desarrollan las relaciones intergeneracionales y con la manera en la que el mundo adulto ve a los niños. Asimismo, este principio tiene que ver con la creación de condiciones para que los niños ejerzan su derecho a decidir si quieren tomar parte en una investigación, en qué grado y de qué manera.

Con el apoyo de algunas herramientas, tales como papel y colores, una cámara fotográfica y una grabadora, pueden realizar el registro de aquellos acontecimientos y de aquellas personas significativas para ellos, y sobre estos registros se podrá desarrollar un diálogo común en el grupo, destacando aspectos relevantes y de su interés para explorarlos con la maestra, la investigadora o su familia mediante una reflexión que se traduzca en aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, K. (2014). Rethinking Photography as Event. *International Journal of child, youth and family Studies*, 5(4.2), 741-750.
- Argos, J., Ezquerro, M. P. y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18. Accesible en: www.rieoei.org/deloslectores/3988Argos.pdf
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 2(9), 635-648.
- Broadhurst, K., Hall, C., Wastell, D., White, S. y Pithouse, A. (2010). Risk, instrumentalism and the humane project in social work: identifying the informal logics of risk management in children's statutory services. *British Journal of Social Work*, 40(4), 1046-1064.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Buysee, V., Goldman, B. D. y Skinner, M. L. (2002). Setting Effects on Friendship Formation Among Young Children With and Without Disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. Applications for advancing social justice studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed., pp. 507-535). Thousand Oaks: Sage.
- Christensen, P. y Allison, J. (2012). *Research with Children. Perspectives and Practices*. Londres: Routledge.
- Christensen, P. y James, A. (eds.). (2000). *Research with Children. Perspectives and Practices*. Londres: Falmer Press.

- Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Clark, A. y Moss, P. (2006). *Listening to young children. The mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Clark, A., Kjørholt, A. T. y Moss, P. (2008). *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Gran Bretaña: The Policy Press.
- Corsaro, W. A. y Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220. Indiana: Indiana University.
- Corsaro, W. A. y Rizzo, T. A. (1988). Discussion and Friendship. Socialization Processes in the Peer Culture of Italian Nursery. *School Children*, 53(6), 879-894.
- Corsaro, W. A. y Rizzo, T. A. (1995). Social Support Processes in Early Childhood Friendship. A Comparative Study of Ecological Congruences in Enacted Support. *American Journal of Community Psychology*, 23(1), 389-417.
- Dahlberg, G. y Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Londres: Routledge Falmer.
- Danby, S. y Farrell, A. (2004). Accounting for young Children's competence in educational research: New perspectives on research ethics. *Australian Educational Researcher*, 31, 35-49.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Granica, obtenido de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2012-20-5150&dsID=Documento.pdf> el día 22 de enero de 2016.
- Delgado, C. (2012). *La teoría fundamentada: decisión entre perspectivas*. Bloomington, IN.: AuthorHouse.
- Delgado, M. A. (2009). *Community Involvement in Services for Young Children, Families and Communities. Accepting, resisting and proposing alternatives to mainstream views*. Saarbrücken: Verlag Dr. Muller.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- González, A. y Fritz, H. (2015). *El diario de campo como herramienta para el análisis, la reflexividad, la interpretación y la toma de decisiones. Su uso en la investigación con niños*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Antonio Machado.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Mayall, B. (2003). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Philadelphia: Open University Press.
- Mertens, D. M. y Ginsberg, P. E. (2008). *The Handbook of Social Research Ethics*. EE. UU.: Sage.
- Mukherji, P. y Albon, D. (2010). *Research methods in early childhood. An introductory guide*. Padstow: Sage Publications.

- OECD (2006). *Education at a Glance: OECD Indicators-2006 Edition*. Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37393408.pdf> el día 9 de noviembre de 2014.
- Palacios, J. y Castañeda, E. (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. OEI- Fundación Santillana.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.
- Prout, A. y Allison, J. (1997). *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Falmer Press.
- Punch, S. (2002). Research with children the same or different from research with adults. *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. y Winteberger, H. (eds.). (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Aveburry Press.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: What is the relationship? En C. Giudici, C. Rinaldi y M. Krechevsky (eds.), *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italia: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. EE. UU.: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: CIS.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- Smith, B., Taylor, N. J., Gallop, M. y Taylor (2010). *Escuchemos a los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). Grounded Theory Methodology. An Overview. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.). *The Handbook of Qualitative Research: Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zubizarreta, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, 11, 107-123.

LAS HISTORIAS DE VIDA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Andreu Serret-Segura, Manuel Martí-Puig y Raquel Corbatón-Martínez*

SÍNTESIS. El presente trabajo hace referencia a una experiencia acerca de la utilización de las historias de vida en el área de Teoría e Historia de la Educación del Grado de Maestro/a de Educación Infantil. Concretamente, se utilizan los grupos de discusión como herramienta de investigación cualitativa para conocer los efectos que las historias de vida de maestros de educación infantil jubilados tienen en la formación de los futuros docentes de educación infantil. Tras el análisis de los resultados, las conclusiones obtenidas indican que las historias de vida favorecen el aprendizaje del alumnado tanto a nivel profesional como personal, convirtiéndose en una herramienta que responde a las demandas metodológicas de la educación del siglo XXI.

Palabras clave: historias de vida; grupos de discusión; educación infantil; formación de docentes.

AS HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

SÍNTESE: O presente trabalho faz referência a uma experiência acerca da utilização das histórias de vida na área de Teoria e História da Educação da Licenciatura em Educação de Infância. Concretamente, são utilizados os grupos de discussão como ferramenta de investigação qualitativa para conhecer os efeitos que as histórias de vida dos educadores de infância reformados têm na formação dos futuros docentes em educação de infância. Após análise dos resultados, as conclusões obtidas indicam que as histórias de vida favorecem a aprendizagem do alunado, tanto a nível profissional como pessoal, tornando-se assim numa ferramenta que responde às exigências metodológicas da educação do século XXI.

Palavras-chave: histórias de vida; grupos de discussão; educação infantil; formação de docentes.

* Departament d'Educació, Universitat Jaume I, Espanya.

LIFE HISTORIES IN EARLY CHILDHOOD TEACHER'S TRAINING

ABSTRACT. *This paper refers to an experience about the use of Life Histories in “Teoría e Historia de la Educación” area in Early Childhood Teacher Grade. The groups of discussion are used as a tool of qualitative research in order to know the effects of retired teacher's Life Histories have on the training of Early Childhood Teachers. After the analysis of the results, the conclusions show that the Life Histories are good for the learning of the pupils in a professionally and personally way and it became a tool which reply methodological demands of the XXI century education.*

Keywords: *life histories; discussion's groups; early childhood education; teacher's training.*

1. INTRODUCCIÓN

La revolución tecnológica de las últimas décadas junto con la vertiginosa expansión de la información, la globalización, la virtualidad y la liberalización de los servicios, ha dado lugar en la sociedad de la información y del conocimiento, según Sánchez Fernández (2015), a nuevas formas de vivir, comunicarse, trabajar y aprender. Además, la consolidación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) ha abierto nuevas perspectivas en los planes de estudios universitarios y ha provocado cambios en los contenidos y metodologías docentes (Moreno-Fernández y Martín-Bermúdez, 2014).

218

Todo esto nos lleva a introducir en la docencia de los futuros docentes de educación infantil metodologías de corte más activo y experiencial como son las historias de vida (HV), posibilitando al estudiantado unos aprendizajes muchos más reales, dinámicos y participativos.

Las HV son una estrategia de investigación biográfico-narrativa que se enmarca dentro del ámbito cualitativo. En este tipo de investigación, la información proviene de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo realiza día a día con el objetivo de vivir y sobrevivir (Ruiz Olabuénaga, 2012). Para López de Maturana (2010), las HV permiten conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos y participar vivamente en sus experiencias. Del mismo modo, según Lopes (2011), el uso de las HV en la investigación y la formación es fruto del movimiento general de la década de 1980 de crítica al positivismo y de desarrollo de la investigación cualitativa en sus aspectos descriptivos y comprensivos y en sus aspectos de investigación, acción y formación.

El presente artículo es producto de una experiencia llevada a cabo por los alumnos de primero del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universitat Jaume I de Castellón dentro de la asignatura troncal Historia de

la Educación Contemporánea. Consiste en la utilización de HV de maestros de Educación Infantil jubilados por parte del alumnado universitario. Para llevarla a cabo, los alumnos se organizan mediante grupos cooperativos y se encargan tanto de localizar al maestro jubilado al que realizarán la HV como de llevar a cabo todo el proceso de desarrollo de la actividad.

Tras la realización de las HV es mucha la información de la que se dispone y mucho el peso que la experiencia ha dejado en el alumnado. Con la intención de debatir, compartir y reflexionar alrededor de estas, se considera interesante realizar grupos de discusión formados por los mismos alumnos que habían desarrollado las HV, de manera que estos pasen de ser investigadores a ser objeto de investigación, posibilitando que emerja su voz opinando y mostrando sus puntos de vista dentro de la formación inicial y permanente de las personas que trabajan en educación infantil.

2. METODOLOGÍA

En este apartado se hace referencia al modo de trabajar del alumnado universitario y a la manera a partir de la cual se ha extraído la información para la realización de este artículo. En esta primera parte del desarrollo de la asignatura, el alumnado se convierte en investigador. Aquí se formaron grupos cooperativos de cinco miembros cada uno, ya que la asignatura de Historia de la Educación Contemporánea dentro de la guía docente tiene como uno de sus principales pilares la utilización del aprendizaje cooperativo. Esta estrategia metodológica se basa en la interacción social entre iguales y en el establecimiento de un clima que posibilite la multiplicidad de los aprendizajes, convirtiéndose de esta manera en una herramienta muy potente a la hora de ofrecer una respuesta educativa al alumnado (Zabala y Arnau 2007). Autores como León, Felipe, Iglesias y Latas (2011) apuestan por el aprendizaje cooperativo a la hora de mejorar la formación inicial de los futuros docentes ya que lo consideran un contenido básico y esencial para que esta tenga lugar de forma apropiada y con perspectiva de éxito.

En este sentido, cabe destacar que la creación de los grupos tuvo lugar en las dos primeras sesiones al mismo tiempo que se explicaba en qué iba a consistir la actividad. Con esto se pretendía favorecer que la toma de decisiones acerca del desarrollo del futuro trabajo tuviese lugar de manera consensuada y reflexionada por parte de todos los componentes. Por otro lado, la asignación de roles implica definir funciones que cada alumno va a adoptar dentro del grupo, y su éxito depende de la implicación de cada uno de sus miembros. Cabe indicar que se realizó la redacción de un acta de trabajo de cada una de las sesiones, en la que se dejaba constancia de las

acciones realizadas por cada miembro del grupo. Esto implica, en la práctica, una mayor responsabilidad y compromiso con los trabajos asignados a cada estudiante dentro del grupo.

Una vez formados los grupos de trabajo y asimilados los principios básicos del aprendizaje cooperativo, organizan y diseñan su plan de trabajo localizando al maestro de educación infantil jubilado que van a entrevistar. El desarrollo de la HV lleva implícita la realización de una entrevista, para la cual debe haber una preparación de las preguntas; la realización, grabación y transcripción de la entrevista, y la selección e interpretación de las partes más relevantes para generar la HV.

La realización de las HV deja una fuerte huella en el alumnado y un amplio abanico de posibilidades de trabajo. Por este motivo, se dio un paso más allá y se realizaron grupos de discusión integrados por los mismos alumnos que habían realizado las HV. Es decir, cada grupo de trabajo cooperativo constituyó un grupo de discusión que, dirigido por el profesorado de la asignatura, permitió analizar los efectos que había producido el uso de las HV como estrategia metodológica en la formación de los futuros maestros de educación infantil. Esto posibilita que el alumnado pase de ejercer el rol de investigador a ser objeto de estudio. Es decir, en esta segunda parte de la asignatura, el alumnado debe desarrollar capacidades reflexivas y de interacción dentro del propio grupo de trabajo.

220

Los grupos de discusión son una técnica de carácter cualitativo que recurre a la entrevista realizada a un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el tema de investigación. En este caso, la propia fuente de información es el alumnado. Esta información, según Domínguez, Vicente y Cohen (2012), se genera de manera grupal y posibilita la reconstrucción del conocimiento generado (Sánchez y Calderón, 2009). Además, proporcionan una perspectiva de los protagonistas, contrastando opiniones y puntos de vista de personas reunidas por un motivo común. Es decir, pretenden comprender un fenómeno desde la perspectiva de los propios implicados (Sánchez y Murillo, 2010).

Para facilitar el posterior análisis y la extracción de conclusiones, las sesiones de grupos de discusión fueron grabadas de manera audiovisual, dejando constancia de la información tratada. Los alumnos contaban con total libertad y un alto grado de flexibilidad en sus declaraciones, ya que la única consigna era hablar sobre aquello que les habían aportado las HV y valorar brevemente su funcionalidad.

3. RESULTADOS

Después de analizar la información recogida en las grabaciones de las sesiones de los grupos de discusión, se procedió a su análisis y posterior interpretación. La información que aportamos en este artículo se puede agrupar en tres grandes bloques que surgen de manera inductiva de la propia voz de los futuros maestros de educación infantil. Estos son:

- Efectos a nivel profesional
- Efectos a nivel personal
- Reflexión sobre las HV por parte del alumnado

Dentro del primer bloque de estudio, «Efectos a nivel profesional», se destacan tres aspectos claramente diferenciados que son: los aprendizajes adquiridos a partir de la experiencia práctica, los adquiridos a partir de la experiencia contada y los adquiridos a partir de la experiencia práctica desde el punto de vista de la historia.

En cuanto al aprendizaje a partir de la experiencia práctica, se basa en la práctica docente como tal, vivida en primera persona desde la propia realidad. Los alumnos aprenden a partir del bagaje de una persona que se ha dedicado a la enseñanza durante toda su vida y que cuenta con una experiencia docente fruto del trabajo del día a día y del aprendizaje adquirido con el paso de los años:

«Nosotros estamos en primero y en muchas cosas estamos muy verdes. Muchas clases nos las pasamos viendo teorías y escuchando autores (...), y la verdad, a veces cuesta hacerse una idea de en qué consiste esto de ser maestro. Gracias a las historias de vida, te pones en la piel de personas que han dedicado toda su vida a eso, a hacer precisamente eso a lo que tú aspiras».

Por otro lado, el aprendizaje a partir de la experiencia contada recae en la potencialidad que adquiere una explicación cuando esta es contada por una persona que lo ha vivido. El hecho de ponerle rostro a una acción hace que esta se vuelva mucho más significativa y, en consecuencia, el grado de aprendizaje se ve incrementado considerablemente. Nos encontramos ante un escenario que, utilizando nuevas metodologías, favorece el aprendizaje vivencial. La incerteza se disipa con el conocimiento aportado desde la voz de la experiencia a partir de la empatía de los futuros maestros de educación infantil con una persona que ha dedicado toda su vida a la docencia, lo

que genera la aparición de aprendizajes que superan a aquellos meramente teóricos. Esta metodología bibliográfico-narrativa crea una motivación en el estudiantado al sentirse partícipes de la experiencia de la persona entrevistada:

«Te llega mucho más lo que cuenta esta gente que lo que pone en los libros o las diapositivas. A menudo piensas que un día llegarás a una escuela, te pondrás delante de unos niños de tres o cuatro años y difícilmente te acordarás de lo que decía esta teoría o lo que ponía en aquel libro. Sin embargo, las historias de vida te llegan mucho porque te imaginas situaciones reales de las que en cierto modo participas cuando te las cuenta una persona».

Por último, el aprendizaje a partir de la experiencia práctica desde el punto de vista de la historia adquiere una dimensión temporal basada en hechos reales. Los protagonistas de las HV han convivido en una época distinta a la actual, por lo que su bagaje de conocimientos también es una fuente de riqueza que permite contextualizar y comprender unas características pedagógicas concretas como consecuencia del momento histórico vivido. Esta circunstancia nos posibilita la comprensión de otras perspectivas, entre las cuales destacan algunas tan importantes como la cultural o la política:

«Sin duda, la historia de vida nos ha servido para ver y para darnos cuenta de cómo era la educación en otra época, una época reciente, pero que a muchos de nosotros nos cuesta imaginar. Cómo se organizaba el maestro, qué materiales utilizaba, qué cosas hacía, si tenía libertad para hablar de determinados temas... Me ha parecido muy curioso y ha llamado fuertemente mi atención».

222

En el segundo bloque, «Efectos a nivel personal», también son tres los ejes fundamentales que destacamos: la ratificación de la carrera, las lecciones de vida y la transmisión de valores.

Por un lado, el hecho de conversar y reflexionar en base a las palabras pronunciadas por una persona que se ha dedicado profesionalmente a lo mismo que uno aspira a ser produce la ratificación de la carrera escogida y es uno de los factores que más impacta a los alumnos del maestro. Muchos son los que han manifestado dudas a la hora de escoger el Grado de Maestro de Educación Infantil, y otros tantos los que coinciden en que actividades de este tipo les han ayudado a reforzar sus intenciones de futuro y disipar las dudas iniciales:

«En ocasiones, a lo largo del año te preguntas cosas como para qué me servirá a mí esta asignatura, qué aprendo yo haciendo estas actividades (...), te entran dudas... Y el hecho de hacer de repente la historia de vida se convierte en un choque muy fuerte (...). Te dices a ti misma: por todo esto yo quiero ser maestra, por esto he escogido esta carrera. Las ganas

que nos contagiaba la protagonista de nuestra historia de vida yo pienso que también las tengo y sin duda me dan coraje y valentía para seguir adelante con esta aventura».

En cuanto a las lecciones de vida, las HV se configuran como uno de los elementos más destacados para la enseñanza. El hecho de tener como protagonistas a docentes jubilados pone énfasis en que la carrera de maestro es algo vocacional y requiere una gran responsabilidad. Las alusiones que se realizan a aspectos como la ilusión, la pasión o la motivación y el importante papel que estos tienen en la vida de un maestro son constantes a lo largo de todos los relatos:

«Las historias de vida sirven para cambiar, o mejor dicho, plantearte la manera de ponerte delante de un aula gracias a los consejos y estrategias de estas personas. Por ejemplo, a nosotros nos dijo que no nos hiciéramos amigos de nuestros alumnos (...) y que el trabajo de maestro sin una verdadera vocación se podía hacer muy duro».

Algunos alumnos han visto en las HV una fuente para la transmisión de valores. Muchos han destacado el espíritu de lucha, esfuerzo o superación que los protagonistas de las HV les han transmitido. Del mismo modo, otros han destacado la importancia de la empatía o la escucha, valores que llevan intrínsecos las HV y que sin duda alguna van más allá del aprendizaje académico:

«En primer lugar, hemos aprendido que tenemos que ser humildes y que la persona protagonista cuando realizamos la historia de vida es la que tenemos delante. Es en este momento cuando hay que saber escuchar y estar atento a todo aquello que nos están contando (...), hacer que la persona se sienta cómoda, escuchada... En definitiva, ser próximo con ella y mostrar un profundo respeto hacia sus vivencias, opiniones y puntos de vista».

El tercer y último bloque, «Reflexión sobre las HV por parte del alumnado», consta de dos aspectos generales que son la valoración y opinión fundamentadas sobre la experiencia y las limitaciones de la misma.

Las HV generan en el alumnado de la asignatura una concienciación de la existencia de alternativas de aprendizaje más flexibles y motivadoras. Por tanto, el hecho de que los alumnos identifiquen estas metodologías como algo que despierta el interés por aprender es un factor a tener en cuenta, ya que existe una relación muy estrecha entre la motivación, la eficacia de la enseñanza y la consecución de aprendizaje:

«Nosotros estamos acostumbrados a trabajar con unas pautas establecidas y con normas muy concretas, y la verdad es que metodologías como las historias de vida nos dan mucha más libertad (...). Personalmente, pienso que este tipo de actividades más dinámicas y prácticas hacen que estemos más motivados y que tengamos más curiosidad por aprender».

Finalmente, el alumnado reflexiona sobre las limitaciones o puntos débiles de esta dinámica de trabajo. Son destacables, por una parte, las características personales del maestro de educación infantil jubilado que pueden determinar una buena o mala entrevista. Por otra parte, también se destaca la dificultad manifiesta a la hora de tener que transcribir la entrevista realizada para su posterior análisis e interpretación, que generará la HV:

«Yo pienso que el éxito de la historia de vida depende mucho de la persona entrevistada. Por ejemplo, en nuestro caso tuvimos mucha suerte: entrevistamos a una persona habladora y que te lo contaba todo con una gran pasión (...), pero también se puede dar el caso de encontrarte con personas más reservadas o tímidas que lo pueden llegar a pasar mal (...). Pero lo peor sin duda son las transcripciones; es una faena aburrida y costosa».

4. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados obtenidos, se observan los efectos que las HV tienen en la formación de maestros y maestras de educación infantil. Como hemos mencionado anteriormente, los hemos clasificado en tres grandes bloques: efectos a nivel profesional, efectos a nivel personal y reflexión sobre las HV por parte del alumnado.

En primer lugar, de los efectos en la vertiente profesional se desprende una clara potencialidad a la hora de favorecer la consecución de los aprendizajes. Los futuros docentes de educación infantil valoran muy positivamente la experiencia del maestro jubilado de su misma etapa educativa y las distintas dimensiones que se desprenden de ella, considerándola de gran interés para su formación. Al igual que Contreras (2010), la voz del alumnado coincide en que aprender supone incrementar y repensar saberes que surgen de la experiencia vivida y pensada de cada sujeto para, de esta manera, favorecer la aparición de nuevas experiencias y nuevos saberes.

En segundo lugar, respecto a los efectos a nivel personal, las HV repercuten de manera distinta y heterogénea en función de cada persona. Les ha servido para ratificar la elección del Grado de Maestro de Educación Infantil, lo han interpretado como una fuente a partir de la cual extraer consejos y lo han visto como una manifestación de los valores necesarios para

llevar a cabo la docencia. Nos encontramos, por tanto, ante la oportunidad de reivindicar y explorar otra mirada acercando al futuro maestro a un modelo de enseñanza donde sentimientos, verdades y valores son fundamentales a la hora de aportar datos sobre la realidad educativa (Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez, 2011).

En tercer lugar, en referencia a la reflexión del alumnado respecto a las HV, se muestra una aceptación prácticamente unánime hacia este tipo de metodologías de aprendizaje, mostrando una clara demanda en cuanto a metodologías innovadoras, activas y participativas se refiere. Este aspecto es fundamental, ya que el componente valorativo es de vital importancia a la hora de entender la compleja naturaleza del pensamiento y la conducta humana (Immordino-Yang y Damasio, 2007). Del mismo modo, en referencia a la motivación, autores como Rinaudo, De la Barrera y Donolo (2006) afirman que «no hay combinación más perfecta que un alumno motivado para aprender y un profesor amante de su materia con buenas herramientas para enseñarla». Nos encontramos, por tanto, ante un escenario en el que se conjugan la motivación del alumnado, el buen hacer del docente y las HV como metodología posibilitadora del cambio.

De esta manera, la experiencia plasmada en el artículo recoge la triple función de las HV enunciada por González-Monteagudo (2008): función investigadora, formativa y testimonial al mismo tiempo, que responde a las demandas de la asignatura troncal de Historia de la Educación Contemporánea que se imparte en el primer curso del Grado de Maestro de Educación Infantil. Esta tiene como objeto de estudio mostrar las ideas y estructuras educativas que se han desarrollado a lo largo de las diversas etapas del devenir histórico durante los siglos XIX y XX, y utilizar el conocimiento histórico para construir una teoría que sirva para optimizar la práctica pedagógica y poder ofrecer respuestas a los problemas actuales. Atendiendo a estos aspectos, la utilización de las HV y los efectos que provocan en el alumnado se ven respaldadas y pueden presentarse como una herramienta idónea para cumplir los propósitos establecidos en la asignatura.

Además, de las declaraciones del alumnado se desprende una clara demanda de nuevas metodologías de aprendizaje de carácter activo y participativo donde los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje. Podemos decir, por tanto, que las HV cuadran a la perfección en este nuevo marco universitario que «se centra en una concepción del aprendizaje constructivista, en la cual el alumnado es eje central en la creación de significado y el personal docente media entre el conocimiento y el alumnado» (Olmedo, 2013).

El rol del docente como agente catalizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje juega un papel primordial: «Si la escuela tiene que responder a nuevas y complejas exigencias, la formación de los docentes ha de afrontar retos similares para responder a tan importantes y novedosos desafíos» (Pérez Gómez, 2010). En este sentido, y siguiendo a este mismo autor, la formación del pensamiento práctico y de las cualidades y competencias profesionales básicas requiere la apertura a nuevas concepciones epistemológicas en las que la relación teoría-práctica se implica en un movimiento permanente de mutuo enriquecimiento. Las HV posibilitan dicha formación, ya que nos abren la posibilidad de leer entre líneas las diferentes narraciones orales con el fin de interpretarlas y extraer nuestras conclusiones (Martí-Puig, Corbatón-Martínez y Serret-Segura, 2015). Tal y como apunta Martí-Puig (2007), el docente se convierte en uno de los elementos más destacados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las etapas más tempranas, por lo que una buena formación inicial y permanente repercute de forma directa en su actividad docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

226

- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 61-82.
- Correa, J. M., Jiménez de Aberasturi, E. y Gutiérrez, L. (2011). La tecnografía en la formación docente e investigadora. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas, *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (p. 82).
- Domínguez, G. I., Vicente, A. y Cohen, I. (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en ciencias sociales. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 233-244.
- González-Monteagudo, J. (2008). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 19, 207-232.
- Immordino Yang, M. H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: Orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 23-33).
- López de Matura, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado*, vol. 14(3), 149-164.
- Martí-Puig, M. (2007). Alfabetización, formación básica y universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 35-52. Accesible en: www.rieoei.org/rie44a02.pdf

- Martí-Puig, M., Corbatón-Martínez, R. y Serret-Segura, A. (2015). *La voz del mundo rural a través de una historia de vida: ejemplo de marginación socio-cultural*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10835/3581>
- Moreno-Fernández, O. y Martín-Bermúdez, N. (2014). Aproximación a la historia de vida a partir de un taller de formación con el alumnado de 1.º de Grado de Educación Social. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 91-104.
- Olmedo, E. M. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa. RIE*, 31(2), 411-429.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(68), 37-60.
- Rinaudo, M. C., De la Barrera, M. L. y Donolo, D. S. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *REME*, 9(22), 2.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Historias de vida. En J. I. Ruiz Olabuénaga, *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 267-313). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, M. y Murillo, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de Grupos de Discusión. *Profesorado*, vol. 14(1).
- Sánchez, R. P. y Calderón, D. V. (2009). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23(110), 87-110.
- Sánchez Fernández, M. (2015). Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 0(27), 313-315.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 40-46.

